

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
DOUTORADO**

A IDENTIDADE PUYANAWA E A ESCOLA INDÍGENA

MARISTELA ROSSO WALKER

**MARINGÁ
2012**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DOUTORADO

A IDENTIDADE PUYANAWA E A ESCOLA INDÍGENA

Tese apresentada por MARISTELA ROSSO WALKER, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Prof.^a. Dra. TERESA KAZUKO TERUYA

MARINGÁ
2012

Walker, Maristela Rosso

W178i A identidade Puyanawa e a Escola Indígena / Maristela Rosso Walker. - - Maringá: UEM, 2012.

vi, 360 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Prof^a. Dra. Teresa Kazuko Teruya
Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

1. Identidade e cultura. 2. Educação escolar indígena. 3. Formação de professores. 4. Povo Puyanawa. I. Teruya, Teresa Kazuko (orientadora). II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

Marci Lucia Nicodem Fischborn CRB 9/1219

MARISTELA ROSSO WALKER

A IDENTIDADE PUYANAWA E A ESCOLA INDÍGENA

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya (Orientadora) – UEM

Prof. Dr^a. Adir Casaro Nascimento – UCDB–Campo Grande/MS

Prof. Dr. Domingos Barros Nobre–UFF - RJ

Prof. Dr. Gilberto Francisco Dalmolin – UFAC/AC

Prof. Dr^a Lizete Shizue Bomura Maciel – UEM

Prof. Dr^a. Rosângela Célia Faustino – UEM

Prof. Dr^a. Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo – UEM

29 de março de 2012

Dedico este trabalho:

Primeiramente a **Deus**, pelo dom da vida, da saúde e da sabedoria;

Ao meu esposo, **Euclides**, que sempre acreditou no meu trabalho, na minha capacidade e me apoiou incondicionalmente em todos os sentidos, com amor!;

Aos meus filhos, **Marcely Camilla** e **Elder**, por compreender a distância que nos separou e sempre me socorreram quando mais precisei. Eles sabem o quanto foi difícil a caminhada até aqui;

Aos meus pais, **Mario** e **Maria**, que apesar de não ter frequentado a escola em seu tempo, tiveram a sensibilidade de me deixar seguir em frente além de ter me gerado;

Aos professores e professoras do Brasil, como contributo para sua formação continuada, em especial aos do Estado do Acre, que poderão usufruir da história aqui relatada;

À Comunidade Puyanawa e a todas e a todos os indígenas do Brasil, como forma de reconhecimento pelos séculos de invisibilidade com que foram tratados, e nela incluo todos e todas as pessoas que contribuíram para que este trabalho pudesse se concretizar.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Teresa Kazuko Teruya, amiga e orientadora, por acreditar em mim e aceitar o desafio de me orientar numa temática em que outros não se sentiam confortáveis. Pelas leituras e estudos, pelas ponderações, pela capacidade de síntese, enfim, pelo exemplo de pesquisadora que me mostrou caminhos a serem trilhados.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPE, da UEM, Dr. João Luiz Gasparin e Dr^a. Nerli N. Mori, pelos conhecimentos compartilhados em sala de aula.

À Prof^a Dr^a. Áurea Maria Paes Leme Goulart, que, tenho certeza, influenciou e muito para que eu fizesse parte do seletivo grupo de doutorandas da turma de 2008, minha gratidão.

Aos professores e professoras que aceitaram fazer parte da minha banca de qualificação, que, mesmo sem me conhecer pessoalmente, nomeadamente o professor doutor Domingos Barros Nobre e as professoras doutoras Adir Casaro Nascimento, Rosângela Célia Faustino, Lizete Shizue Bomura Maciel, Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo e Gilberto Francisco Dalmolin, muito obrigada!

À Coordenação do PPE/UEM, estendendo também o meu reconhecimento e gratidão à Márcia e ao Hugo, pelas inúmeras gentilezas e pelo profissionalismo que demonstram no desempenho de suas atividades.

Ao meu genro, Heitor, que me acolheu por mais de um ano, junto com minha filha, em sua casa quando recém-casados, para que eu fizesse os créditos do doutoramento e pelos inúmeros favores que me prestou: obrigada!

À minha querida irmã, por me substituir junto aos meus filhos, nas inúmeras ausências nesta busca, pelo apoio incondicional, por sua amizade e por suas inúmeras gentilezas, por me ceder sua casa, eternamente grata!

Aos bolsistas de PIBIC/PIVIC da Universidade Federal do Acre-Campus de Cruzeiro do Sul, Élidea, Maicleiton e Carmem Cheila, que percorreram trechos da estrada que leva aos Puyanawas, no início da pesquisa, em 2006, 2007 e 2008.

Às colegas professoras do Campus de Cruzeiro do Sul: Francisca Adma e Maria Dolores, por terem compartilhado os projetos de Iniciação Científica que viabilizaram e originaram nossos trabalhos de pesquisa.

Às minhas amigas e irmãs de caminhada na turma do doutorado 2008: Marta Furlan, Maria José Pereira e Andréia Nakamura Bondezan, pelo companheirismo, pela amizade, pelos estudos, pelos favores, pelas aflições que juntas passamos, amigas para sempre!

Ao Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha, por seu empenho na liberação junto à UFAC e pelas tantas gentilezas durante a pesquisa de campo, em seu município: Mâncio Lima.

À Universidade Federal do Acre, por permitir a qualificação de seu quadro docente, liberando-me parcialmente das atividades docentes.

Aos colegas professores e professoras do Campus Floresta – Cruzeiro do Sul, pela compreensão e apoio.

Ao Delton e a Denise, pelos livros, artigos, viagens, carinho, atenção, enfim, eternos irmãos de jornada!

À irmã Francila (Silvia Maria Januário) e às Irmãs da **Congregação das Irmãs Franciscanas do Mártir São Jorge**: Ir. M. Simone; Ir. M. Mônica Azevedo e Ir. M. Pauliane, que me acolheram durante as aulas e pesquisas em 2009 e 2010: quanto carinho, quanta atenção, quanta comida boa e paz de espírito encontro por lá. Não há palavras para agradecer a acolhida.

À Fundação Dom José Hascher (Lar dos Vicentinos) que, junto com todos e todas as idosas (os), acolheram-me durante os anos da pesquisa, sendo meu lar fora de casa.

À Escola Estadual Ixubay Rabuy Puyanawa, seu corpo diretivo, seus professores e professoras, aos alunos e alunas, ao pessoal de apoio, enfim, a todos e todas que me acolheram, auxiliaram, disponibilizaram sua vida e seu trabalho para que eu pudesse fazer o meu, o mais profundo respeito e a minha gratidão.

Aos professores Doutores, amigos da UFAC, que me emprestaram as teses para que eu pudesse construir a minha: Gilberto Francisco Dalmolin e Jacó Piccoli. Indiretamente, por meio das teses, já transformadas em livros: João Carlos de Carvalho e Enock da Silva Pessoa.

À Márcia, ao Eduardo e ao meu afilhado, Ângelo, pelos inúmeros finais de semana em que me acolheram, apoiaram-me e deixaram-me desfrutar da intimidade de seu lar, enquanto estava em Cruzeiro do Sul.

Ao Diniz e ao Joelson, por me emprestar o carro na pesquisa de campo, nos períodos das chuvas.

Às amigas da UTFPR – Campus de Medianeira, que me auxiliaram com empréstimos de livros da Biblioteca, apoiando-me em todos os momentos, principalmente Nelci, Maria Fátima e Janete.

À Maria Fátima Menegazzo Nicodem, irmã que a vida me deu e de coração, que leu com atenção essa tese, sugerindo melhorias e fazendo as correções sempre que necessário, em tempos corridos.

À minha afilhada, Valquíria Walker Schaeffer, por me auxiliar na transcrição das fitas, realizando a oitiva em alguns momentos.

A todos e todas que sabem que estiveram comigo nesta jornada e não os mencionei e torceram para que eu conseguisse concluir essa tarefa tão sonhada: Muito obrigada!

À grande Nair da Silva Leonhart: *in memorium!*

Aos meus avôs e avós, exemplos de vida, caráter, simplicidade sem igual: *in memorium!*

É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças (PAULO FREIRE, 1996).

WALKER, Maristela Rosso. **A IDENTIDADE PUYANAWA E A ESCOLA INDÍGENA**. 360 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2012.

RESUMO

A Comunidade Puyanawa (gente do sapo) tem origem, segundo as tradições, da junção do sapo com a folha. Fala a língua portuguesa e tenta re (vitalizar) a língua Puyanawa, chamada pelos mais idosos de “*ũdikuĩ*” (língua verdadeira), que pertence à família lingüística pano. Vive no Estado do Acre, no Território Indígena (TI) Puyanawa, dividido entre duas aldeias: Barão e Ipiranga, situado no município de Mâncio Lima, às margens dos rios Moa e Azul, afluentes do rio Juruá. Em 2011 havia 555 pessoas (301 na aldeia Barão e 254 na aldeia Ipiranga). O objetivo desta tese é analisar a identidade puyanawa com base nos letramentos na escola Ixubãý Rabuy Puyanawa, destacando aspectos de sua cultura e de sua história, a fim de verificar se a educação formal contribui ou não para o fortalecimento da identidade desta etnia. Para investigar essa comunidade procura responder as seguintes questões: Como a identidade do povo Puyanawa é produzida? É possível recuperar a cultura Puyanawa por meio da (re) vitalização da língua? Quais são os mecanismos que a Escola Ixubãý Rabuĩ Puyanawa envolve ativamente ou não na constituição e na fixação da identidade de seu povo? Na metodologia recorre ao estudo de caso etnográfico e qualitativo de pesquisa porque se trata de um estudo da cultura. Na pesquisa empírica, aplica os seguintes instrumentos: entrevistas, depoimentos orais e escritos, observação participante, análise documental, registros de diários de campo, realizando triangulações de dados conforme proposição de Sarmiento (2003). No referencial teórico destacam-se os autores: HALL, BHABHA, WILLIAMS, CEVASCO, FOUCAULT, SILVA, CANCLINI, ORTIZ, JAMESON, LYOTARD, BAUMAN, ZIZEK, ANDERSON, COSTA entre outros, sem, no entanto, desprezar outros conhecimentos advindos da Antropologia e da Educação. Os resultados apontam que para a comunidade Puyanawa a revitalização língua é fundamental para visualização da sua identidade cultural. Há uma força que a cultura exerce ao forjar uma identidade, contudo, as identidades puras estão em processo de extinção, porque identidades são cada vez mais híbridas. A identidade da etnia Puyanawa caracteriza-se de traços caleidoscópicos e fronteiriços. Ela é instável, movediça e incompleta.

Palavras-chave: Identidade e Cultura. Educação Escolar Indígena. Formação de Professores. Povo Puyanawa.

WALKER, Maristela Rosso. **IDENTITY AND SCHOOL INDIGENOUS PUYANAWA**. 360 f. Thesis (Doctorate in Education) - University of Maringá. Advisor: Teresa Kazuko Teruya. Maringá, 2012.

ABSTRACT

The Puyanawa Community (people of frog) come from the gathering of the frog and the leaf, as the tradition says. They speak the Portuguese language and try to revitalize the Puyanawa language, called by the elderly of “udikui” (true language), that belong to the family's language of pano. They live at Acre state, at the native territory (IT) Puyanawa, sheared into two villages: Barão and Ipiranga located Mâncio Lima city, bored by the Moa river and Azul river, affluents of Jurua river. In 2011 there were 555 people (301 at Barão village and 254 at Ipiranga village).The point of this work is to analyze the Puyanawa identity basing in the writings of the Ixubãy Rabuy Puyanawa School, highlighting aspects of their culture and their history, aiming to verify if the regular education is contributing or not for the strengthen of this ethnic group identity. In order to investigate this community we try to answer the following questions: How is the Puyanawa people’s identity produced? Is it possible to recover the Puyanawa culture by the language revitalization? What are the mechanisms that the Ixubay Rabuñ Puyanawa School uses or do not use to constitute and keep their people identity? In the methodology it is used the ethnographic study of case and qualitative research because it is about a study of culture. In the empirical research, it is used the following instruments: interviews, written and oral statements, participations observations, documents analyses, field diaries registers, making then the data connections as the Sarmiento proposition (2003). In the theoretical reference the following authors are contrasted: HALL, BHABHA, WILLIAMS, CEVASCO, FOUCAULT, SILVA, CANCLINI, ORTIZ, JAMESON, LYOTARD, BAUMAN, ZIZEK, ANDERSON, COSTA, among others, not discarding others knowledge’s coming from Anthropology and Education.The results show that to the Puyanawa community language revitalization is essential to display their cultural identity. There is a force that culture plays in forging an identity, however, the pure identities are in the process of extinction, because identities are increasingly hybrid. The identity of Puyanawa ethnic is characterized by kaleidoscopic and bordering traces. It is unstable, shifting and incomplete.

Key words: *Identity and Culture. Native School Education. Teacher formation. Puyanawa People.*

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Brasil, com destaque para o Estado do Acre	72
Mapa 2	Estado do Acre Regional Atual, com destaque para Mâncio Lima	73
Mapa 3	Localização das Terras Indígenas do Estado do Acre, 2004	73
Mapa 4	Território Federal do Acre, 1904	106
Mapa 5	Primeiras expedições ao Juruá Federal	109
Mapa 6	Etnoterritórios Indígenas	206

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Dados quantitativos por sexo da etnia Puyanawa, Aldeia Barão	75
Tabela 2	Dados quantitativos por sexo da etnia Puyanawa, Aldeia Ipiranga	75
Tabela 3	Número de matrículas da Educação Indígena, por Etapas e Modalidades de Ensino Brasil: 2007-2010	182
Tabela 4	Matrículas na Educação Básica na Educação Escolar Indígena, no Estado do Acre em 2011	186
Tabela 5	Número Absoluto de Professores da Educação Básica por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação	190
Tabela 6	Distribuição percentual de Professores Indígenas no Brasil, por região	191
Tabela 7	Número de Professores da Educação Básica por Cor/Raça, da região Norte do Brasil	192
Tabela 8	Número de Professores da Educação Básica por Escolaridade	197
Tabela 9	Número de Professores da Educação Básica por Escolaridade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação	199
Tabela 10	Número de Professores da Educação Básica por Escolaridade da Região Norte	200

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Almoço na arena a base de jacaré	53
Foto 2	Samuel Rondon Iraqui: Professor da Língua Puyanawa	54
Foto 3	Ritual do rapé: Rosileide Ferreira de Lima e José Luiz Martins de Lima	54
Foto 4	Posto de Saúde Puyanawa	76
Foto 5	Igreja Pentecostal	77
Foto 6	Escola Estadual Indígena Ixübãý Rabuñ Puyanawa, 2006	77
Foto 7	Arena com destaque para a maloca central	79
Foto 8	Local sagrado dos rituais na Arena	80
Foto 9	Igarapé no interior da Arena da Comunidade Ipiranga	80
Foto 10	Aula de Educação Física, 2009	81
Foto 11	Refeição à base de jacaré e peixe	82
Foto 12	De volta ao Juruá	88
Foto 13	Alto Rio Juruá - Índios da tribo (sic) Poianáuas, localizados na Villa Rondon, no Rio Moa -1913	91
Foto 14	Hanna Manaitá (gravação de músicas tradicionais) com tatuagem facial	92
Foto 15	Alto Rio Juruá - Índios das tribus (sic) Araras e Poianáuas, reunidos em Cruzeiro do Sul – 1913	95
Foto16	Alberto – Itxubãý (o homem que empresta o nome à Escola)	124
Foto 17	Lideranças Puyanawa: Joel Ferreira de Lima (vereador e atual cacique), Luiz Manaitá (<i>in memorium</i> , no dia do seu aniversário – 15/07/2009 – 86 anos) e Railda Manaitá.	125
Foto 18	Professora Aposentada Clemilda Manaitá Bastos	216
Foto 19	Escola 13 de maio – 2006	219
Foto 20	Rosileide Ferreira de Lima com desenhos e pintura corporal tradicional.	228
Foto 21	Professora Luzitana e cartaz sobre o corpo humano em língua puyanawa	239
Foto 22	Vista da estrada e entrada de acesso ao TI Puyanawa	250
Foto 23	Escola Estadual Ixübãý Rabuñ Puyanawa:placa com o nome	251
Foto 24	Escola Estadual Ixübãý Rabuñ Puyanawa:vista geral	252

Foto 25	Placa Sinalizadora da sala de aula 2 da Escola Estadual Ixübãý Rabuĩ Puyanawa	253
Foto 26	Placa Sinalizadora da sala de aula 5 da Escola Estadual Ixübãý Rabuĩ Puyanawa	253
Foto 27	Auditório da Escola Estadual Ixübãý Rabuĩ Puyanawa: vista interna 1	254
Foto 28	Auditório da Escola Estadual Ixübãý Rabuĩ Puyanawa: vista interna 2	255
Foto 29	Aula de Educação Física no Campo de Futebol da Comunidade Barão	257
Foto 30	Rosileide Ferreira de Lima com pintura corporal ancestral feminina	323
Foto 31	<i>Ĕwětě Tādaya Perĩdawa</i> (Casa de dois grandes guerreiros) - Centro Cultural dos Puyanawa	326

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Arquivo F, com pastas da pesquisa junto aos Puyanawa: fotos, gravações, documentos	50
Figura 2	Descrição da Aldeia Ipiranga sob a ótica do Aluno Sócrates, Julho 2010	79
Figura 3	Registro escrito dos primeiros contatos com o povo Puyanawa	94
Figura 4	Mapa da Hidrografia Amazônica: Bacia Amazônica, rios e afluentes.	100
Figura 5	Índios atravessando um riacho (O caçador de escravos)	102
Figura 6	Cena de uma correria, segundo depoimento do Pe. Constant Tastevan.	103
Figura 7	Caderno de anotações e planos de aula	105
Figura 8	Página do Caderno de Anotações de Mario Puyanawa sobre o processo de “domesticação” ocorrido entre 1913 e 1918 com os Puyanawa	119
Figura 9	Plano de Aula 1º Ciclo de Alfabetização, 1ª parte, Profª Marnizia	236
Figura 10	Plano de Aula 1º Ciclo de Alfabetização, 2ª parte, Profª Marnizia	237
Figura 11	Livros usados pelos professores da Escola Estadual Ixubãý Rabuy Puyanawa, 2010	246
Figura 12	Capa da Cartilha Puyanawa	247
Figura 13	Página 13 do Livro Poyanawa	278
Figura 14	Quadro de giz, com aula de Arte e Geografia do Professor Francisco Devanir, na Escola Puyanawa	294
Figura 15	Plano de Ensino de Inglês, da 5ª Série do Ensino Fundamental, do ano de 2009, da Escola Puyanawa	297
Figura 16	Quadro com músicas tradicionais da cultura Puyanawa	299
Figura 17	Música composta por Rosileide Ferreira de Lima: Beleza da índia Puyanawa	324
Figura 18	Desenhos para confecção de colares e pulseiras elaborados por Rosileide Ferreira de Lima	325

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Comparativo da História da Humanidade x História da Humanidade na Visão Indígena	83
Quadro 2	Quadro-resumo simplificado do termo cultura	127
Quadro 3	Quadro Comparativo: Posição Idealista x Posição Materialista	130
Quadro 4	Linha do tempo do processo de demarcação do TI Puyanawa	148
Quadro 5	Sujeitos do Iluminismo, da modernidade e da Pós-modernidade	157
Quadro 6	As cinco teses de Boaventura (2003)	159
Quadro 7	Diferenciação entre Interculturalismo Funcional e Interculturalismo Crítico	179
Quadro 8	Povos e Terras Indígenas no Estado do Acre em 2009	184
Quadro 9	Demonstrativo das Escolas Indígenas do Acre em 2010	193
Quadro 10	Movimentação escolar entre 1904 e 1923 do Alto Juruá	210
Quadro 11	Professores com sua formação e respectivas disciplinas em 2009, da Escola Estadual Ixübãÿ Rabuĩ Puyanawa	226
Quadro 12	Professores da Escola Estadual Ixübãÿ Rabuĩ Puyanawa, em 2011	227
Quadro 13	Distribuição de Disciplinas e carga horária do Ensino Médio	230
Quadro 14	Distribuição de Disciplinas e carga horária – Com Sistema anual	231
Quadro 15	Distribuição de Disciplinas e carga horária – Com Sistema Semestral – Bloco 1	232
Quadro 16	Distribuição de Disciplinas e carga horária – Com Sistema Semestral – Bloco 2	232
Quadro 17	Horário de funcionamento da Escola Estadual Ixübãÿ Rabuĩ Puyanawa	233
Quadro 18	Matrículas da Escola Estadual Ixübãÿ Rabuĩ Puyanawa – 2011	234
Quadro 19	Distribuição de turmas e alunos por séries da Escola Estadual Ixübãÿ Rabuĩ Puyanawa, em maio de 2010	234
Quadro 20	Horário Língua Indígena Puyanawa Ano –2011: Mês Maio	240
Quadro 21	Dependências da Escola Estadual Ixübãÿ Rabuĩ Puyanawa, 2011	255

ABREVIATURAS E SIGLAS

61 BIS	61º Batalhão de Infantaria e Selva
AAPBI	Associação Agroextrativista Puyanawa do Barão Ipiranga
ADR - RBR	Administração Executiva Regional de Rio Branco-AC, da Fundação Nacional do Índio
BMNA	Boletim do Museu Nacional de Antropologia.
CCCS	Centre for Contemporary Cultural Studies
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEI	Coordenação de Educação Escolar Indígena do Estado do Acre
CEFET-BA	Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia
CF	Constituição Federal
CFDI	Curso de Formação Docente para Indígenas
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CINEP	Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
CISSET	Secretaria de Controle Interno do Ministério da Justiça
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONEEI	Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CPI/AC	Comissão Pró-Índio do Acre
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DNA	Exame de Ácido Desoxirribonucleico
DOU	Diário Oficial da União
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRAPA	Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
FUNTAC	Fundação de Tecnologia do Estado do Acre

GT FUNAI	Grupo de Trabalho Fundação Nacional do Índio
GTZ	Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESPs	Instituições de Ensino Superior Públicas Federais e Estaduais
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISETR	Instituto Superior de Educação de Três Rios
ISTHorticultura	Instituto Superior de Tecnologia em Horticultura
ISTParacambi	Instituto Superior de Tecnologia de Paracambi
ISTCP	Instituto Superior de Tecnologia em Ciência da Informação de Petrópolis
ISTRio	Instituto Superior de Tecnologia do Rio de Janeiro
KfW	Kreditanstalt für Wiederaufbau
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEAFI	Ministério Extraordinário para Assuntos Fundiários
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINTER	Mestrado Interinstitucional
MINTER	Ministério do Interior
MPIVJ	Movimento dos Povos Indígenas do Vale do Juruá
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OPIAC	Organização de Professores Indígenas do Acre
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEFPEB	Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIVIC	Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica

PMACI II	Projeto de Proteção do Ambiente e das Comunidades Indígenas
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPTAL	Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
RFT	Fundo Fiduciário da Floresta
RTIHGB	Revista Trimestral do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEEI	Secretaria Estadual de Educação Indígena do Estado do Acre
SEPLAN	Secretaria de Planejamento do Estado do Acre
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica
SPI	Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais
SPU	Secretaria do Patrimônio da União
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEE	Territórios Etnoeducacionais
TI	Território Indígena
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEA	Universidade Estadual do Amazonas
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá

UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus- BA)
UEZO	Centro Universitário Estadual da Zona Oeste
UFABC	Universidade Federal do Grande ABC (SP)
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAN	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFT/UFG	Universidade Federal do Tocantins / Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília

UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT	Universidade do Estado do Mato Grosso
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNI	União Nacional dos Indígenas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIFAR	União Farmacêutica de São Paulo
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros (MG)
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	25
2	A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA JUNTO A COMUNIDADE PUYANAWA	35
2.1	AMBIVALÊNCIA DO OLHAR: AS FISSURAS	39
2.1.1	A Observação Participante e Entrevista	45
2.1.2	A Análise Documental e a Triangulação dos Dados	47
3	CULTURA E MEMÓRIA PUYANAWA	59
3.1	BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO PÓS-MODERNO	62
3.2	OS PUYANAWA: HISTÓRIA, CONTATO, MEMÓRIA	69
3.2.1	Situando os Puyanawa no contexto histórico-geográfico: Mâncio Lima	71
3.2.2	Os Puyanawa entre o Barão e o Ipiranga nos tempos de hoje: breve etnografia	75
3.2.3	E a história se (com) funde com o surgimento do Estado do Acre: os tempos antigos	82
3.3	OS PUYANAWA: RETROSPECTIVA HISTÓRICA	115
3.4	A CULTURA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA E PRODUTORA DE IDENTIDADES PARA OS PUYANAWA	126
3.4.1	A demarcação das terras: um processo que se estendeu por 24 anos	140
4	A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A ESCOLA PUYANAWA	155
4.1	A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: BREVES CONSIDERAÇÕES	167
4.2	O PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ACRE NA ATUALIDADE	183
4.2.1	E os(as) professores(as) quem são, quantos são hoje no Acre?	189
4.3	A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A ESCOLA PUYANAWA: UM POUCO DA HISTÓRIA	208
4.4	A EDUCAÇÃO ESCOLAR PUYANAWA: ESCOLA ESTADUAL IXUBÃY RABUY PUYANAWA, E HOJE COMO ESTÁ?	223
4.4.1	A escola na atualidade: aspectos pedagógicos	225
4.4.2	A Escola Estadual IxubãY Rabuy Puyanawa na atualidade: localização e aspecto físico	249

5	IDENTIDADE OU IDENTIDADES? O QUE É? COMO SE CONSTITUI/EM?	259
5.1	O QUE É IDENTIDADE?	261
5.2	COMO SE CONSTITUI A IDENTIDADE?	263
5.3	O LETRAMENTO, A QUESTÃO DO BILINGÜISMO E IDENTIDADE PUYANAWA	275
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	329
	REFERÊNCIAS	337
	APÊNDICE	353
	ANEXOS	358

1 INTRODUÇÃO

Um país que os seus índios discrimina;
E a Ciência e a Arte não respeita;
Um país que ainda morre de maleita,
por atraso geral da Medicina;
Um país onde a Escola não ensina;
E o Hospital não dispõe de Raios X;
Onde o povo da vila só é feliz;
Quando tem água de chuva e luz de sol;
Pode ser o país do futebol;
Mas não é, com certeza, o meu país!
(João de Almeida Neto)¹

Os Puyanawa (gente do sapo) têm sua origem cultural, segundo as tradições de criação, da junção do sapo com a folha; poucos ainda falam a língua Puyanawa, em vias de extinção, denominada pelos falantes “*ũdi kuĩ*” (língua verdadeira), pertencente à família linguística pano. Hoje, são em torno de 555 pessoas (301, na aldeia Barão; e 254, na aldeia Ipiranga)², no Estado do Acre, que vivem no Território Indígena (TI) Puyanawa, divididos nessas duas aldeias, situadas no município de Mâncio Lima, às margens dos rios Moa e Azul, afluentes do rio Juruá. As primeiras informações sobre o povo Puyanawa datam do início do século XX e constituem relatos de viajantes ou missionários, na exploração do Vale do Juruá.

Os dados que pesquisei informam, na tradição oral dos indígenas Puyanawa mais idosos e ainda vivos, e confirmam que a etnia habitava às margens do rio Juruá, porém, com a chegada dos primeiros exploradores, por volta de 1857, migraram para uma região situada entre o Paraná dos Mouras e o rio Moa (CASTELO BRANCO, 1950). Os relatos aludem que “[...] ficaram incógnitos até 1913, quando foram ‘pacificados’ por Mâncio Lima, após doze anos de tentativas. Nesta tarefa ele foi auxiliado por Antonio Bastos, que se fazendo passar por índio, foi aceito na aldeia” (PAULA, 1992, p.15-16).

O material bibliográfico sobre os Puyanawa é escasso. O registro escrito sobre essa etnia, de maior abrangência é do médico João Braulino de Carvalho (1931) que,

¹ João de Almeida Neto é músico, cantor, compositor e advogado. Considerado pela crítica musical um dos importantes intérpretes da música regional gaúcha, “A Voz do Rio Grande” é um dos artistas mais premiados em festivais nativistas. Nasceu em Uruguaiana, em 1956.

² Dados coletados junto à FUNASA, em Mâncio Lima, no mês de março de 2011.

entre 1920 e 1927, na condição de membro da Comissão de Limites do Brasil com o Peru, registrou, no Boletim do Museu Nacional de Antropologia, fatos importantes dos aspectos culturais desse povo e uma lista de palavras: substantivos, verbos, adjetivos, advérbios, numerais e palavras mais usuais na língua puyanawa.

Os Puyanawa passam por um processo de (re)vitalização da língua e, para ampliar as discussões, em determinados momentos, os resultados apontam para o que considero muito próximo do resgate, já que segundo as classificações linguísticas consultadas no decorrer desta investigação, é considerada quase extinta.

No início desta investigação, havia três falantes nativos. Entretanto, no decorrer deste estudo, o mais antigo da etnia faleceu, restando apenas dois: Dona Railda Manaitá³, com 80 anos completos em 2011; e Mario Cordeiro de Lima, ambos considerados pelos linguistas informantes principais por dominar, em situações cotidianas, o uso da língua puyanawa. Tal estatística foi um dos meus desafios, ou seja, registrar a história deste povo por meio das bibliotecas vivas da referida etnia, enquanto ainda vivem entre nós.

Ao escrever sobre a história desse povo, tenho como principal objetivo analisar a identidade Puyanawa com base no processo de letramento, desenvolvido na escola Ixubã Rabuy Puyanawa, destacando aspectos da cultura e da história desta escola, a fim de verificar se a educação formal contribui ou não para o fortalecimento da identidade do povo em questão.

Inicialmente, na Segunda Seção faço uma explanação do percurso metodológico que realizei durante a pesquisa. Nele, situo a opção pela pesquisa qualitativa, já que a mesma privilegia a compreensão dos comportamentos a partir dos sujeitos da investigação, “[...] em função de um (sic) contacto mais aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais” (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 16). Metodologicamente, adoto o estudo de caso etnográfico como recurso por tratar-se de uma investigação qualitativa (PÉREZ GÓMEZ, 2008), valendo-me de procedimentos como entrevistas, depoimentos orais e escritos, observação participante, análise documental, registros de diários de campo, realizando, assim, a triangulação de dados, conforme proposição de Sarmiento (2003).

³ Railda Manaitá é uma das principais informantes sobre a Língua Puyanawa. Mario Cordeiro de Lima é uma liderança indígena da Comunidade Puyanawa e também fala a língua indígena. Seu nome, em alguns depoimentos/entrevistas, aparece como Mario Puyanawa, por sua autodenominação.

Na Terceira Seção, apresento a etnia Puyanawa, descrevendo o contexto em que se encontram, sua localização, os primeiros contatos, por que o estudo de caso etnográfico em educação, que utiliza como procedimento a observação, segundo Bogdan e Bilken (1999, p. 91), “[...] inclui um tratamento histórico do ambiente, o que representa um esforço suplementar de compreensão da situação actual”, dialogando com os conceitos de cultura e identidade, firmando-se em autores como Canclini (2007), Silva (2005), Costa (2007) e Hall (2005).

Nessa seção e nas seguintes, meu objetivo é também verificar as conexões existentes entre o poder e a constituição identitária de um povo, pois tais tensões transparecem na circulação da cultura em diferentes contextos. Neste sentido, para iniciar o processo de análise da constituição da identidade do povo Puyanawa, recorro a um retrospecto do termo cultura, uma vez que as culturas indígenas têm especificidades como qualquer outro povo. Williams (1969, p. 20) afirma que “cultura é todo um modo de vida”, e, nesse modo de vida, incluem-se a maneira de interpretar toda a experiência comum que constituirá a identidade cultural de um povo.

Ao analisar aspectos culturais do povo Puyanawa, aos poucos, encaminho-me para as peculiaridades que constituirão a identidade da etnia em estudo: os costumes, a escola diferenciada, os embates pela conquista do Território Indígena Puyanawa (doravante, TI), as danças, os rituais, comidas tradicionais, entre outros, com destaque para o modo de viver e retirar da natureza o que necessitam, respeitando os limites da mesma, enfim, verificando que “[...] a cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser” (SILVA, 2005, p. 134).

Definida assim, a cultura está em estreita conexão com a identidade de um povo. Ainda, de acordo com o autor, as considerações voltadas para esta área analisam o objeto de estudo como um artefato cultural, resultado de um processo de construção social: “[...] a análise cultural parte da concepção de que o mundo cultural e social torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida [...]” (SILVA, 2005, p. 134-135). Assim, a tarefa da análise cultural é desconstruir esse processo de naturalização, para reconstruí-lo em forma de texto científico, possibilitando uma leitura do mesmo.

Na constituição da identidade de um povo, especificamente da etnia Puyanawa, a escola, por meio de atividades culturais e de letramentos, exerce papel fundamental à afirmação ou não das identidades. Investigar como a escola vem promovendo o

desenvolvimento de atividades, voltadas ao processo de constituição da identidade do povo Puyanawa no ambiente formal de educação, é um dos objetivos específicos que busco alcançar nesta investigação, desenvolvido na Seção Quatro.

A história da Escola Estadual Ixübây Rabuñ Puyanawa é marcada por tensões. As primeiras referências do seu surgimento estão no relatório “Juruá Federal”, escrito por Castelo Branco (1930), no qual se afirma que, na Fazenda Barão do Rio Branco “[...] funciona a escola Coronel Rondon, destinada especialmente à educação dos silvícolas ‘poyanauas’, com matrícula de 47 alunos”. No mesmo documento, consta a caracterização de um panorama sobre a instrução do vale do Juruá, registrando a presença da escola, assim identificada: “mista, localizada no Rio Môa, autorizada a funcionar sob o Decreto nº 206, de 18 de abril de 1916” (CASTELO BRANCO, 1930, p. 31 e 82).

Os relatos do surgimento da escola pelos antigos moradores da comunidade Puyanawa informam que a escola servia para ensinar a votar nas eleições municipais, e o coronel Mâncio Lima foi eleito duas vezes para o cargo de prefeito. Dentre os depoimentos concedidos por índios Puyanawa idosos à assessora da CPI/AC, Vera Olinda, na obra **Cronistas em viagem e educação indígena** (MONTE, 1987, p. 12), destaco este que descreve a relação dos indígenas com a escola:

Aprende ABC, contar, tirar ditado. Dia de quarta, sábado, fazia argumento e tabuada. Em 1920 me tiraram da escola e me botaram para cortar seringa. Estudei só 2 anos. Saí para estrumar coqueiros, cortar rações pros bezerros, tudo pro Coronel Mâncio... Ensinava votar, fazia bigode nos meninos... Prof. Cassimiro dizia: Vocês vão ver um bicho nos ares, sem pé nem cabeça (avião)...” De um cruzado (índio com branco) se tira um bom. Nunca falou de índio, só da terra que roda, das estrelas que são muito altas. Dizia que a lua tem força, quando tá nova. Poyanáwa já sabia de tudo, mas não dizia para ele não. A escola nunca acabou. Só acabava a casa e faziam outra e tem até hoje... Eu parava de trabalhar e depois voltava e não saí do primeiro livro. Não podia aprender porque a vida era cortar seringa pro Coronel Mâncio, a troco de algumas roupinhas que ele dava [...].

A escola para os Puyanawa surgiu com o intuito de domesticação e catequização, seguindo as políticas colonialistas de assimilação e integração dos indígenas à sociedade nacional. Monte (1987, p.12) afirma que “[...] como produto desta escola formal, hoje somente os índios mais idosos do grupo conhecem a língua

Poyanáwa⁴, sua mitologia e suas técnicas artesanais, tendo sido, portanto, o processo educativo “para o índio”, um veículo eficaz para o etnocídio deste grupo”.

O contexto histórico é fundamental para situar os sujeitos da pesquisa e, ao historicizá-los, estabeleço um panorama sobre a educação escolar indígena no Estado do Acre, transcrevendo dados atualizados sobre a população escolar indígena: número de escolas, número de professores, número de alunos, em quais municípios estão, a qual etnia pertence, enfim, mostro o que é a educação escolar indígena hoje, no referido Estado. Sobremaneira, esse cenário é necessário para compreender o contexto em que a Escola Estadual Ixübây Rabuñ Puyanawa se insere, com suas práticas, dificuldades, avanços e contradições. Ao adentrar no ambiente formal de educação escolar indígena, historicizando-o, investigo também o papel da língua indígena, na formação da identidade do povo Puyanawa, na Seção Quatro.

A identidade não é um dado posto, pronto e acabado, visto que “Nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas”, portanto não se pode afirmar categoricamente que pertencemos a este ou aquele local e que ele nos identifica. Somos híbridos. Nossa cultura é resultado do entrelaçamento e da fusão de diferentes elementos culturais; no caso brasileiro, advém de africanos, asiáticos, europeus e indígenas: “Esse resultado híbrido não pode mais ser facilmente desagregado em seus elementos ‘autênticos’ de origem [...]”. Assim, as identidades que eram concebidas como estáveis e instituídas, “[...] estão naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera” (HALL, 2003, p. 30, 31 e 43).

Compreender tais conceitos sobre hibridismo, identidade, diferença requer olhar vigilante e clareza metodológica. Por isso, adoto a investigação qualitativa como método de pesquisa, por meio de um estudo de caso etnográfico junto à comunidade Puyanawa e com foco principalmente na Escola Puyanawa, sistematizando a pesquisa empírica na Seção Cinco, mostrando os resultados das questões as quais busco responder ao longo da tese:

1. Como a identidade do povo Puyanawa é produzida?

⁴ A nomenclatura adotada para a tese sobre a escrita do nome da comunidade Puyanawa será PUYANAWA. Os primeiros registros, como o de vários pesquisadores, ora escrevem “poyanaua”, ora “poinawa”, e outras variações que serão respeitadas nas citações originais. No entanto, ressalto que no alfabeto Puyanawa não existe a letra “o”. Uma gramática da língua Puyanawa está em fase de conclusão, redigida pelo prof. Dr. Aldir Santos de Paula (linguista da Universidade Federal de Alagoas) e será editada oportunamente, na qual a nomenclatura ficará convencionalizada. Na Comunidade, por sua vez, todos a grafam PUYANAWA.

2. É possível recuperar a cultura Puyanawa por meio da (re)vitalização da língua?
3. Quais são os mecanismos que a Escola Ixübã y Rabuĩ Puyanawa utiliza ativamente ou não na constituição e na fixação da identidade de seu povo?

Meu propósito inicial é conceituar identidade, utilizando como chave de leitura autores que tecem considerações sobre os Estudos Culturais, examinando como a identidade se constitui na sociedade pós-moderna. Meus interlocutores na tecitura dessa seção são: Hall (1997, 2003, 2005, 2006, 2007); Silva (2005, 2007); Bhabha (1998, 2007); Canclini (2008); Woodward (2007); Corazza (2005); Maher (1990, 1996). Além deles, dialogo com autores da Educação Escolar Indígena como Nobre (2009), da Antropologia; Geertz (1989), da Sociologia; e Bourdieu (2000), entre outros.

Para sistematizar a parte empírica, analiso os mecanismos utilizados pelo povo Puyanawa, por meio da escola, na educação formal, nos processos de letramentos, para constituir a sua identidade. Desenvolvo esta seção, a partir do ensino formal e informal, principalmente nas ações que se desenvolvem na sala de aula da escola indígena, na atuação de seus professores e alunos, por meio da análise de textos diversos, utilizados pelos docentes da referida escola; entrevistas com pessoas da comunidade, membros da escola; observações que são registradas no diário de campo; análise documental e depoimentos.

A seção ora referida encerra a tese e mostra as possibilidades de uma escola autônoma, diferenciada, bilíngue e intercultural; conceitos que são esclarecidos durante a exposição, como outros que aqui não foram detalhados, visto que optei por não realizar uma seção específica de fundamentação teórica, que acontece durante todo o processo de escritura da tese.

Essa viagem ao universo dos Puyanawa é repleta de fatos curiosos. Inicia com a minha mudança para o Estado do Acre, mais precisamente para o município de Cruzeiro do Sul, em 2005, quando decidi, com meu esposo, abraçar a carreira docente, na Universidade Federal do Acre (UFAC). Não fazia ideia de onde ficava Cruzeiro do Sul e também não conhecia o Estado do Acre. Um quadro bastante triste e difícil se apresentava quando lá chegamos, em dezembro de 2005, como, por exemplo, o custo elevado dos alimentos (tomate, cebola, batata inglesa, cenoura, chegam a custar mais de

R\$7,00, o quilo)⁵; combustível (não há etanol à venda por lá e a gasolina custa, atualmente, R\$ 3,90 o litro); frutas são trazidas de outros Estados (de balsa ou avião); faltam serviços médicos especializados; o lixo é depositado a céu aberto, revolto por urubus imensos; e tantos outros itens que seria difícil os elencar aqui.

Chegamos a Cruzeiro do Sul no dia dois de dezembro de 2005, acompanhados de mais cinco professores aprovados em concurso, oriundos de São Paulo, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, Rondônia, Paraná, os quais se tornaram nossos amigos na trajetória. Fomos recebidos no aeroporto, não há outra maneira de se chegar a Cruzeiro do Sul, nessa época do ano, pela coordenadora do curso de Pedagogia da UFAC, professora Maria Dolores, e mais uma professora do curso, Ete Feitosa. Ambas nos acompanharam até o Hotel Savoy, onde ficamos por mais de 15 dias, até encontrarmos uma casa para morar.

Enquanto eu e meu marido estávamos no hotel, o professor José Ivo vinha nos visitar, emprestar sua moto para que pudéssemos encontrar uma casa para alugar, para ir à Universidade, pois os nossos pertences só chegariam 45 dias depois, em meados de janeiro de 2006. Foi por meio destes pequenos gestos que aquele povo nos conquistou; foram de uma hospitalidade indescritível. Acolheram-nos como se nos conhecêssemos uma vida inteira, disponibilizando locomoção, ajudando a arrumar casa para alugar, convidando-nos para almoçar, jantar, para as festas, integrando-nos aos seus lares e na comunidade. Eu já havia esquecido como era ser cortês e hospitaleiro: eles nos reavivaram a memória e nos fizeram sentir em casa.

Quando a mudança chegou (pela balsa que sai de Porto Velho, vai a Manaus e depois adentra o Juruá, para chegar até Cruzeiro do Sul), já havíamos encontrado uma casa para morar, próxima ao 61 BIS (Batalhão de Infantaria da Selva) e também à Universidade, no bairro Formoso. Grande parte de meus livros chegaram encharcados pela longa estada sobre a balsa, o mesmo ocorrendo com muitas roupas que foram inutilizadas. Mas, finalmente, as coisas mais importantes como livros, roupas, utensílios domésticos estavam conosco.

Durante todo esse tempo, a Universidade estava em greve, situação em que permaneceu por seis meses, alterando o calendário escolar que só seria regularizado em 2009. Assim, foi possível conhecer melhor os professores por meio de reuniões

⁵ Esses preços permanecem até hoje, com poucas exceções, pois o Estado ainda é dependente na questão de alimentos, só minimizando os preços nos períodos em que a estrada abre, de Rio Branco a Cruzeiro do Sul.

sistemáticas e encontros que eram realizados. Elaboramos projetos e organizamos grupos de pesquisa, enquanto fortalecíamos nossos laços, planejando as aulas com os professores mais antigos da Universidade. Foi um período muito produtivo, de onde se originou a pesquisa junto aos Puyanawa, que teve início em 2006, quando, com outras duas colegas, professoras da Universidade Federal do Acre (UFAC) - Campus Floresta, resolvemos desenvolver um Projeto de Iniciação Científica Voluntário (PIVIC), integrando o Projeto de Pesquisa “Amazônia: vários olhares”.

No projeto em questão, cada uma de nós contava com a colaboração de alunos do Curso de Pedagogia, voluntários que, às nossas expensas, custeavam o transporte, a alimentação, o referencial bibliográfico, o material de consumo, os equipamentos para gravação de imagens e sons, enfim, tudo o que era necessário para que fosse possível realizar a pesquisa. O trabalho de campo consistia nas visitas regulares à Escola Estadual 13 de Maio, atual Escola Estadual Ixübãý Rabuñ Puyanawa, e nas entrevistas com professores, alunos, membros da comunidade, a fim de coletar dados sobre o povo e sobre a forma como a escola processava o letramento.

Em 2007, após a apresentação dos resultados no XVI Seminário de Iniciação Científica e VI Mostra de Pesquisas e Pós-Graduação, na UFAC, câmpus sede, em Rio Branco, o comitê avaliador composto por pesquisadores internos e externos (CNPq/EMBRAPA) sugerem a continuidade do trabalho pela relevância científica que representa trabalhar com a cultura de um povo, cuja língua está em vias de extinção. Assim, concorremos a uma vaga como Projeto de Iniciação Científica, desta vez não mais na qualidade de voluntários. Desta forma, a partir daquele ano, passamos a desenvolver a pesquisa com uma aluna do Curso de Pedagogia, Elida Furtado do Nascimento; eu, na qualidade de orientadora; outras duas professoras, como colaboradoras; e dois alunos voluntários, com o Sub-Projeto “Um olhar sobre o ensino na floresta: a literatura e a leitura na escola Puyanawa”.

Durante os anos de 2007 e 2008, continuamos a pesquisa, sempre em contato direto com a escola e com Comunidade Puyanawa. Participamos de reuniões, assembleias e festas. Assistimos às aulas, entrevistamos a equipe diretiva, coordenadores, professores e professoras, membros mais antigos da comunidade, alunos e alunas, com resultado apresentado em 2008, no XVII Seminário de Iniciação Científica e VII Mostra de Pesquisas e Pós-Graduação, no Câmpus Floresta, da UFAC, em Cruzeiro do Sul. Neste ínterim, uma das professoras afastou-se para doutoramento na UFMG (DINTER/ UFAC-UFMG), enveredando sua pesquisa pelos caminhos

trilhados na Iniciação Científica e tendo como objeto de estudo também a Escola Puyanawa. Em 2008, iniciei o doutoramento na Universidade Estadual de Maringá, tendo como objeto de pesquisa a Escola e a Comunidade Puyanawa e, ao mesmo tempo, concluí a orientação do PIBIC, junto com a outra professora que permaneceu em Cruzeiro do Sul.

Em 2007 e início de 2008, tive a oportunidade de ministrar aulas no Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PEFPEB) - Zona Rural, que visa formar professores para a rede pública do Estado do Acre, nos cursos de Pedagogia e Letras, por meio do convênio com a Secretaria de Estado da Educação. Em 2011, formaram-se mais de 3.500 professores em várias áreas do conhecimento. Neste Programa, trabalhei com professores Puyanawa que estavam se habilitando em diversos cursos, tais como: Letras, Pedagogia, Biologia, História e Matemática. No referido período, convivi intensamente com eles como professora e trocamos várias informações sobre a Comunidade, a escola, a forma de trabalho, o que me possibilitou posteriormente estabelecer uma relação de confiança com as pessoas daquela etnia para a coleta de dados empíricos, durante a pesquisa de campo para o doutorado, em 2009.

Um olhar histórico sobre o povo Puyanawa propiciará a compreensão do processo colonialista a que foram submetidos, seja pelas mãos do Coronel Mâncio Lima, com o auxílio de Antonio Bastos, e que se expressa em forma de poder que se perpetuou por quase um século, seja pelas políticas vigentes na época. Tal processo marca o início da hibridização da identidade indígena Puyanawa, sendo responsável por tirar a língua puyanawa do contexto diário, substituindo costumes, tradições, hábitos, crenças e danças, de forma que muitos jovens, atualmente, sentem vergonha de ser índio. Há uma estreita relação entre memória e história, cultura e poder, segundo Giroux (1995), visto que “[...] ao historicizar a cultura e problematizar o conhecimento [...]” recai a “[...] necessidade de uma política cultural que questione a relação entre conhecimento e autoridade, a forma como essa relação é estabelecida e que conexão ela tem com regimes dominantes de representação” (GIROUX, 1995, p. 132 e 133).

Ao debruçar-me sobre documentos, relatórios, depoimentos, em busca de informações sobre a etnia Puyanawa que me remetessem a meados do século XIX, procurei mostrar um pouco dessa cultura e da identidade indígena, que, aos poucos, começa a entrar na pauta das discussões no cenário educacional brasileiro. Os dados, as informações, os documentos, os relatos, as entrevistas, as observações, as reflexões que

ora apresento-me possibilitam afirmar que começo a conhecer um pouco da história desse povo, dizimada e quase extinta.

2 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA JUNTO À COMUNIDADE PUYANAWA

Nesta seção, descrevo o percurso metodológico desenvolvido na elaboração de minha tese; enfoco as concepções que nortearam a pesquisa, utilizando o conceito de método qualitativo de investigação, descrito por Perez Gómez (2008) e Erickson (2008). O referencial teórico pauta-se em autores como Hall, Bhabha, Williams, Cevasco, Foucault, Silva, Canclini, Ortiz, Jameson, Lyotard, Bauman, Anderson, Costa, entre outros, sem, no entanto, desprezar conhecimentos da Antropologia, da Sociologia e da Educação.

Realizei um estudo de caso etnográfico junto à Comunidade Puyanawa, porém simplificando-o, visto que a imersão por um longo período não seria possível, segundo preceitos da etnologia, uma vez que o tempo proposto para o desenvolvimento da tese não seria suficiente. O período que esta pesquisa compreende tem momentos pontuais, os quais relacionados na sequência.

Embora a fundamentação teórica que respalda esta pesquisa se paute em autores que dedicam suas ponderações aos Estudos Culturais, não podemos ignorar a necessidade de um encaminhamento metodológico. Neste sentido, ao dialogar com os autores desta abordagem, faço-o no sentido de que:

[...] a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis. Ela se constitui na inquietação (BUJES, 2007, p.15-16, grifo nosso).

A inquietação nasce quando preciso afinar os conceitos que serão usados nos questionamentos de minha pesquisa. Para isso, é necessário buscar uma rede de significações. Início por Bujes (2007, p. 19), para quem os conceitos “[...] só se tornam significativos para nós quando inseridos numa trama, quando percebidos num conjunto de relações que lhes dá sentido”, apontamentos que são expressos por meio de teoria que, de minha ótica, fundamentam-se na prática.

Os paradigmas que seguem uma lógica positivista ou não crítica vestem na teoria e na prática uma roupagem, um arsenal teórico ao objeto, de modo que a realidade passa a ser esclarecida por aquela teoria, a ser lida como um reflexo da

mesma. A teoria que adoto versa sobre questionamentos das características do mundo pós-moderno, das produções oriundas do pós-estruturalismo e dos Estudos Culturais, destacando-se que os conceitos, neste campo, quase sempre são provisórios, visto que se trata de um modo de enxergar dentre tantos outros. Bujes (2007, p. 21) explicita a relação dos caminhos que percorremos durante uma pesquisa no sentido de que a “teoria está implicada na produção da ‘realidade’”:

Ao descrever um objeto, a teoria também se produz, uma vez que ela ‘conforma’ certos modos possíveis de vê-lo e de falar sobre ele. Os conceitos que emitimos não correspondem, definitivamente e de modo inquestionável, a alguma ‘entidade real’, eles são apenas um dentre os modos possíveis de nos referirmos a algo que tomamos como real: históricos, contingentes, ultrapassáveis (BUJES, 2007, p.21, grifo nosso).

Nas perspectivas positivistas ou não críticas, de acordo com Bujes (2007), a teoria funcionava como selo de qualidade para as nossas pesquisas. Não pretendo, aqui, conferir um selo de qualidade a essa pesquisa, mas focalizá-la sobre nas relações de poder e historicidade que se estabelecem sobre o povo Puyanawa, na tentativa de se constituir a identidade indígena. Para isso, “o estudo etnográfico acrescenta outra dimensão: o da natureza sociocultural da investigação” (SARMENTO, 2003, p. 152), configurando-se num estudo cultural, que focaliza os fenômenos simbólicos e culturais das dinâmicas de ação, num contexto organizacional como a escola que será investigada.

Em educação, não se faz etnografia no sentido restrito, mas, sim, estes caracterizam-se por “[...] atender ao princípio básico da etnografia, que é a relativização, para o que se faz necessário o estranhamento e a observação participante” (ANDRÉ, 2005, p. 25). Por relativização entende-se afastar-se da sociedade do observador, colocando o eixo de referência no universo investigado. Neste sentido, realizo um esforço proposital de distanciamento da situação investigada, visando captar os modos de sentir e de agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e as produções culturais dos sujeitos e grupos estudados, ao que os antropólogos denominam de estranhamento.

Da Matta (2012, p. 4) assevera que “[...] vestir a capa de etnólogo é aprender a realizar uma dupla tarefa que pode ser grosseiramente contida nas seguintes fórmulas: (a) transformar o exótico no familiar e/ou (b) transformar o familiar em exótico”, e para que isso ocorra, sempre será necessária a presença dos dois termos, dos dois universos de significação, uma vivência dos dois domínios por um mesmo sujeito disposto a situá-

los e apanhá-los. Transformar o exótico em familiar exige dar inteligibilidade àquilo que não é visível ao olhar superficial; e, por outro lado, transformar o familiar em exótico preceitua que se despoje de sua posição de classe e de membro de um grupo social para "estranhar" o familiar.

Essa via de duas mãos, de olhar o familiar como se fosse estranho e tornar o estranho familiar, impõe a adoção de um desenho investigativo que se apoia nas teorias já desenvolvidas pela etnologia. Insinua o emprego de elementos metodológicos convergentes para tal orientação e, neste caso particular, na metodologia de observação participante. A observação é denominada participante porque possibilita ao pesquisador um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado por ela, ao mesmo tempo em que permite a aproximação aos sistemas de significados culturais dos sujeitos pesquisados e certo distanciamento do pesquisador para refletir e analisar a situação estudada. Este posicionamento, contudo, não significa dualidade, binarismo, tendo em vista que a etnografia consiste em:

[...] roteiro que reconduz à certeza da possibilidade de um caminho nessa busca, no meio da incerteza e da ambigüidade. Por maioria de razão, os pressupostos metodológicos da etnografia abrem o caminho de descoberta das possibilidades e realizações da vida nas escolas (SARMENTO, 2003, p. 154).

No contexto educacional e de formação de professores, a investigação etnográfica “pode constituir-se no dispositivo de mudança das práticas”, visto que incidindo nas representações e interpretações da ação pedagógica e organizacional, cria condições propícias “[...] pelos (as) professores (as) e pelos membros da organização escolar dos sentidos da ação, permitindo a promoção de formas de intervenção mais reflexivas e críticas [...]” (SARMENTO, 2003, p. 154).

Dessa forma, descrevo, primeiramente, o encontro com a temática indígena, apresentando três etapas, propostas e realizadas nas atividades de investigação e na pesquisa de campo, na descrição dos sujeitos da investigação, no tempo de permanência com os sujeitos objeto da pesquisa, entremeando com um pouco de teoria sobre a escolha metodológica adotada neste estudo. Segundo Da Matta (2012, p. 1). Na primeira fase ou plano, denominada “teórico-intelectual”, há uma ruptura entre o que o pesquisador conhece teoricamente e o que vai encontrar concretamente ao realizar sua atividade investigativa:

Nunca ou muito raramente se pensa em coisas específicas, que dizem respeito à minha experiência, quando o conhecimento é

permeabilizado por cheiros, cores, dores e amores. Perdas, ansiedades e medos, todos esses intrusos que livros, sobretudo os famigerados ‘manuais’ das Ciências Sociais tentam ignorar (DA MATTA, 2012, p. 1).

Num segundo momento, após a contextualização das etapas realizadas na investigação, descrevo um pouco da trajetória para adentrar no universo da comunidade Puyanawa: as expectativas, os medos, as descobertas, os bons e maus momentos. Ainda em consonância com Da Matta (2012, p. 2), essa fase é denominada “período prático”, quando a preocupação passa das teorias mais universais para os problemas mais corriqueiramente concretos, que se apresentam à nossa frente. Nesta fase, dialogo com Mattos (2001), Da Matta (2012), Denzin e Lincoln (2006), André (2005), Bogdan e Biklen (1999), Erickson (2008), Pérez Gómez (2008), Lüdke e André (1986), Geertz (1989) entre outros, para fundamentar a opção metodológica.

Da Matta (2012, p. 2) também descreve uma terceira fase, a qual denomina “pessoal ou existencial”. Não há mais divisões nítidas entre as etapas de nossa formação científica ou acadêmica, mas uma espécie de prolongamento de tudo isso, certa visão de conjunto que marcará todo o esforço empreendido no trabalho. Esta fase será aprofundada nas Seções Quatro e Cinco, visto que o objetivo da presente seção é explicitar o percurso metodológico sobre a investigação empreendida na Escola Estadual Ixübây Rabuñ Puyanawa.

A etnografia norteará a abordagem metodológica de pesquisa, porque permite realizar a descrição do meu objeto de pesquisa: a escola indígena e a identidade Puyanawa, pois se trata de um processo guiado “pelo senso questionador do etnógrafo” (Mattos, 2001, p. 1), que, em determinadas ocasiões, suscitou mais e mais perguntas, nem sempre passíveis de respostas em nossa investigação. Desta forma, a utilização de técnicas e procedimentos etnográficos não segue padrões rígidos ou pré-determinados, ao contrário, guia-se pelo senso que o pesquisador desenvolve a partir do trabalho de campo no contexto social da pesquisa. A referida abordagem metodológica favorece minha pesquisa, pois integra o campo das pesquisas qualitativas, sendo as que mais se aproximam ou se interessam pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais.

É importante destacar, aqui, a relevância que a etnografia possui como metodologia de pesquisa que coaduna com os estudos sobre a cultura, visto que ela emprega recursos para compreender as estruturas locais de dominação e também para produzir resistências. É possível, a partir do enfoque, realizar leituras textuais

cuidadas e análises de discurso dos textos culturais e ainda “[...] conduzir etnografias locais, entrevistas abertas e observação participante. O foco está no modo como a raça, a classe e o gênero são produzidos e representados em situações historicamente específicas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.36).

No sentido de encerrar este item, transcrevo as palavras de Ludke e André (1986, p. 12): “[...] as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo. [...]”. Assim, a abordagem etnográfica também me possibilita um contato estreito e direto com as situações em que os fenômenos a pesquisar, a identidade indígena, a cultura, a escola, ocorrem naturalmente, uma vez que eles sofrem influência do contexto que os envolvem.

2.1 AMBIVALÊNCIA DO OLHAR: AS FISSURAS

Adentrar o universo dos Puyanawa exigiu que me despojasse de crenças que me orientaram por mais de 40 anos. A minha convivência com indígenas iniciou-se à época em que era professora de Magistério (antigo Normal e atual Formação de Professores), na pequena Missal, cidade do interior do Paraná, onde lecionava Sociologia, Metodologia do Ensino de História e Estágio Supervisionado para duas turmas. Naquela época, idos de 1990, surgiram movimentos de retirada de indígenas de reservas em outro município próximo àquele em que eu trabalhava. Eu sabia que havia escola naquela reserva indígena e penso que o/a professor/a faz diferença onde ele/ela é mais necessário. Isso incluía os lugares em que ninguém queria trabalhar. Assim, enfrentei o desafio de conhecer a etnia e a escola dos Ava-Guarani⁶, em Santa Rosa do Ocoy, distrito de São Miguel do Iguaçu, no Paraná, no intuito de despertar nestes alunos de Magistério a disponibilidade de trabalhar em outros locais e não somente em escolas convencionais.

Ao chegar naquele local, encontramos uma situação desalentadora: a malária tinha provocado a morte de mais de 40 pessoas naquele período e chegamos à aldeia no dia de um velório. Existia, além das doenças, uma infinidade de mazelas que

⁶ A etnia Avá-Guarani que vive atualmente na aldeia indígena Tekoha Ocoy, no distrito de Santa Rosa do Ocoy, localizada no município da São Miguel do Iguaçu/PR, conta com cerca de 700 pessoas que compõem 150 famílias, distribuídas por aproximadamente 231 hectares.

contribuíam para o extermínio daquele povo cuja língua é o guarani e que mantinha viva as suas tradições culturais. Apenas duas pessoas se comunicavam em português, o restante era monolíngue. O professor que cursava o 2º ano do Ensino Fundamental em escola de não índio falava português e era o nosso intérprete. Após este período, passou-se mais de 20 anos para que eu conhecesse outra comunidade indígena e no outro extremo do Brasil, no Estado do Acre, no meio da Floresta Amazônica.

Despojar-me do que conhecia, do que havia vivido, do que pensava que sabia sobre os indígenas foi um exercício de paciência, um passo de cada vez. Adentrar no mundo indígena do Acre é muito diferente de estar no mundo vivido e conhecido daquela comunidade indígena do Sul do País. Um dos pontos em comum, entretanto, entre ambas as localidades é a existência da malária, embora o panorama dos Puyanawa seja o oposto dos Avá-Guarani. Ao contrário destes, o povo Puyanawa possuía poucos falantes fluentes de sua língua e pouco da sua cultura era visível no TI. Tal cenário foi desafiador, porque, em 2006, os Puyanawa discutiam a revitalização da língua e da cultura ancestral. Nestas circunstâncias, comecei a indagar mim mesma: “É possível resgatar a cultura Puyanawa por meio da revitalização da língua?” e “Como a identidade desse povo é produzida?” Ambos os questionamentos foram fulcrais para a derivação de outras interrogações posteriormente, no decorrer da pesquisa.

Nesse contexto, optei por realizar um estudo de caso etnográfico, a fim de analisar a identidade do povo Puyanawa, efetuando um recorte cujo foco recai na escola indígena, especialmente por este tipo de estudo compreender a observação direta e por um período de tempo das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos como, por exemplo, uma vila, uma escola, um hospital, entre outros.

O trabalho de campo iniciou-se em 2008, momento em que atuava como orientadora do PIBIC e mantinha encontros regulares com o povo Puyanawa, no entanto as entrevistas, os depoimentos, as fotos e os documentos de aceite, em grande parte, foram coletados em 2009, quando permaneci durante cinco meses na comunidade (entre idas e vindas, meses de janeiro e fevereiro e junho, julho e agosto, respectivamente). Informações complementares, documentos, ofícios, livros, planos de curso, Projeto Político Pedagógico da Escola e alguns depoimentos ainda foram coletados em 2010, durante o mês de maio, e 2011 quando permaneci na aldeia por mais dois meses em cada etapa: março e abril; novembro e dezembro respectivamente, já que a realidade das

comunidades indígenas é dinâmica e a cada depoimento de família, professor/a ou liderança, ouvem-se novas informações que carecem de maior investigação.

A tese em questão organiza-se em três etapas que se complementam:

- Primeira etapa: analisei os documentos oficiais como o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (RCNEI), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), examinando o conteúdo das leis relativas à abordagem da diversidade cultural em sala de aula e principalmente aquelas que focalizam a educação voltada às questões étnico-raciais. Fiz um levantamento bibliográfico referente à questão de identidade, diferença, letramento e cultura, com base nos Estudos Culturais.
- Segunda etapa: levantei e selecionei as obras que tratam dos aspectos significativos da História e Cultura Indígena, para analisar e compreender o processo de formação das identidades dos povos indígenas, especificamente, a do povo Puyanawa. Observei, entrevistei, documentei e analisei a constituição da identidade Puyanawa como fator de sobrevivência da cultura indígena, por meio da coleta de materiais, livros usados nas salas de aula e outros artefatos que fazem parte do cotidiano daquele povo. Nesta etapa, entrevistei todos os professores indígenas e não indígenas, que totalizavam, segundo dados levantados em 2007, época da elaboração do projeto e conforme enviado ao comitê de ética, 25 pessoas; lideranças comunitárias indígenas que se fizessem necessárias para a coleta de dados, em torno de 20 pessoas; e 10% dos alunos que frequentavam a escola, em torno de 30 alunos.
- Terceira etapa: objetivei contribuir para a divulgação da identidade cultural por meio do registro escrito da história e da memória oral do povo Puyanawa.

Na primeira etapa da investigação, desenvolvida nas Seções Três e Quatro, abordo as questões relativas aos documentos oficiais que regem a Educação Escolar Indígena como o RCNEI e a LDB. Amplio a discussão sobre a temática indígena por meio da Constituição Federal de 1988, na Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas de 2007, com materiais oriundos da pesquisa bibliográfica, obtidos por meio de teses, dissertações e obras que, em determinadas situações, não se restringem à área

da educação, com ênfase para a Antropologia que traz muitas explicações pertinentes ao objeto da pesquisa.

Na segunda etapa, a pesquisa enfatizou a historicidade dos sujeitos pesquisados. Após a imersão na comunidade por um tempo mais prolongado, tive a oportunidade de ouvir os professores da Escola Estadual Ixübây Rabuñ Puyanawa, num total de dezoito pessoas, 100% da população alvo. Além dos professores, entrevistei e colhi depoimentos da equipe gestora, composta por cinco pessoas, correspondendo a 100% do total. Em relação aos alunos, ouvi entre três e quatro alunos por turma, totalizando vinte e nove entrevistas que pude aproveitar, já que os alunos das séries da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental pouco contribuíram para as informações que eu procurava, descartando essas entrevistas, totalizando 97% do percentual previsto inicialmente e 12, 2% do total de alunos matriculados na escola.

Além da população da escola, entrevistei e colhi depoimentos de nove lideranças ou pessoas mais antigas da comunidade como Luiz Manaitá (*in memorium*, 86 anos); Railda Cordeiro de Lima (Professora aposentada, 80 anos); Mario Cordeiro de Lima (Cacique Emérito da Comunidade, 67 anos); Joel Ferreira de Lima (Atual Cacique, Vereador, Liderança da Comunidade, 40 anos); Maria Clemilda Manaitá Bastos (Professora aposentada, 62 anos); Maria de Lourdes Rosa Batista (Cozinheira, merendeira, 42 anos); Davi Ferreira de Lima (Servente, Serviços Gerais, 24 anos); Rossini Negreiro dos Santos (Serviços Gerais, Vigia, 43 anos); e Maria Hozana Martins de Lima (Agente de Saúde da Comunidade Puyanawa, 35 anos).

Levantei informações também junto à SEE/CEEI-AC, com a professora Maria do Socorro de Oliveira, com o professor da CEEI/AC, Djalcir Rodrigues Ferreira, com Francisco Nazareno da Silva Santos, conhecido como Cabral, no Posto da FUNASA em Mâncio Lima, com o professor Manoel Estébio Cavalcante da Cunha (Professor e Coordenador do Curso de Formação Docente para Indígenas, UFAC/CZS). Estava previsto entrevistar e coletar depoimentos e materiais com vinte lideranças, mas durante as visita para realizar as entrevista na Comunidade, percebi que as informações se concentravam nestas pessoas, posto que boa parte das autoridades também se encontrava presente na escola e vice-versa, traduzindo o modo de pensar e agir daquele lugar.

Afora as entrevistas e depoimentos que realizei em diferentes momentos, tirar do esquecimento a história desta etnia não foi tarefa simples. Tive que recorrer a diversas instituições para a coleta de materiais e informações E dentre elas destaco: Cartório de

Registro Civil de Mâncio Lima e de Cruzeiro do Sul; bibliotecas pública municipal e estadual de Cruzeiro do Sul; Prefeitura Municipal de Mâncio Lima; Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul; CIMI de Cruzeiro do Sul; FUNAI de Cruzeiro do Sul; CPI/AC em Rio Branco e junto a ela o Centro de Formação Povos da Floresta (CFPF); FUNASA de Cruzeiro do Sul (que até o momento não respondeu aos meus ofícios); FUNASA de Mâncio Lima que sempre me atendeu com a maior disponibilidade. Nestes locais, recolhi documentos, relatórios, cópia de livros e atas de reuniões. Verifiquei certidões de nascimento, conferi nomes, enfim, confrontei as informações que possuía a partir dos depoimentos com documentos oficiais, para o trabalho de campo em nível regional e local.

Além do trabalho de investigação local e regional, as informações históricas sobre o Território Indígena Puyanawa e sobre o contato com o povo foram obtidas dos relatos históricos do Padre Constant Tastevin (1920, 1921, 1923, 1925, 1927), publicadas na Revista *La Géographie*, da *Société de Géographie* e do *Journal de la Société des Américanistes* (1924, 1938); dos relatos de João Braulino de Carvalho (1931), retirados do Boletim do Museu Nacional de Antropologia; dos registros na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, realizados por Castelo Branco (1930, 1947, 1950, 1954).

No decorrer dessa investigação de cunho qualitativo, utilizo também aspectos quantitativos quando os mesmos se fizeram necessários. Esta escolha recaiu, sobretudo, em virtude de que os fenômenos sociais, em geral, e os educativos, em particular, manifestam características distintas dos fenômenos naturais, como diferencia Pérez Gómez (2008, p.8), ao descrever duas dessas características:

- 1ª) O caráter radicalmente inacabado dos mesmos, sua dimensão criativa, autoformadora, aberta à mudança intencional.
- 2ª) A dimensão semiótica de tais fenômenos. A relação em parte indeterminada e, portanto, polissêmica entre o significante observável e o significado latente, de todo fenômeno social educativo.

As características da pesquisa qualitativa descritas por Gómez (2008) vêm reforçar que o fenômeno que investigo só pode ser apreendido desta perspectiva. O autor ainda salienta que a pesquisa qualitativa, denominada por ele investigação interpretativa, requer um modelo metodológico de investigação que atente para as particularidades dos fenômenos do objeto de estudo: é “[...] a natureza dos problemas estudados que deve determinar as características dos planejamentos, processos, técnicas

e instrumentos metodológicos utilizados e não vice-versa” (GÓMEZ, 2008, p.8). A pesquisa qualitativa ou, doravante, investigação interpretativa, refere-se a todo o conjunto de abordagens de pesquisa de observação participativa. Erickson (2008, p.27) propõe esta terminologia por três razões:

a) é mais abrangente do que muitos dos outros (por exemplo, a etnografia, ou estudo de caso), b) evita a conotação de definição dessas abordagens, essencialmente não-quantitativa (conotação que o termo em si tem qualitativa) como algum tipo de quantificação é muitas vezes usado no trabalho, e c) aponta para o aspecto fundamental da semelhança de família entre as diferentes abordagens: o interesse da pesquisa centra-se no sentido humano na vida social e sua elucidação e exposição pelo pesquisador.

A pesquisa com este tipo de abordagem exige do pesquisador capacidade de julgamento, sensibilidade e competência profissional, para captar a complexidade e a polissemia dos fenômenos educativos, adaptando-se, com flexibilidade, a mudanças e à ocorrência de eventos imprevistos ou anormais. Por isso, defendo minha opção por abordagem, visto que os métodos de interpretação utilizados pela pesquisa de campo participativa observacional são apropriados, quando é necessário saber mais sobre a estrutura específica dos eventos que ocorrem, ao invés do seu caráter geral e sua distribuição global, além de poder captar as perspectivas de significado de atores específicos em eventos distintos, como descreve Erickson (2008).

Imergir na comunidade Puyanawa significou submeter-me a um processo contínuo de reflexão, investigação e contraste para apreender os significados latentes de eventos observáveis, para identificar as características do contexto físico, social e cultural da sala de aula, da escola, da comunidade, buscando estabelecer as relações conflitivas, difusas e cambiantes entre o contexto e os indivíduos. Os seguintes apontamentos de Pérez Gómez (2008, p.17) corroboram nosso posicionamento:

De modo similar como se produz a análise de um texto, relacionando as proposições isoladas com o texto e seu conjunto e com o ambiente ou contexto em que foi produzido, de maneira a não distorcer o significado das palavras ou frases isoladamente consideradas, assim os acontecimentos de aprendizagem ou comportamento devem relacionar-se com o contexto acadêmico, físico e psicossocial a que respondem e onde adquirem sentido.

Para cumprir a função proposta, a investigação no enfoque interpretativo apropriou-se do estudo de caso, para assim interpretar os acontecimentos dentro daquilo que lhe confere significação. Para apreender os Puyanawa em sua integridade e

complexidade, adoto os seguintes procedimentos metodológicos: observação participante, entrevistas, depoimentos orais e escritos, registros de diários de campo, análise documental e triangulação de dados. Foram utilizados procedimentos como a observação participante e entrevista; e a análise documental e a triangulação de dados, a partir dos quais pretendo entrelaçar o conceito com a prática vivida e que serão descritos na sequência.

2.1.1 A Observação Participante e Entrevista

Na observação participante, o papel e a identidade do pesquisador, bem como os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início, e o conteúdo das observações levará em consideração: a) descrição dos sujeitos; b) reconstrução de diálogos; c) descrição de locais; d) descrição de eventos especiais; e) descrição das atividades; f) comportamentos do observador (Apêndice II).

Na pesquisa empírica, essa função inicia com o contato junto às lideranças indígenas, que começou em 2008 e prosseguiu com a apresentação do projeto de pesquisa de doutoramento junto à Comunidade Puyanawa, no dia 21 de julho de 2009. Neste dia, as lideranças e equipe gestora da Escola Estadual Ixübäy Rabuñ Puyanawa, após um longo período de avaliação, convocaram as famílias para comparecer à escola. Nesta reunião com a comunidade participante da pesquisa, expliquei, em detalhes, meu objetivo, metodologia de investigação, duração da pesquisa, resultados esperados e quem seria entrevistado/a, bem como os materiais que seriam consultados para o desenvolvimento da tese. Esse contato foi fundamental para eu poder transitar livremente pela Comunidade, mesmo possuindo o documento de aceite desde 6 de fevereiro de 2008, assinado pelo 1º e 2º Cacique e pela diretora da Escola (Anexo I).

Naquela ocasião, expliquei também que estava distribuindo os documentos de aceite, os quais eles deveriam assinar para que a pesquisa fosse validada junto ao Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, da Universidade Estadual de Maringá. Estes documentos se constituíram de duas formas: um documento para professores, lideranças e membros da comunidade maiores de dezoito anos (Apêndice I, modelo 1) e outro documento que os pais/mães/responsáveis pelos alunos/as assinariam para autorizar a participação dos/das filhos/as ou menores de dezoito anos a serem entrevistados, fotografados e observados em diferentes contextos e momentos

(Apêndice 2, modelo 2). Tais procedimentos são necessários para salvaguardar tanto o pesquisador quanto os pesquisados.

Pérez Gómez (2008, p.17) afirma que “[...] a observação em campo parece imprescindível para ir além das meras verbalizações sobre o pensamento ou a conduta e detectar o reflexo na prática das representações subjetivas”. Portanto, é possível também, por meio da observação, registrar acontecimentos, redes de conduta, esquemas de atuação comuns e singulares, habituais ou insólitos da sala de aula, da atuação dos/as professores/as e alunos/as, para detectar como se constitui a identidade indígena nas práticas escolares.

Em determinados momentos, individualmente, e, em outros, em pequenos grupos, a entrevista teve como objetivo principal captar as representações e impressões subjetivas dos participantes que, uma vez transcritas, ofereceram possibilidades de triangulação com a fundamentação teórica desenvolvida a propósito dessa tese:

Os diferentes modos e tipos de entrevista, mais ou menos estruturados e elaborados, pretendem indagar as diferentes representações, no pensamento e nas atitudes, superando as verbalizações imediatas e habituais, buscando os pontos críticos, as teorias implícitas, as abordagens latentes, os processos contraditórios nas próprias crenças e esquemas mentais, assim como as relações entre o pensamento e os modos de sentir e o pensamento e os modos de atuar (PÉREZ GÓMEZ, 2008, p.17-18).

Nesse sentido, a entrevista deve priorizar os informantes. Na investigação, ouvi os principais atores da comunidade Puyanawa, centrando os esforços, especialmente, nos/as professores/as, na equipe gestora da Escola Estadual Ixübãý Rabuñ Puyanawa, nos/as alunos/as das últimas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e nos critérios de ancestralidade histórica e cultural da etnia, para cumprir os requisitos de bom informante propostos por Triviños (2007, p. 144): a) antiguidade na comunidade e envolvimento desde o começo com o fenômeno que se quer estudar; b) conhecimento amplo e detalhado das circunstâncias que têm envolvido o foco de análise; c) disponibilidade adequada de tempo para participar no desenrolar das entrevistas e encontros; e d) capacidade para expressar especialmente o essencial do fenômeno e o detalhe vital que enriquece a compreensão do mesmo.

Priorizou-se, nas entrevistas, o respeito pela cultura e pelos valores dos entrevistados, construindo as questões do instrumento durante o processo de coleta de

dados e alternando os questionamentos de acordo com a necessidade da investigação e descrições de falas no decorrer da própria tese.

2.1.2 A Análise Documental e a Triangulação dos Dados

Para investigar a historicidade do povo Puyanawa, a análise documental e os materiais escritos utilizados como fonte de informação sobre os mesmos constituíram técnica valiosa para complementar as informações obtidas por meio dos depoimentos e das entrevistas. Lüdke e André (1986, p. 38) afirmam que, nos materiais chamados documentos, inserem-se: “[...] desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

As vantagens da utilização da análise documental podem ser assim resumidas:

1. Esclarece, ratifica e valida informações obtidas por meio de entrevista, observação, questionário ou depoimento, que no caso particular dessa tese recaem sobre a história do povo Puyanawa. Tais procedimentos é uma necessidade, já que os ancestrais da comunidade não mais vivem e os que ainda sabem a história aos poucos esquecem detalhes importantes. Desta forma, os relatórios de viagens, boletins da época, trabalhos apresentados em eventos que denotem a existência deste povo são indispensáveis à pesquisa.
2. Constitue uma fonte estável e rica de evidências que podem ser consultadas várias vezes e servir de base para outras pesquisas e estudos.
3. Como técnica exploratória, indica problemas e caminhos que devem ser melhor explorados por outros métodos.
4. Possui custo relativamente baixo, visto que seu uso requer disponibilidade de tempo e atenção por parte do investigador, que deverá selecionar e analisar o que é mais relevante para sua pesquisa.
5. É fonte primária de informação, pois surge num determinado contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto.

Justifico, assim, mais uma vez, o ato de apoiar-me na análise documental ao estudar diversos documentos que mostram os primeiros contatos do povo Puyanawa

com a sociedade envolvente e descrevem situações vividas na Escola Puyanawa e na comunidade. Além deles, os relatórios obtidos junto à CPI/AC, das viagens realizadas, cursos ministrados, levantamentos efetuados por pesquisadores no período compreendido entre 1980 a 1992 subsidiaram o início dos trabalhos de (re)vitalização da língua puyanawa.

O cruzamento de todas as informações obtidas por meio dos diferentes recursos ora citados permite realizar a triangulação. Segundo Sarmiento (2003, p. 156-157), este ato metodológico “[...] visa esclarecer um determinado facto, acontecimento ou interpretação, a partir de três (ou mais) fontes, três tipos de dados ou três métodos diferentes”. A triangulação é um dos meios de realização da confirmação da informação, impedindo a unilateralidade de uma observação, ou de um depoimento ou ainda de um documento. Ela permite o cruzamento das informações, explicando o que eventualmente não converge, por meio de outras fontes ou ângulos de visão:

A triangulação da informação permite detectar, sempre que ocorre divergência entre os dados, um ponto de tensão, a contradição, a expressão de um modo singular de ser, ou de pensar e agir [...] obedece ao duplo requisito da abrangência dos processos de pesquisa e da confirmação de informação (SARMENETO, 2003, P. 157).

Ainda na perspectiva do autor em questão ainda, a triangulação com a reflexividade metodológica, é o procedimento apropriado para se “[...] abdicar do efeito de totalização distorçora a que os monopólios geralmente impelem, tendo de fazer prova, pelo cruzamento triangulado das fontes, tipos de dados e métodos, de que as suas interpretações têm uma base empírica de sustentação” (SARMENTO, 2003, p. 158, grifos do autor).

Pérez Gómez (2008) afirma que a triangulação é um procedimento essencial para provocar o intercâmbio de pontos de vista, comparando as diferentes perspectivas dos diversos agentes que interpretam eventos relacionados à sala de aula. É um procedimento indispensável para avaliar as distorções e as tendências subjetivas que se produzem na representação individual ou grupal da vida cotidiana em sala de aula, compreendendo a origem e o processo de formação de tais representações subjetivas. Isso possibilita aos alunos, professores e investigadores, relativizar suas próprias concepções, admitindo interpretações diferentes e até mesmo estranhas, para enriquecer e alargar o âmbito da representação subjetiva e construir criticamente seu pensamento e

sua ação. Para realizar tal procedimento, o pesquisador utiliza instrumentos de registro e relatórios de dados, reflexões, impressões e acontecimentos como o diário de campo.

O diário de campo permite registrar, sem excessiva preocupação com a estrutura, ordem ou esquematização sistemática, os eventos ocorridos e impressões do pesquisador. Nesta etapa da tese, usei tanto o registro escrito em caderno (diário de campo), como gravações, filmagens em áudio e vídeo das aulas e das entrevistas. Foram usadas fitas K7 e gravador no primeiro momento. Os resultados foram transcritos, de forma corrente, pelo nome do entrevistado e pelo dia da entrevista, conforme modelo abaixo:

⁷Transcrições das gravações efetuadas em julho de 2009, junto à Aldeia Puyanawa, na comunidade Barão do Rio Branco, na cidade de Mâncio Lima, Estado do Acre, e na Escola Estadual Ixübây Rabuï Puyanawa.

Período de imersão na aldeia: 24 de junho a 28 de julho de 2009

Fita:

Data: 17/07/2009 (durante o intervalo de almoço, na escola)

4ª Transcrição: Naiara (4ª série- 5º Ano do EF)

(Maristela) - Qual é seu nome?

(Naiara) – Naiara.

(Maristela) – Quantos anos você tem, Naiara?

(Naiara) – Quatorze.

(Maristela) – Quatorze anos. Naiara, a escola é importante pra você?

(Naiara) –É.

(Maristela) – Pra que ela serve?

(Naiara) – Ela serve para que as crianças indígenas, adolescentes, ou seja, todos que estudam, precisam da aprendizagem e que cada uma que se evolui melhor no ensino, porque todos nós precisamos.

(Maristela) – E onde você acha que você vai usar as coisas que você aprende aqui na escola?

(Naiara) - Eu acho que isso vai servi para o nosso futuro, porque todos nós precisamos do ensino e principalmente do estudo porque nós não chegaríamos a nenhum lugar sem estudo.

(Maristela) – E vocês aprendem o Puyanawa aqui dentro, né?

(Naiara) – Arram!

(Maristela) – Por que você acha que é importante estudar Puyanawa?

(Naiara) – Porque é sempre bom aprende línguas diferentes e para nos identificar melhor.

(Maristela) – Identificar? Como assim?

(Naiara) – A nossa cultura, porque somos índios de verdade, as pessoas aí de fora criticam porque nós somos índios, aí pra isso, nós precisamos aprender cada vez mais.

(Maristela) – E você, conversa em Puyanawa onde?

(Naiara) - Às vezes, nós conversamos aqui, quando nós se reúnem pra estudar a língua indígena.

(Maristela) – E em casa?

(Naiara) – Em casa, também.

(Maristela) – Também? Quem mais fala, em casa?

(Naiara) – Assim, mais as crianças, que elas aprendem mais aqui.

⁷ O quadro é pontilhado para diferenciar a natureza da informação contida: exemplo de transcrição de entrevista.

(Maristela) – E em casa, quem fala mais? Você, teu pai ou tua mãe?
 (Naiara) – Eu.
 (Maristela) – Você? Você que ensina eles ou eles que ensinam você?
 (Naiara) – É porque eles não chegaram a estudar, né?
 (Maristela) – Ah, então, você ensina mais eles?
 (Naiara) – É.
 (Maristela) – Tá bom, Obrigada.

Num segundo momento, utilizo gravador digital, câmera e MP3, os quais me permitiram maior mobilidade e capacidade de arquivamento em relação ao tempo e ao espaço para consulta posterior. Com essas gravações, fui ouvindo e inserindo as entrevistas e depoimentos de acordo com a necessidade da pesquisa. Esta forma de armazenamento das informações facilita, pois há a possibilidade de escutar quantas vezes for necessário e encontrar com facilidade, dentro dos arquivos criados, as falas que são importantes, as imagens que preciso mostrar. No computador, criei arquivos de dados e imagens. As pastas são divididas por períodos, dias, pessoas, dados coletados, em subpastas, que salvei em *pen drives*, DVD's, no computador de mesa e no *notebook*. Na sequência, Figura 1, exemplifico como ficam expostos os arquivos da parte empírica:

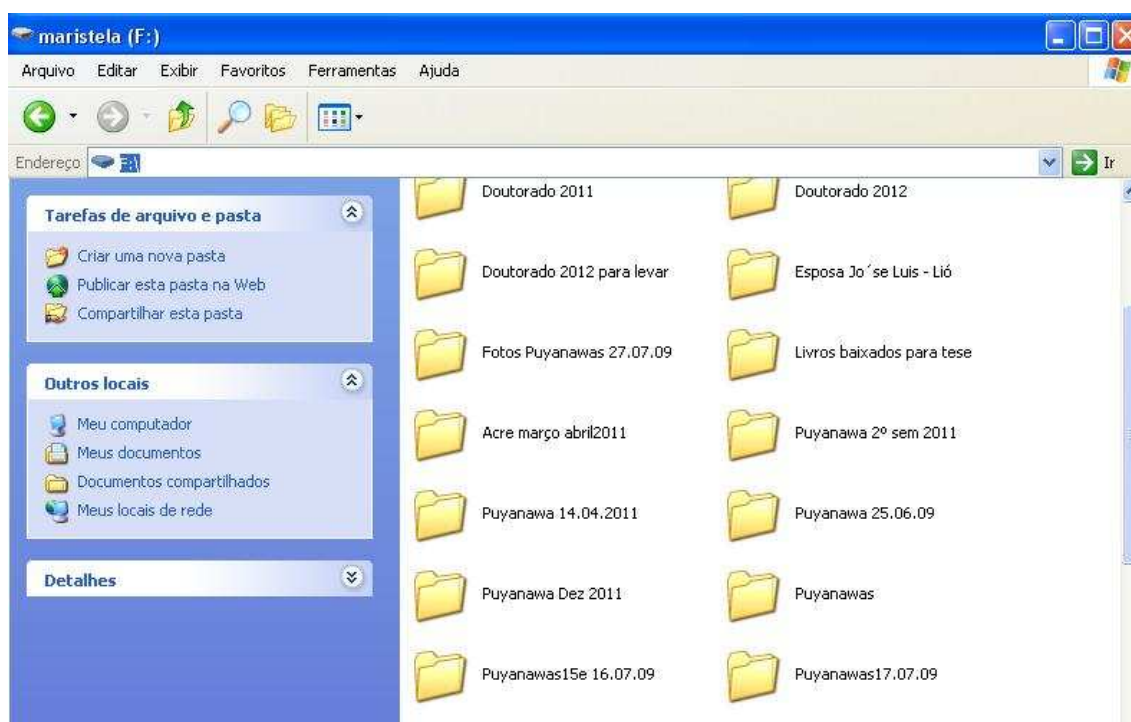


Figura 1 - Arquivo F, com pastas da pesquisa junto aos Puyanawa: fotos, gravações, documentos

Fonte: Microcomputador de WALKER, Maristela R., 2012

Além dos arquivos digitais, fiz anotações em cadernos que utilizei como diário de campo e escrevi impressões pessoais sobre o momento e o lugar. Nele, estão as informações que não posso perder, perguntas que preciso fazer. Anoto o número de alunos presentes às aulas, como estava o ambiente, que conteúdo o/a professor/a ministrou naquele dia. Escrevo palavras que desconheço do vocabulário local, pois este fator é muito precioso na escritura da tese. As anotações escritas têm caráter reflexivo e são analítico-metodológicas. Analíticas, no sentido de “apreender” os temas que estão emergindo, associações e relações entre as partes, novas ideias surgidas. Metodológicas, visto que envolvem a descrição dos procedimentos e as estratégias adotadas, as decisões sobre o delineamento do estudo, os problemas encontrados e a forma de resolvê-los.

Por questões éticas e também cumprindo às exigências do Comitê de Ética, passou pela aprovação do conselho da comunidade, como condição exposta pela própria liderança indígena à publicação de informações sobre os mesmos, o documento de aceite à pesquisa. Além disso, entreguei cópia de todos os arquivos produzidos durante a pesquisa à diretora da escola, em cada etapa em que estive na Comunidade.

Optar por um caminho metodológico requer fundamentação teórica acurada e disponibilidade de se despojar de paradigmas pré-existentes na trajetória pessoal do pesquisador, para abrir espaço a novas concepções, novos modos de ver o mundo e as pessoas. Ao escolher como objeto de estudo uma população indígena, os desafios foram imensos, já que a minha marca de pesquisadora e professora, ao longo de mais de 30 anos dedicados à educação, sempre se situou filosoficamente no paradigma materialista histórico-dialético.

As mudanças sociais em curso, derivadas das transformações tecnológicas, econômicas, culturais, decorrentes do modo de produção capitalista, impulsionam para um mundo em que a informática e a robótica dominam as diferentes esferas de nossa sociedade. Isso requer dos educadores uma nova forma de lidar com o conhecimento e com a formação das gerações futuras que não permite colocar uma venda sobre os olhos e continuar agindo como nas décadas passadas. Penso que uma das coisas mais perigosas que pode nos acontecer é perder a capacidade de renovar o próprio olhar e não perceber que esse modo de produção capitalista, apesar de sua “juventude”, produz cada vez mais um contingente de pessoas e grupos excluídos e marginalizados.

Nesse sentido, os autores que desenvolvem a abordagem em questão possibilitam compreender e responder às seguintes questões que norteiam essa pesquisa as quais permeiam as seções que a compõem:

1. Como a identidade do povo Puyanawa é produzida?
2. É possível recuperar a cultura Puyanawa por meio da revitalização da língua?
3. Quais são os mecanismos que a Escola Ixübãÿ Rabuĩ Puyanawa aplica ativamente ou não na constituição e na fixação da identidade de seu povo?

Foram seis anos de convivência com eles (quatro, durante a pesquisa; e mais dois anos anteriores a ela, nos projetos com a UFAC) para conquistar a confiança dos Puyanawa, para ter acesso ao caderno de plano de aula do Professor de Língua Puyanawa, Samuel Rondon Iraqui; aos rascunhos da história do surgimento do povo Puyanawa, do Cacique honorário Mario Cordeiro de Lima, da criação da escola, ao seu mito de criação, aos valores que perpetuam, enfim, à cultura que os identifica.

A convivência gerou cumplicidade com os sujeitos da pesquisa: desde o saborear de um jacaré, em um almoço especial, que me dedicaram para a imersão na aldeia, em 2009 (vide Foto – 1), como a degustação de peixes encaldeirados ou assados e também me alimentar junto com eles, nos momentos da merenda escolar. Assim, eles foram permitindo-me a aproximação e, por conseguinte, a convivência nos respectivos lares, na escola, nas festas, nas reuniões, nas salas de aula, no intuito de observá-los. Sou muito grata por me permitirem conhecê-los, pesquisá-los e, quiçá, contribuir de alguma forma para torná-los mais respeitados e visíveis ao meio acadêmico e social. Defendo a necessidade de se descortinar sua história para incluí-los no nosso universo ocidental:



Foto 1 - Almoço na arena a base de jacaré

Fonte: WALKER, M.R. Comunidade Ipiranga, Mâncio Lima, AC. 25. jun.2009. Cor, digital

Momentos inesquecíveis de almoço na casa do pajé José Luiz Martins de Lima (Lió), quando ele queria, a todo custo, que eu provasse o rapé (Foto 3), a caiçuma, mas contentei-me com o inhame preparado por ele, no terreiro da sua casa. Provei as caldeiradas de porco do mato, na casa dos parentes de D. Railda Manaitá, regadas a muita farinha de mandioca. Outros tantos momentos em que fui ao Igarapé, em busca de Delsuite, Francisca Delsuite A. Souza, porque ela estava de férias da escola, a fim de gravar seu depoimento e de Samuel, Samuel Rondon Iraqui, que criatura maravilhosa! Que dizer desse menino-grande-homem!, que me disponibilizou seu caderno sagrado, com anotações do dia a dia, onde registra a sua memória e aquilo que considera de mais sagrado para seu povo: a língua (Foto 2):



Foto 2 - Samuel Rondon Iraqui: Professor da Língua Puyanawa

Fonte: WALKER, M.R. Comunidade Ipiranga, Mâncio Lima, AC. 23. jul.2009. Cor, digital



Foto 3 - Ritual do rapé: Rosileide Ferreira de Lima e José Luiz Martins de Lima

Fonte: WALKER, M.R. Comunidade Ipiranga, Mâncio Lima, AC. 23. jul. 2009. Cor, digital

O período de seis anos de convivência com aquele povo me possibilita a descrever os dados coletados que incluem transcrições de entrevistas e depoimentos, o uso de fotografias, de desenhos e mapas, documentos, as situações cotidianas que mostram a presença da identidade e da cultura Puyanawa. Todos os dados advindos da realidade do povo são relevantes para a análise que exponho nos capítulos seguintes, visto que a descrição minuciosa dos dados obtidos é outra característica relevante dos estudos etnográficos.

Outra particularidade da pesquisa etnográfica, em conformidade com Lüdke e André (1986, p. 12), relaciona-se à “preocupação com o processo”, porque ela deve ser “muito maior do que com o produto”. Portanto, esta pesquisa não comportaria outra forma de abordagem. Mattos (2001, p. 1) delinea ainda que a etnografia analisa, principalmente,

[...] os padrões mais previsíveis do pensamento e comportamento humanos manifestos em sua rotina diária; estuda ainda os fatos e/ou eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos.

Lüdke e André (1986, p. 12) consideram que o “significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”. De acordo com as autoras, há uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes” para conhecer a maneira como os pesquisados encaram as questões aqui em destaque. Considerar o ponto de vista deles permite enxergar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao mero observador externo, contribuindo, assim, para a observação acurada dos fatos e situações que emergem da realidade observada.

Lüdke e André (1986, p. 13), por sua vez, alertam para o cuidado do uso da expressão, tendo em vista que nem sempre a utilização da observação participante faz parte da etnografia. Ao afirmar que “a etnografia tem um sentido próprio”, apontam para o sentido de que ela corresponde “à descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”. Para que isso ocorra, é necessário sentir-se parte do grupo pesquisado. A etnografia em educação envolve a preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural mais amplo. Neste sentido, a escola não pode ser pesquisada no âmbito do que se passa nela, mas, sim, relacionar o que é aprendido dentro e fora dela.

Parto do pressuposto expresso por Geertz (1989, p. 15), quando o autor afirma que “[...] praticar etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever

textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante”, mas não é somente isso, não são apenas os procedimentos e técnicas que definem essa ação. O que demarca essa forma de pesquisar é “o tipo de esforço intelectual que ele apresenta: um risco elaborado para uma ‘*descrição densa*’ [...]” (GEERTZ, 1989, p. 15). A partir desta contextualização, destaca-se a necessidade do procedimento para descrever o meu objeto de pesquisa, posto que ela não é uma ciência experimental em busca de leis, mas, sim, uma ciência interpretativa, à procura do significado de identidade na escola indígena.

Se a maior “[...] preocupação da etnografia é obter uma descrição densa, a mais completa possível, sobre o que um grupo particular de pessoas faz e o significado das perspectivas imediatas que eles têm do que eles fazem” (Mattos, 2001, p.3), é justamente a referida metodologia que me aponta caminhos para responder às questões que venho propondo no decorrer deste trabalho. Neste sentido, a investigação qualitativa, proposta por Bogdan e Biklen (1999, p. 16), é a que mais se aproxima do meu objeto de investigação: “[...] utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características [...]”, dentre elas, a forma como as informações são tratadas, ricas em detalhes descritivos relativos às pessoas, aos locais e conversas, mas, ao mesmo tempo, de complexo tratamento estatístico, quando necessário.

Bogdan e Biklen (1999) nomeiam as investigações do tipo qualitativas com três expressões diferentes, a saber: investigação de campo, naturalista e etnográfica. Para fins deste estudo, adotarei a nomenclatura naturalista, uma vez que:

Em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por *naturalista*, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais se está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc. (BOGDAN; BIKLEN, 1999, p. 17).

Nesse sentido, a microanálise etnográfica, instrumento da etnografia, foi utilizado para analisar o meu objeto de pesquisa, a comunidade Puyanawa: “Considerada como micro porque se estuda particularmente um evento ou parte dele, ao mesmo tempo em que se deu ênfase ao estudo das relações sociais, em grupo, como um todo, holisticamente [...]” (MATTOS, 2001, p.4). O referido instrumento permite-me dar ênfase ao significado das formas de envolvimento das pessoas como atores por meio de um detalhamento criterioso na descrição do comportamento dos envolvidos (por

meio da descrição/transcrição linguística verbal e não verbal de comportamentos – olhares, pausas, tons de voz, detalhes da interação). Mattos (2001, p. 4) afirma que a “[...] microanálise etnográfica leva em consideração não somente a comunicação ou interação imediata da cena, como também a relação entre esta interação e o contexto social maior, a sociedade onde este contexto se insere”. Por isso, tal processo me permite buscar, no contexto histórico da região amazônica, na história do Estado do Acre e nos fatos que marcaram a emancipação do município de Mâncio Lima, um pouco da historicidade da comunidade Puyanawa.

Tenho ciência de que a pesquisa qualitativa e, em especial a etnografia, recebe críticas, porque “[...] revela uma longa, notável e, por vezes, atribulada história nas disciplinas humanas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p.15).

O desafio aqui proposto, após o trabalho de observação realizada na comunidade, foi tentar organizar os dados obtidos por meio da triangulação. Partiu-se do contexto maior, olhando a comunidade como um todo (a aldeia integrando a região amazônica, inserida no estado do Acre, habitando o município de Mâncio Lima) até destacar a comunidade Barão e, particularmente, a escola indígena (para torná-la generalizável neste contexto), a fim de estudá-la microanaliticamente.

Denzin e Lincoln (2006) descrevem o pesquisador como um *bricoleur*, “um indivíduo que confecciona colchas”, alguém que pode ser chamado de “pau-para-toda-obra”. Acrescentam ainda que há muitos tipos de *bricoleurs*: interpretativo, narrativo, teórico, político. Assumo, no referido contexto de pesquisa, a postura do *bricoleur* interpretativo, ou seja, “[...] aquele que produz uma *bricolage* – ou um conjunto de representações que reúne peças montadas que se encaixam nas especificidades de uma situação complexa” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 18). Para as questões que envolvem os estudos culturais, segundo estes autores, a *bricolage* encaixa-se como metodologia.

Para o *bricoleur* interpretativo, a pesquisa é um processo interativo que recebe influências da história de vida pessoal, da biografia, do gênero, da classe social, da raça, da etnicidade dele e daquelas pessoas que fazem parte do seu cenário de pesquisa. A respeito deste aspecto, Denzin e Lincoln (2006, p. 20) afirmam:

O produto do trabalho do *bricoleur* interpretativo é uma *bricolage* complexa (que lembra uma colcha), uma colagem ou uma montagem reflexiva – um conjunto de imagens e de representações mutáveis, interligadas. Essa estrutura interpretativa é como uma colcha, um texto de *performance*, uma seqüência de representações que ligam as partes ao todo.

Se for desejável adotar uma perspectiva qualitativa que leve em conta os estudos culturais, os textos estudados ou produzidos ocorrerão dentro de um momento histórico marcado por um gênero, uma raça ou uma ideologia de classe específica. Assim, procuro mesclar também um pouco de *bricoleur* político no meu fazer investigativo, visto que a ciência significa poder, e todas as descobertas da pesquisa têm implicações políticas. Denzin e Lincoln (2006, p. 20) afirmam que “[...] não existe nenhuma ciência livre de valores. O que se busca é uma ciência social cívica baseada em uma política da esperança”.

Preciso destacar, ainda, que este trabalho reveste-se de muitas facetas, e uma delas, senão a principal, ou seja, mostrar o outro lado da história dos indígenas, para que professores e professoras do Brasil, que precisam se adequar aos ditames da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, possam incluir, de alguma forma, a temática da História e Cultura Indígena nas aulas. Os alunos devem conhecer a imagem real do índio brasileiro, de suas lutas, de suas crenças, de sua cultura, para valorizar as discussões sobre os problemas indígenas no âmbito de sua atuação.

Por outro lado, pretendo partilhar com o meio acadêmico e com a sociedade brasileira um pouco da história de uma tribo que sofreu e sofre uma série de atitudes discriminatórias, que luta para manter sua identidade, o que possibilitará aos brasileiros e brasileiras, quiçá, rever posições políticas afirmativas instituídas em nosso país, tantas vezes criticadas sem conhecimento de causa. As palavras de Freire (1996, p. 16-7) corroboram meu pensamento de que “[...] a formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente [...]” fazem parte de obrigações que devemos cumprir com humildade, mas também com perseverança, e são causas às quais precisamos nos dedicar.

Nessa direção, na próxima seção, investigo a identidade Puyanawa, por meio da educação formal praticada na Escola Estadual Ixübãý Rabuï Puyanawa, utilizando-me dos procedimentos anteriormente descritos.

3 CULTURA E MEMÓRIA PUYANAWA

[...] Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativamente, sem cultura não haveria homens.
(GEERTZ, 1989, p. 61)

A escritura de uma tese assemelha-se a uma viagem. A experiência de ter estado lá é o relato dessa viagem: entre os Puyanawa, tendo de descrever aqui (no retorno da viagem), por meio das fotografias, das entrevistas, dos depoimentos, entre outras coisas, a cultura e a realidade lá observada. Trata-se de um relato que descreve caminhos percorridos, dificuldades suplantadas e, ainda, algumas incertezas. Sim, incertezas porque o conhecimento de hoje não será o de amanhã. As respostas de hoje são provisórias e transitórias, porque vivemos num mundo multifacetado, cujas mudanças em todas as esferas social, econômica, cultural, educacional, política são relativizadas pelo tempo e pelo espaço.

Nessa viagem, a tese vai se constituindo. Embrenho-me nas teias e tessituras de um assunto que gera polêmica: Índios. Foi preciso despojar-me das certezas que carrego que, por muito tempo, acreditei serem verdades, desfazer as malas e arrumar o armário das convicções. As leituras advindas da teoria histórico-cultural abrem espaço para uma nova abordagem que responde às inquietações deste momento. Por isso, há períodos na vida nos quais é preciso assumir uma posição e, assim, compactuo com Ortiz (2004, p. 119) no sentido de que:

Pessoalmente não tenho nenhuma angústia identitária, mesmo em tempos de globalização, quando muitos estão assombrados pelo afã insensato de decifrar o seu “eu” maior. Sinceramente creio que não deveríamos ter nenhuma carteira de identidade, ela diz pouco sobre nossa individualidade, mas uma “carteira de diferenças”, rica, complexa, indefinida, reveladora da diversidade de nossos itinerários ao longo da vida, fechando-se somente com a nossa própria morte.

As representações sobre o meu trabalho com a temática indígena são distintas “fora” e “dentro” do Brasil. É provável que os lugares nos quais elas sejam lapidadas digam alguma coisa sobre a atividade intelectual que desenvolvemos e pressupomos como dadas, objetivamente imutáveis. As respostas dos questionamentos aqui

levantados são transitórias, como a própria dinâmica da nossa existência, visto que o conhecimento é dinâmico, sempre passível de mudanças, como as transformações na sociedade no mundo em que vivemos também o são. Muitas das questões abordadas são, para mim, relativamente distantes, por não sentir na pele, nas entranhas, processos discriminatórios imputados aos índios e a outras minorias. Analiso, portanto, os pontos que considero mais relevantes e busco contribuir com o debate em andamento sobre as questões indígenas.

Os indígenas sofreram um longo processo de dominação, extermínio, discriminação e invisibilidade nos cenários políticos, econômicos, sociais, educacionais, culturais. Optar por uma linha teórica que levasse em consideração os diferentes aspectos que os envolvem foi uma tarefa complexa, contudo a opção pelos autores ligados à teoria que guia minhas considerações, os estudos sobre a cultura doravante EC, como lente de leitura sobre esta minoria é a escolha que faço, embora saiba que estes estejam envoltos por uma aura que gera polêmica, recebe críticas, por ser um campo relativamente novo no meio educacional, e que intentam o rompimento das barreiras disciplinares. A meu ver, isto é, quem sabe, uma das formas de provocar mais discussões e gerar novos conhecimentos no meio acadêmico. Assumo aqui o posicionamento de Silva (2005, p. 133), que busca os distinguir de outras perspectivas:

[...] os Estudos Culturais concentram-se na análise da cultura, compreendida, tal como na conceptualização original de Raymond Williams, como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social. Além disso, a cultura é vista como um campo relativamente autônomo da vida social, como um campo que tem uma dinâmica que é, em certa medida, independente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes.

Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 14 e 28) afirmam que, tanto na tradição britânica quanto a tradição americana, a referida teoria se desenvolveu “[...] a partir de esforços para compreender os processos que moldaram a sociedade e a cultura modernas do pós-guerra [...]”, com todos os desdobramentos que vão desde a industrialização, modernização até o desenvolvimento de novas formas de imperialismo, à economia global e “[...] têm certamente, uma longa história de compromisso com populações sem poder [...]”, constituindo-se:

[...] num campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura quanto

uma concepção estritamente humanística de cultura (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 13).

Dessa forma, o estudo de uma cultura exige o transitar por diferentes visões e campos do saber como a antropologia, a linguística, a educação e a formação de professores, que me auxiliam na compreensão do meu objeto de estudo: a escola indígena Puyanawa. Um só campo do saber não é capaz de apreender as diferentes nuances presentes na constituição identitária de um povo, as quais contribuem para que o povo Puyanawa e especificamente a escola indígena se apresente como um todo e contraste com os outros nesta sociedade em que “[...] as trocas econômicas e midiáticas globais, assim como o deslocamento de multidões aproximam zonas do mundo pouco ou mal preparadas para se encontrarem” (CANCLINI, 2007, p. 16).

Foucault (2009, p.1) registra que “[...] se o sujeito humano é apanhado nas relações de produção e nas relações de sentido, ele é igualmente apanhado nas relações de poder de uma grande complexidade”. O mesmo autor acrescenta, entretanto, que “[...] exercer o poder não significa estar livre dele, pois o poder opera em várias direções, circula: quem narra também é narrado” (COSTA, 2007, p. 92). A narrativa dessa tese, por sua vez, contrasta diversos discursos, em diferentes lugares, tempos e contextos. Ainda caminhando nesse raciocínio, cito Hall (2005, p. 2) ao argumentar:

Estudos Culturais, onde quer que existam, refletem a base que muda rapidamente, de pensamento e de conhecimento, de argumento e de debate, de uma sociedade e de sua própria cultura. É uma atividade de auto-reflexão intelectual. Opera dentro e fora da Academia. Representa algo, de fato, do enfraquecimento dos limites tradicionais entre as disciplinas e do crescimento de modos de pesquisa interdisciplinar que não se encaixam facilmente ou que não podem ser contidos dentro dos limites das áreas de conhecimento existentes.

Para Hall (2005, p. 2), os Estudos Culturais representam pontos de distúrbio, lugares de tensão e mudança que se fazem necessários em, pelo menos, dois sentidos:

Primeiro, os estudos culturais constituem um dos pontos de tensão e mudança nas fronteiras da vida intelectual e acadêmica, levando a novas questões, novos modelos e novas formas de estudo, testando as linhas tênues entre o rigor intelectual e a relevância social. É algo que, necessariamente, perturba no âmbito da vida acadêmica, que, esperamos, virá a produzir, futuramente, muita sabedoria.

No segundo ponto de tensão, o autor chama a atenção para vocação da vida intelectual. Destaca a necessidade da reflexão e da análise crítica por parte dos

acadêmicos e pesquisadores, para que observem esse mundo discordante e desordenado e o relacionem a vida prática, “[...] onde a mudança social existe no dia-a-dia da sociedade” (HALL, 2005, p. 2). Se há pontos de distúrbio, lugares de tensão e mudanças na esfera educacional, isto é reflexo e resultado da sociedade em que vivemos, uma vez que não há como separar a educação das demais esferas que compõem a sociedade.

A sociedade contemporânea é descrita de forma geral, oscilando entre duas condições: modernidade e pós-modernidade. Conhecer as características destas duas condições é uma necessidade para situar o contexto em que se realiza essa tese. Costa (2006, p.118) referencia que “[...] de forma geral, aceita-se falar da *pós-modernidade* como condição, isto é, como categoria empírica que descreve o descentramento das narrativas e dos sujeitos contemporâneos”.

Assim sendo, há momentos em que as referências aludem à pós-modernidade como um período posterior à modernidade. Há outros momentos em que autores como Lyotard consideram o pós-modernismo não como o fim do modernismo, mas, sim, como sua continuidade, em estado nascente e recorrente. Faz-se necessário registrar que não há um consenso entre os diferentes autores, visto que dependendo do lugar de onde se fala, ora se situa na modernidade, ora na pós-modernidade.

Nesse sentido, conhecer o emaranhado de relações, situações e desafios que vivemos atualmente e do qual não há como escapar se traduz na leitura deste universo circundante para quem quer educar, trabalhar e sobreviver nos tempos atuais. Diante dessa constatação, é preciso situar o contexto histórico do período que nos cerca.

3.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO PÓS-MODERNO

Passo a descrever o cenário denominado pós-moderno, o qual Canclini (2007, p. 27) descreve como “exaltação indiscriminada da fragmentação e do nomadismo”; configurando-se como um período marcado pelas contradições do capitalismo transnacional que se concentra cada vez mais, impossibilitando ou afastando perspectivas macrossociais necessárias para compreender tal período da contemporaneidade, que prima pela divisão e fragmentação de todas as formas de pensamento e ação. Trata-se de um período em que o nomadismo é a forma de vida de grande parte da sociedade, o qual define o estilo cultural e a forma de consumo do

Terceiro Milênio. A forma superior dessa ordem mercantil chamada capitalismo é o nomadismo, que submete o indivíduo a se alimentar, movimentando-se o tempo todo, seja no avião, no trem, no navio ou até mesmo em sua residência, ele não consegue parar, a fim de não perder tempo.

Esse período que, para alguns é chamado de contemporâneo, modernidade tardia, capitalismo tardio, acumulação flexível e para outros de pós-modernidade como Harvey (2000); Canclini (2007); Lyotard (1988); e Anderson (1999), e que é marcado pelo livre comércio, pela abertura de fronteiras com vistas à competição econômica, também corresponde à desregulamentação que acarreta desamparo trabalhista, descuido da saúde e do meio ambiente e migrações em massa.

Lyotard (1988, p. viii) concebe a pós-modernidade como uma etapa da modernidade e conceitua-a da seguinte forma:

O cenário pós-moderno é essencialmente cibernético informático e informacional. Nele, expandem-se cada vez mais os estudos e as pesquisas sobre a linguagem com o objetivo de conhecer a mecânica da sua produção e de estabelecer compatibilidades entre linguagem e máquina informática. Incrementam-se também os estudos sobre a "inteligência artificial" e o esforço sistemático no sentido de conhecer a estrutura e o funcionamento do cérebro bem como o mecanismo da vida. Neste cenário, predominam os esforços (científicos, tecnológicos e políticos) no sentido de informatizar a sociedade. Se, por um lado, o avanço e a cotidianização da tecnologia informática já nos impõem sérias reflexões, por outro lado, seu impacto sobre a ciência vem se revelando considerável.

Este cenário tecnologizante invade todas as esferas da vida dos seres humanos: pessoal, social, financeira, cultural, afetiva, educacional e religiosa. No campo pessoal, exemplifico com a exibição das pessoas em programas televisivos como o *Big Brother* (Rede Globo, com 11 edições); a Fazenda (Rede Record); e programas de auditório como Ratinho, Casos de Família (Rede Band) que mostram exames de DNA, conflitos familiares, expondo o indivíduo ao ridículo, ao mesmo tempo em que imputam modelos de vida, beleza, consumo, valores e padrões estéticos e éticos a quem os acompanha pela via televisiva. Abre-se a vida pessoal em redes sociais, com fotografia, imagens, relatos, depoimentos; as páginas pessoais falam mais de cada pessoa do que ela mesma seria capaz de dizer sobre si mesma. Neste sentido, o excerto da obra de Canclini (2007) vem completar as ideias ora expostas:

Em vez de conhecer os amigos e os casais no trabalho ou na universidade, encontramos-os na rede. Conecto-me com alguém que, do outro lado do *chat*, diz ser mulher e digo-lhe que sou veterinário ou

fotógrafo, tenho 40 anos e acabo de chegar da Austrália. Ela diz chamar-se Ofélia, e assim vamos compartilhando desenganos, que é o que mais nos aproxima aos que somos tímidos. ‘Sinto você tão próxima’ – digo-lhe com entonação de quem faz companhia ao outro. Estes jogos com personalidades inventadas podem ser inofensivos até alguém dizer que gostaria de um encontro (CANCLINI, 2007, p. 185).

As emoções, os conflitos, as divergências de opiniões deixam de ser trabalhadas, resolvidas e tornam-se impessoais. Transfere-se para campos imaginários como o cinema, as telenovelas, as biografias de ídolos e desportistas a possibilidade de ser sujeito, visto que os dramas, as viagens fantásticas, os feitos heroicos, as expressões bonitas, os acontecimentos políticos vividos pelos personagens e noticiados nas redes de comunicação parecem ter correlação direta com as necessidades dos consumidores, aquela “[...] de encontrar algum lugar em que haja sujeitos que se importam, sofrem e agem” (CANCLINI, 2007, p.184).

Na esfera social, as redes sociais invadem a privacidade das pessoas, permitindo conexões em todo o planeta. Não há como negar a utilidade desta ferramenta para a pesquisa, a informação, o encurtamento de distâncias, entretanto há o imenso risco de permitir que desconhecidos tracem o perfil, o mapa de vida familiar, parentes, viagens, posses, amigos de determinadas pessoas, tornando vulnerável a vida das mesmas. Comportamentos típicos dos jovens como promover “rachas” com carros, uso de *piercing*, tatuagens, fisiculturismo, cirurgias plásticas e anorexia decorrem da era da globalização cujos estudos são desenvolvidos por pesquisadores como Martín-Barbero, Canclini, Setton, dentre outros.

Na esfera financeira, grande parte dos serviços bancários, transações comerciais, recebimento de salário, investimentos são operacionalizados por meio eletrônico. O dinheiro papel-moeda converte-se em cartão de crédito e é possível comprar e pagar quase tudo com ele; da mesma forma que permite um endividamento cada vez maior para os indivíduos que não conseguem fazer uma leitura crítica do seu poder de compra e venda. Leilões e bolsa de valores operam interligados por redes cada vez mais potentes e velozes de transmissão de dados e imagens.

Quando os serviços que procuro são remetidos a vozes gravadas ou autoatendentes de 0800, que me respondem “um momento, por favor, logo iremos atendê-la” e aguardo, inúmeras vezes, por mais de vinte minutos numa linha telefônica à espera de uma resposta, é possível perceber que são vozes anônimas que, dificilmente, entenderão a extensão da sua necessidade ou queixa. Há uma cadeia de lojas, sistemas

bancários, servidores de Internet que se alternam em turnos de trabalho, que desresponsabilizam os sujeitos individuais ou coletivos por meio de respostas como “o sistema está fora de ar”, “o servidor não responde”, “a Internet não está operando” e assim por diante.

Na esfera cultural, a mídia⁸ dita regras: oferece todas as formas possíveis de lazer, substituindo os espetáculos de música, de teatro, a ida aos museus. Ao simples toque do controle remoto, o acesso a mais de 500 canais permite a aquisição de filmes, de jogos, de lutas, entre outros. As pinturas, os quadros de grandes artistas de outrora estão disponíveis para visualização. A câmera digital substitui obras de arte, conseguindo retratar, captar em alta resolução (digital, HD, 3D, estéreo) sons e imagens que outrora eram conhecidos pelas mãos dos artistas e pelo ouvido apurado do contato com a natureza circundante.

A cultura mescla-se à identidade das pessoas, hibridiza-se cada vez mais: “Não se impõe, como há anos se temia, uma única cultura homogênea. Os novos riscos são a abundância dispersa e a concentração asfixiante” (CANCLINI, 2007, p. 27). Há, realmente, grande abundância de produtos culturais, mas concentrada nas mãos de quem pode adquiri-los. Parcela da população mundial ainda vive em períodos que podemos denominar medieval, sem acesso a qualquer produto cultural, de saúde ou de higiene. O caráter simbólico dos fenômenos culturais, que revelam valores comportamentais e morais, estabelece relações com contextos e processos histórico-sociais do quais fazem parte os grupos envolvidos.

Na esfera afetiva, as distâncias são ampliadas em virtude de que simples gestos como olhos nos olhos e dizer que sentimos saudade, que amamos alguém são substituídos pelo teclado das máquinas. É comum encontrar-se um amigo na rua e nem sequer cumprimentá-lo pela falta de hábito, de contato humano, substituído pelas telas dos computadores. Travam-se batalhas entre grupos rivais, marcadas nas redes sociais. No artigo *O superego Pós-Moderno*, Zizek (1999) descreve essa característica da sociedade pós-moderna na esfera afetiva:

⁸ O conceito de mídia aqui expresso é proposto por Setton (2011, p. 14) e “[...] se refere aos meios de comunicação massivos dedicados, em geral, ao entretenimento, lazer e informação – rádio, televisão, jornal, revista, livro, fotografia e cinema. Além disso, engloba as mercadorias culturais com a divulgação de produtos e imagens e os meios eletrônicos de comunicação, ou seja, jogos eletrônicos, celulares, DVDS, CDS, TV a cabo ou via satélite e, por último, os sistemas que agrupam a informática, a TV e as telecomunicações – computadores e redes de comunicação”.

Nossa sociedade reflexiva, pós-modernista, que aparenta ser hedonista e permissiva, na realidade é saturada de normas e regulamentos que visam a promover nosso bem-estar (restrições ao cigarro e ao comer, regras contra o assédio sexual). Longe de nos restringir ainda mais, uma identificação étnica forte constitui um chamado libertador de "você pode": você pode violar - não o Decálogo, mas as regras rígidas da coexistência pacífica numa sociedade liberal tolerante; pode comer e beber o que quiser, pode dizer coisas que a correção política proíbe, pode até odiar, lutar, matar e violentar. É ao oferecer esse tipo de pseudolibertação que o superego suplementa a textura explícita da lei simbólica social. A oposição superficial entre prazer e dever é superada de duas maneiras diferentes. O poder totalitário avança ainda mais longe do que o poder autoritário tradicional (ZIZEK, 1999, p. 7).

Essa afirmação do autor remete a duas outras esferas cruciais da existência humana em sociedade, afetada pelo cenário pós-moderno: a educacional e a religiosa. Os tentáculos dessa era tecnologizante adentram nas instituições escolares e afetam as relações de saber: o que é conhecimento, as maneiras de transmitir esse saber e a incapacidade das organizações escolares de acompanhar as mudanças bruscas que se sucedem cotidianamente na produção e distribuição do conhecimento científico em relação ao mundo do trabalho. Lyotard (1998, p.4-5, grifo do autor) afirma que a hegemonia da informática impõe certa lógica e um conjunto de prescrições que examinam os enunciados aceitos como de saber:

Pode-se então esperar uma explosiva exteriorização do saber em relação ao sujeito que sabe (*sachant*), em qualquer ponto que este se encontre no processo de conhecimento. O antigo princípio segundo o qual a aquisição do saber é indissociável da formação (*Bildung*) do espírito, e mesmo da pessoa, cai e cairá cada vez mais em desuso. Esta relação entre fornecedores e usuários do conhecimento e o próprio conhecimento tende e tenderá a assumir a forma que os produtores e os consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma valor. O saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção: nos dois casos, para ser trocado. Ele deixa de ser para si mesmo seu próprio fim; perde o seu "valor de uso" (LYOTARD, 1998, p. 4-5, grifo do autor).

Da mesma forma que outrora o poder se concentrava nas mãos de quem detinha os meios de produção, ou as imensas extensões territoriais conquistadas, ou pelo grandioso número de escravos que possuía, a corrida agora em busca de poderio ocorre no campo do saber. Lyotard (1998, p.5) afirma que “[...] sob a forma de mercadoria informacional indispensável ao poderio produtivo, o saber já é e será um desafio maior, talvez o mais importante, na competição mundial pelo poder”. Será no escopo do domínio informacional, este novo campo da sociedade pós-moderna, que os Estados-

nações buscarão domínio para novas estratégias industriais, comerciais, militares e políticas.

Na esfera religiosa, o poder de sedução da mídia conquista cada vez mais adeptos por meio dos programas veiculados nas madrugadas e assistidos por pessoas que se encontram no fundo do poço. Indivíduos sem expectativas, sem rumo, sem passado, presente ou futuro, que se apegam à fé para continuar existindo. No caso brasileiro, redes de TV são propriedades de Igrejas, cujo “Bispo” é o único proprietário e utiliza programas e horários nobres para congregar adeptos. A programação inclui pregações, milagres, seções de descarrego, testemunhos, entre outras. O poder da mídia e sua linguagem de longo alcance foram descobertos pela indústria religiosa, que sabe aproveitar as dificuldades materiais vividas por grande parcela de população de excluídos e revertê-la em lucro próprio. Existe uma gama de cantores religiosos, gospel, *new age* que se transformaram em fábricas de dinheiro.

Zizek (1999, p. 5) afirma que esta esfera é “[...] saturada de normas e regulamentos onde os direitos humanos não toleram diretamente a violação dos Dez Mandamentos [...]”, no entanto “[...] preservam uma zona cinzenta, marginal que está fora do alcance do poder religioso ou secular”. Libanio (2011, p. 4) usa a metáfora do *shopping* para compreender o fenômeno paradoxal da onda religiosa e argumenta que antes íamos ao comércio do interior e comprávamos aquela única mercadoria que existia. Assim era a religião tradicional, oferecia os produtos religiosos necessários ao fiel; hoje, porém, os *shoppings* mudaram o hábito de compra. O autor em questão afirma que algo semelhante acontece com as religiões:

Elas não conseguem impor o ‘pacote religioso’ completo pela via da lei, norma, obrigação. Flutuam bens simbólicos espirituais por todas as partes. E eles alimentam a curiosidade e sede espiritual. Cada religião possui sua butique com ofertas de mercadorias espirituais, e as pessoas escolhem-nas e fazem o próprio *kit*. Uns dentro de uma instituição, outros na solidão individual criam sua própria religião, outros peregrinam por diversas religiões e lá permanecem enquanto dura a satisfação existencial. Não interessa a coerência teórica entre os elementos. Vale a satisfação momentânea (LIBANIO, 2011, p. 4, grifo nosso).

A metáfora do *shopping* ilustra como o cenário pós-moderno, por meio de diferentes instrumentos, transforma a fé em mercadoria e fragmenta a existência humana; não há coerência nem no sentido político, nem no sentido religioso. Pouca

profundidade e muita superficialidade de princípios, credos ou valores. Neste sentido, Libanio (2011) também destaca até onde os tentáculos da pós-modernidade alcançam:

Os meios de comunicação, físicos e virtuais, fazem circular por todas as partes a diversidade de propostas políticas, culturais, experienciais. A religião se torna verdadeiro laboratório de experimentação de ingredientes espirituais.

A fragmentação e a individualização de tal opção existencial religiosa respondem ao espírito da pós-modernidade. Cada um constrói o próprio caleidoscópio religioso com os caquinhos coloridos esparsos pela atmosfera espiritual geral. Nem faltam, em termos culturais e sociais, exibições religiosas as mais diversificadas. Há a vantagem da iniciativa e a liberdade da escolha, mas com o risco de ecletismo sem consciência (LIBANIO, 2011, p. 4, grifo nosso).

Essa breve leitura do cenário tecnologizante, midiático e fragmentário do período pós-moderno tem o intuito de situar quem fala e de onde está falando. Adoto, então, como cenário para estudar os indígenas, o conceito de sujeito da sociedade pós-moderna expresso por Canclini (2007, p. 29) como o “[...] fascínio de estar em toda parte e o desassossego de não estar em nenhuma segurança, de ser muitos e não ser ninguém”, conceito este que, na esfera educacional, é compartilhado por Saviani (1997, p. 13) ao afirmar:

Estamos, pois, numa fase de transição em que novas condições já estão se configurando mas ainda não amadureceram o suficiente para permitir a formulação e sistematização da teoria adequada para compreendê-las e explicá-las. Essa circunstância favorece as concepções de dissolução da história em múltiplas histórias e o abandono das explicações de amplo alcance, que passam a ser taxadas como inviáveis e sem sentido, aspectos esses que integram o chamado ‘paradigma pós-moderno’.

Entender o cenário pós-moderno é fundamental para compreender como se constitui a identidade de um povo, quais são as dimensões que são afetadas por ele e quais leituras são possíveis de realizar, principalmente porque o enfoque dessa tese recai em uma população indígena e, para lê-los, é necessário compreender como seus diferentes textos foram escritos.

Neste sentido, as teorias estudadas e abordadas no decorrer da minha escrita apresentam-se como possibilidade de análise do “[...] conjunto da produção cultural de uma sociedade – seus diferentes textos⁹ e suas práticas – para entender os padrões de

⁹ Textos, nesta concepção, são todas as produções culturais que carregam e produzem significado; um filme, um quadro, uma foto, um mapa, um traje, uma peça publicitária ou de artesanato podem ser considerados textos culturais.

comportamento e a constelação de idéias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem” (COSTA, SILVEIRA, SOMMER, 2003, p. 38). É muitas vezes no silêncio das palavras não ditas, das imagens não lidas, dos símbolos que aparentam ser inocentes que se escondem os maiores preconceitos. Por isso a relevância do olhar crítico sobre os textos que são lidos, escritos, ditos sobre os indígenas merecem nossa atenção.

É nesse sentido que alguns termos precisam ser elucidados em se tratando de populações indígenas, dentre eles, destaco os que se referem à raça e etnia. O termo raça é muito difundido ainda para designar os indígenas. No entanto, atualmente, do ponto de vista científico, tanto a Biologia quanto a Antropologia modernas afirmam que “não se pode aplicar o termo raça aos seres humanos, como se faz com outras espécies de animais. O ser humano pertence a uma raça só, denominada ‘homo sapiens sapiens’” (RAMOS, 2006, p. 73). Deste ponto de vista, o conceito de raça é explicado como um fato social: “um grupo de pessoas crê compartilhar determinadas características biológicas e genéticas que as diferenciam radicalmente de outras. E a partir desta crença costuma-se justificar preconceitos de superioridade ou inferioridade” (RAMOS, 2006, p. 73).

A partir destas razões, atualmente, o termo “raça” vem sendo substituído por outros termos como de etnias ou grupos étnicos. Segundo o dicionário eletrônico Caldas Aulete etnia é “um grupo social diferenciado de outros por laços peculiares de cultura, religião, língua, comportamento etc., e que compartilha origem e história comuns”. Esse conceito de base antropológica carrega em seu bojo características que distinguem um povo, uma comunidade, como é o caso dos povos indígenas.

Além do *corpus* teórico que fundamenta meus apontamentos, o conteúdo dos textos que apresento na sequência recai sobre os depoimentos do povo Puyanawa e nos registros históricos buscados a partir dos relatos de antropólogos, estudiosos, viajantes, militares, políticos e religiosos que, de alguma forma, legaram registros de notícias, relatórios ou artigos sobre os primeiros contatos com este povo. Pretendo, desta forma, apresentar aspectos da história (origem e cultura) do povo Puyanawa, que até o presente momento é pouco conhecida no meio acadêmico a fim de contribuir para visualizar sua cultura e historicidade.

3.2 OS PUYANAWA: HISTÓRIA, CONTATO, MEMÓRIA

Nesta seção, apresento o povo Puyanawa; descrevo o contexto em que estão inseridos: sua localização, histórico dos primeiros contatos, uma breve etnografia do cotidiano, permeada por conceitos de cultura e identidade, que se firmam em autores como Hall, Canclini, Ortiz, Silva, Costa, Silveira e Sommer. Também busco as informações históricas e geográficas desta etnia em relatos, teses, boletins, revistas e órgãos governamentais, a fim de situá-los no tempo e no espaço em que vivem.

3.2.1 Situando os Puyanawa no contexto histórico-geográfico: Mâncio Lima

O povo Puyanawa, que tem sua criação segundo o mito que lhes dá origem, da junção da folha com o sapo, cuja autodenominação é: *Ûdi Kuĩ* (com til no primeiro 'u' e no último 'i')¹⁰ poderia ser traduzido como povo ou gente verdadeira, que vive na região amazônica¹¹, Estado do Acre, no município de Mâncio Lima, comunidades Barão e Ipiranga, num território demarcado e homologado em 30 de abril de 2001, numa área de 24.499,8 ha.

A comunidade Barão originou-se do município de Mâncio Lima, conforme histórico exposto na sequência. Uma parte dos dados foi obtida na Prefeitura Municipal de Mâncio Lima, na Prefeitura Municipal de Cruzeiro do Sul e na SEPLAN (Secretaria de Planejamento do Estado do Acre). Outras fontes de informações resultaram de Revistas: Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – RIHGB; de Boletins: Boletim do Museu Nacional de Antropologia – BMNA; e do *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Mâncio Lima situa-se às margens do rio Moa e originou-se do povoado Japiim, referência ao nome de uma ave que se aninha nos buritizais da região. Este povoado se localizava dentro do Seringal Barão, de propriedade do Coronel Mâncio Lima. Em 1913, foi transformado em vila e, em 1º de março de 1963, foi elevado à categoria de município, passando a exercer autonomia política a partir de 14 de maio de 1976. O atual nome da localidade refere-se ao seu fundador, o coronel Mâncio Lima, uma das

¹⁰ Informação repassada e confirmada pelo Prof. Aldir S. Paula, em e-mail datado de 23.08.2011.

¹¹ São assim denominados no Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas em América Latina, (2009, p. 245), por serem aqueles que vivem nas áreas banhadas pelo sistema fluvial do Rio Amazonas e se encontram distribuídos em nove estados brasileiros, a saber: Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima, Mato Grosso, Tocantins e Maranhão.

principais lideranças políticas do Juruá e um dos líderes da Revolta Autonomista que ocorreu em Cruzeiro do Sul, em 1910 (ACRE, 2008, p.124). Atualmente, o município de Mâncio Lima é o décimo mais populoso do Acre, a décima maior extensão territorial, segundo dados da SEPLAN (2009).

A economia local possui forte ligação com o município de Cruzeiro do Sul, localizado a 38 quilômetros de Mâncio Lima, por via terrestre e também com a cidade de Rio Branco, capital do Estado, com distância aproximada de 650 km; durante o período seco, no verão, é possível transitar pela BR 364 ou por via aérea. O município já foi um grande produtor de café e concentra suas atividades produtivas na agricultura, com destaque para a mandioca. Desta mandioca de qualidade excepcional, é feita grande parte da famosa “farinha de Cruzeiro do Sul”, conhecida nas outras regiões por sua excelência.

Considerado o município mais extremo do Acre, Mâncio Lima limita-se ao Norte, com o Estado do Amazonas; ao Sul e a Oeste, com a República do Peru; a Leste, com o município de Rodrigues Alves; e a Nordeste, com o município de Cruzeiro do Sul. Para se chegar a Mâncio Lima, pode-se usar a BR 364 durante o verão; avia aérea; e, nos períodos chuvosos, usar a navegação, vindo do baixo Juruá, Amazonas, pelo Rio Juruá.

Essa localidade possui uma população de 15.027 habitantes, segundo Dados do Censo 2010, publicados no Diário Oficial da União, do dia 04/11/2010; distribuídos numa área de 5.502 km², com uma densidade demográfica de 2,50 h/km. Os mapas a seguir mostram o Estado do Acre, o município de Mâncio Lima e as Terras Indígenas que servem como referência para compreender sua localização em relação ao Estado do Acre e, conseqüentemente, em relação ao Brasil:



Mapa 1 - Brasil com destaque para o Estado do Acre

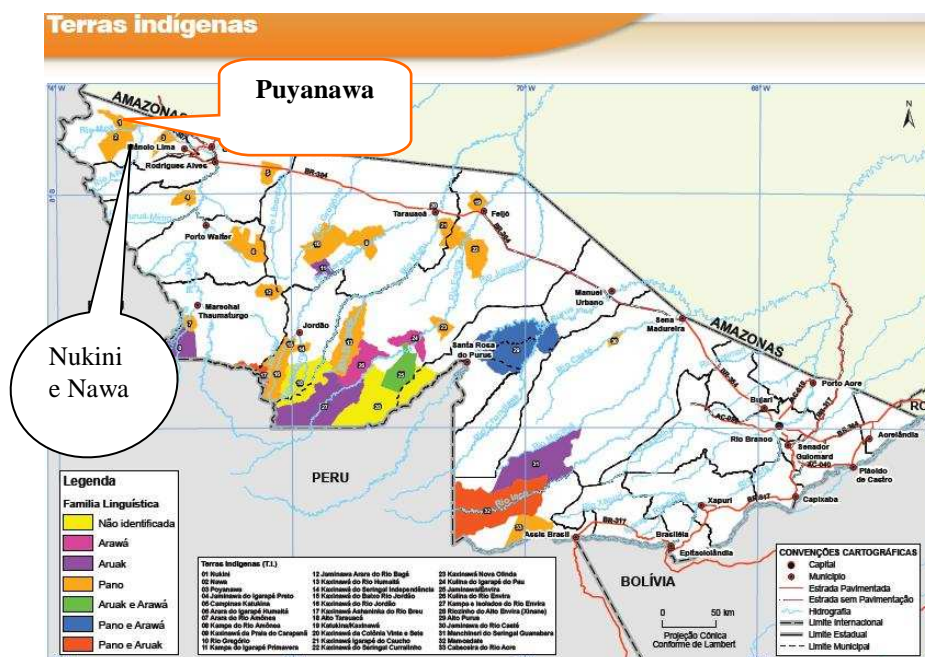
Fonte: Atlas do Acre http://www.acre.ac.gov.br/images/stories/atlas_30_06_2009.pdf, p. 29.
Acesso em 22.ago.2011



Mapa 2 - Estado do Acre Regional Atual, com destaque para Mâncio Lima

Fonte: <http://www.ac.gov.br/wps/portal/acre/Acre/estado-acre/municipios>. Acesso em 22.ago.2011

Mâncio Lima possui três Terras Indígenas, ocupando 21% da área do município. Os povos que habitam essas terras são da família linguística Pano. Também vivem no município os Nawa e os Nukini na região da Serra do Moa, com acesso pelo rio do mesmo nome. Já os Puyanawa vivem no antigo seringal Barão, próximos à sede do município, com acesso terrestre. A seguir, o Mapa 3 demonstra a localização das terras indígenas em relação ao Estado do Acre:



Mapa 3 - Localização das Terras Indígenas do Estado do Acre, 2004 Fonte: Atlas do Acre http://www.acre.ac.gov.br/images/stories/atlas_30_06_2009.pdf, p. 57. Acesso em 08.jul.2010

O povo Nawa¹² foi considerado extinto até poucos anos atrás, entretanto recentemente foram identificados descendentes que não falam a língua nawa, mas, sim, o português. A identificação desse povo gerou um trabalho de investigação proposto por Correia (2007) na UnB¹³. Em 2003, o Estado brasileiro reconheceu a existência deste povo, gerando um processo de identificação e delimitação para posterior homologação das respectivas terras¹⁴.

Esse processo de visibilidade e fortalecimento dos povos indígenas e pelo qual o Acre vem passando nos últimos anos deu origem à reivindicação de outros povos como os Contanawa e os Apolima-Arara que, junto aos Nawa, estão sendo tratados como povos ressurgidos.

Os indicativos populacionais considerados atuais referem-se ao ano de 2011, visto que, em 2010, ocorreu novo censo e, então, foi possível atualizá-los. Os dados referentes à idade, sexo e localização da população indígena foram coletados junto ao Sr. Francisco Nazareno da Silva Santos, conhecido como Cabral, no Posto da FUNASA, em Mâncio Lima, órgão responsável pelos indígenas deste município, em 23 de julho de 2009, e atualizados em março de 2011. Outros dados referentes à escola foram obtidos junto à direção e aos coordenadores pedagógicos e administrativos; consultas de livros-ponto, quadros demonstrativos; acesso aos relatórios; e por meio de depoimentos e entrevistas gravadas. É importante frisar que a população sofre mudanças constantes, oriundas de mortes, nascimentos ou deslocamentos, portanto os números podem variar.

Outras fontes consultadas são de teses de colegas da Universidade Federal do Acre (UFAC) que, gentilmente, cederam seus trabalhos, entre eles destaque: Prof. Dr. Gilberto Dalmolin, Prof. Dr. Enock da Silva Pessoa, Prof. Dr. Jacó Piccoli. De outras instituições, os trabalhos do antropólogo Dr. Marcelo Manuel Piedrafita Iglesias, da Prof^a e Dr^a Terezinha de Jesus Machado Maher, dos relatórios disponibilizados pela CPI-AC, do linguista Prof. Dr. Aldir Santos de Paula (que por quatro semanas- julho/2009, e quatro meses, ao longo dos últimos anos, convivemos juntos, na comunidade Barão, com os Puyanawa, responsável pelo resgate da língua puyanawa e feitura da primeira gramática daquela tribo, a ser lançada brevemente).

¹² Nawa, escrito com letra maiúscula, refere-se à etnia; nawa, escrito com letra minúscula, é a denominação usada pelos Puyanawa para designar o branco, o não índio e também a língua nawa.

¹³ A tese de Cloude de Souza Correia, **Etnozoneamento, etnomapeamento e diagnóstico etnoambiental: representações cartográficas e gestão territorial em terras indígenas no estado do Acre**, 2007, descreve a localização e a identificação da etnia Nawa.

¹⁴ PROCESSO: AÇÃO CIVIL PÚBLICA N. 1998.30.00.002586-0/1ª Vara.

A triangulação desses dados também foi possível pela leitura e tradução de exemplares do *Journal de La Société des Americanistes*, disponíveis no período compreendido entre 1895 a 2008, entre os quais selecionei aqueles que se relacionavam aos Puyanawa ou ao Padre Tastevin e Paul Rivet, por serem indicados nos relatórios e registros como fontes primárias de informação em relação aos indígenas nessa região da Amazônia; na Revista Francesa da Sociedade de Geografia: *La Géographie*, em que busquei informações escritas do Pe. Constantin Tastevin, cujos relatos o apontam como um dos primeiros a travar contato com os Puyanawa, no período em que viveu em Tefé, entre 1906 e 1926, e explorou o Rio Juruá em expedições junto às comissões que demarcavam e faziam o reconhecimento dos rios Purus e Juruá.

A história escrita desse povo começa lentamente a aparecer e fazer parte da sua rotina, mas muita coisa se encontra ainda na oralidade. Por isso, em vários momentos desse retrospecto histórico, recorro às narrativas dos idosos da aldeia. São aqueles a quem a comunidade credita a responsabilidade de repassar o conhecimento às gerações futuras, são respeitados e ouvidos tanto na comunidade quanto na escola.

3.2.2 Os Puyanawa entre o Barão e o Ipiranga nos tempos de hoje: breve etnografia

A população Puyanawa é composta atualmente por 555 pessoas, assim distribuídas:

Tabela 1 - Dados quantitativos por sexo da etnia Puyanawa, Aldeia Barão

ETNIA PUYANAWA ALDEIA BARÃO		
SEXO	QUANTIDADE	TOTAL
FEMININO	136	301
MASCULINO	165	

Fonte: FUNASA – Polo de Mâncio Lima- AC (março/2011)

Tabela 2 - Dados quantitativos por sexo da etnia Puyanawa, Aldeia Ipiranga

ETNIA PUYANAWA ALDEIA IPIRANGA		
SEXO	QUANTIDADE	TOTAL
FEMININO	115	254
MASCULINO	139	

Fonte: FUNASA – Polo de Mâncio Lima- AC (março/2011)

Na comunidade Barão, vivem 82 famílias; a idade dos membros varia de 0 (zero) a 75 ou mais anos; e eles moram em casas construídas de alvenaria e madeira. Quase todas as residências possuem energia elétrica, entretanto não possuem água tratada, nem encanamentos para abastecer banheiros ou pias. A grande maioria ainda usa a água dos igarapés próximos para lavar roupas, tomar banho e preparar a alimentação. No Barão, localizam-se a escola, o posto de saúde, uma igreja pentecostal, um pequeno comércio, a casa de farinha comunitária e o campo para prática das atividades físicas dos alunos/as da escola. Somente uma estrada divide os moradores que ficam entre o lado direito e esquerdo da comunidade. As Fotos 4, 5 e 6, a seguir, ilustram a comunidade Barão:



Foto 4 - Posto de Saúde Puyanawa

Fonte: WALKER, Euclides Heck. Comunidade Barão, Mâncio Lima, AC. 27.jul.2009. Cor, digital



Foto 5 - Igreja Pentecostal

Fonte: WALKER, Maristela Rosso. Comunidade Barão Mâncio Lima, AC. 27.jul.2009. Cor, digital



Foto 6 - Escola Estadual Indígena Ixübây Rabuí Puyanawa, 2006

Fonte: Walker, Maristela Rosso. Comunidade Barão, Mâncio Lima/ AC. 16.nov.2006. Cor, digital

A comunidade Ipiranga, que fica na continuidade da comunidade Barão e separada pelo Igarapé Bom Jardim, é habitada por 74 famílias, cuja idade dos membros varia de 0 (zero) a 80 anos. Nela, encontra-se uma igreja, a sede da Associação Agroextrativista Puyanawa do Barão e Ipiranga (AAPBI) e também o território denominado de Arena, destinado às atividades culturais, religiosas e esportivas, onde são realizados os rituais atuais como o uso da Ayuaska¹⁵. É também nesta comunidade que residem o pajé, o vereador Joel Lima e o cacique Mario. É uma área separada pela mesma estrada que vem desde Mâncio Lima e termina na Arena. De lá, só é possível adentrar a pé no meio da mata e percorrer os igarapés que são guardados e preservados como sagrados pelos Puyanawa. Desta reserva natural se extraem os alimentos, por meio da caça e da pesca de subsistência. Deste entorno retiram-se os cipós e as folhas para a confecção do artesanato. Um desenho do aluno Sócrates descreve como ele percebe a comunidade Ipiranga (Figura 2); as Fotos 7, 8 e 9 ilustram a comunidade:

¹⁵ Ayahuasca é uma bebida produzida a partir de duas plantas amazônicas: *Banisteriopsis caapi* e *Psychotria viridis*. O nome ayahuasca designa tanto o cipó como a bebida dele preparada. Dentre as traduções para esse nome, estão “cipó do homem morto” (aya significando espírito, morto ou ancestral, e huasca significa vinha ou corda) liana das almas', cipó dos espíritos, cipó da pequena morte', vinho da alma'. Os nomes além do significado literal referem-se a elementos de sua significação cultural a exemplo de 'professor dos professores', planta professora, entre outros. Nas religiões hoasqueiras, o cipó é conhecido como mariri ou jagube, e a folhas do arbusto da família das Psychotria como chacrona ou rainha e a bebida como hoasca, daime ou vegetal. Em Cruzeiro do Sul, AC, encontram-se presentes pelo menos três entidades religiosas que utilizam a Ayahuasca, com todo um ritual, sede própria e muitas famílias que o frequentam. Os Puyanawa retomaram seu uso comunitário a partir de 2008, justificando que por meio do chá seria possível recuperar expressões linguísticas, rituais, receber mensagens de espíritos antepassados. D. Rilda (80 anos, umas das índias mais antigas da aldeia e fonte de informações nesta pesquisa) diz que somente o pajé usava a bebida para curar doenças e invocar espíritos, mas apenas em cerimônias sagradas, nos rituais iniciais de seu povo, no início do século XX, portanto ela é contra o uso indiscriminado por toda a população.

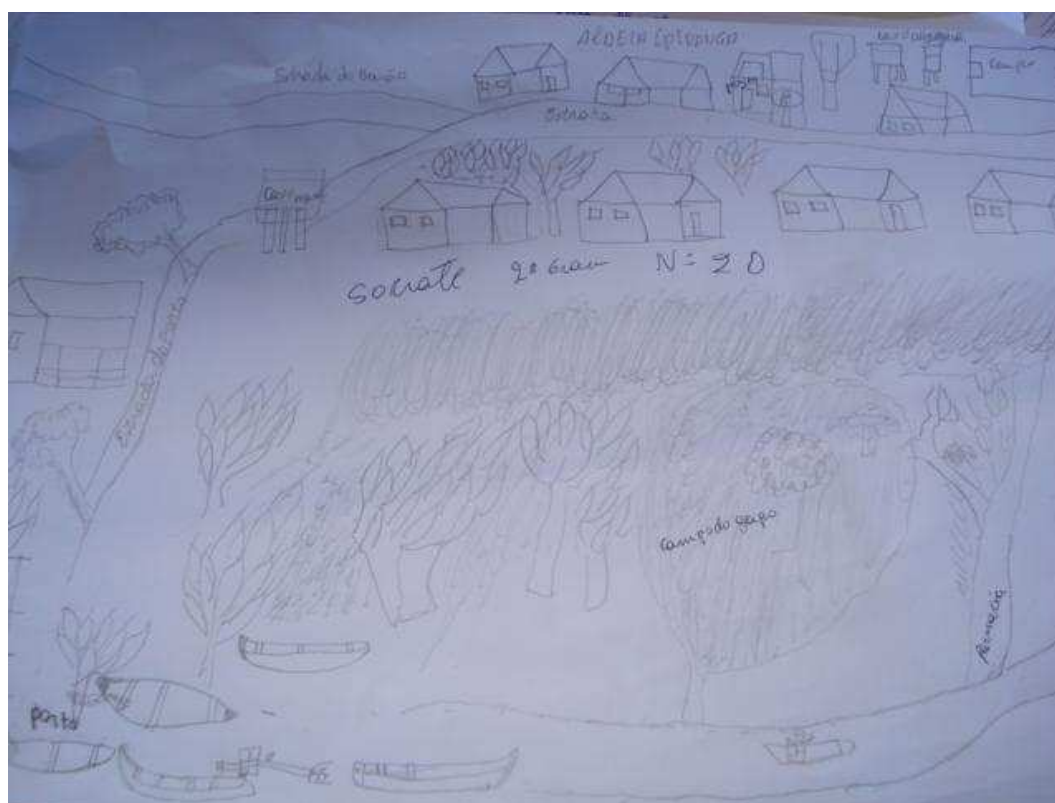


Figura – 2 Descrição da Aldeia Ipiranga sob a ótica do Aluno Sócrates, Julho /2010



Foto - 7 Arena, com destaque para a maloca central

Fonte: WALKER, Maristela Rosso. Comunidade Ipiranga, Mâncio Lima, AC. 27. jul. 2009. Cor, digital



Foto 8 - Local sagrado dos rituais na Arena

Fonte: WALKER, Maristela Rosso. Comunidade Ipiranga, Mâncio Lima, AC. 27.07.2009. Cor, digital



Foto 9 - Igarapé, no interior da Arena da comunidade Ipiranga

Fonte: WALKER, Maristela Rosso. Comunidade Ipiranga, Mâncio Lima, AC. 25. jun. 2009. Cor, digital

Os Puyanawa levam uma vida rotineira como a de qualquer outra cultura, com um pouco mais de tempo para apreciar alguns rituais que no mundo urbano, pós-moderno, já não se permitem às pessoas, tais como: pensar muito antes falar; caminhar com tranquilidade, sem preocupação com assaltos, roubos, violência ou hora de voltar correndo para o trabalho; degustar devagar as refeições; comer coisas naturais, extraídas da própria natureza que os cerca como: jacaré, inhame, peixe pescado na hora, com o prato passando de mão em mão, dividindo entre todos os membros da comunidade o fruto da coleta, da pesca ou da caça; lavar roupas no igarapé, não importando se é pajé, professor/a, ou simplesmente dona de casa: todos/as sabem que as tarefas são de igual importância e precisam ser realizadas; não é necessário pedir permissão para ir ao banheiro quando se está em sala de aula: cada um sabe de suas obrigações; não há professores/as preocupados por falta de disciplina; as decisões são discutidas coletivamente, antes de serem colocadas em prática; o tempo e o ritmo de cada pessoa são respeitados. Essa pequena descrição demonstra um pouco do cotidiano dos Puyanawa em relação ao convívio social. Tendo-se como norteamento de que este trabalho envolve a etnografia, registro algumas cenas do cotidiano desta etnia nas Fotos 10 e 11:



Foto 10- Aula de Educação Física, 2009

Fonte: WALKER, Maristela Rosso. Comunidade Ipiranga, Mâncio Lima, AC. 25. jun.2009. Cor, digital



Foto 11- Refeição à base de jacaré e peixe

Fonte: WALKER, Maristela Rosso. Comunidade Ipiranga, Mâncio Lima, AC. 25. jun.2009. Cor, digital

Mas não é só de natureza que vivem os Puyanawa. Nem sempre foi assim, então ai vai um pouco da história.

3.2.3 A história se (com) funde com o surgimento do Estado do Acre: os tempos Antigos¹⁶

Registrar a história de um povo indígena não é tarefa simples; são informações que advêm de diversos lugares e tempos, impregnadas de tal subjetividade que se torna necessário interpretar o que é história. Parto dos conceitos expresso por professores indígenas do Acre, de diferentes etnias, entre elas, Manchineri, Kaxinawá, Yawanawá, Apurinã:

História é uma lembrança do tempo passado, de como os povos viviam, do que acontecia em diferentes épocas. Serve para pensar muitas vezes e verificar o que está acontecendo no tempo em que

¹⁶ Tempos antigos, na divisão da História, refere-se à Idade Antiga, no entanto, aqui, uso para designar o período dos primeiros contatos dos Puyanawa com os exploradores no Estado do Acre, que corresponde ao quadro que apresento mais adiante: a Idade Moderna.

vivemos hoje, quais as diferenças de antes, se ocorreu alguma mudança ou não.

A história vem de um tempo longo, médio, recente. De ontem, hoje e amanhã.

A história é como o mundo, porque não tem fim.

A história é o que aconteceu, o que acontece e o que vai acontecer com uma pessoa, com uma família ou com uma nação. É o estudo das brigas que existiram entre os diferentes governos de várias nações, as mudanças de governo, a discriminação entre as nações e as classes de pessoas (KAXINAWÁ, 2002, p.13-14).

É importante apontar esses conceitos em virtude de que, para os indígenas acrianos (que elaboram materiais didáticos para suas escolas, orientados principalmente pela CPI/AC, entre eles, das etnias Ashaninka, Kaxinawá, Puyanawa, Katukina, Apurinã, Manchineri, Jaminawa, Nukini), a história indígena divide-se em duas partes.

Na primeira, encontram-se os mitos, as histórias de antigamente. Cada povo explica, à sua maneira, o surgimento do mundo, dos homens, dos astros e planetas, o nome das coisas, os animais, os vegetais, os acontecimentos festivos, os remédios da mata e todas as ciências.

Na segunda parte, explicam o que ocorreu com cada nação indígena: as mudanças na organização, no governo, na economia, os conflitos entre famílias, as guerras entre nações. Esse tempo pode ser subdividido em: tempo das malocas; tempo das correrias; tempo do cativo; tempo dos direitos; e tempo do governo dos índios no caso das populações indígenas do Acre e sudoeste do Amazonas.

Transcrevo, a seguir, o Quadro 1, comparativo dos períodos da história da humanidade e sua relação com a história indígena, adaptado de Kaxinawá (2002, p.30-31), que estabelece uma relação direta e de forma didática entre a história que aprendemos nos bancos escolares e a que é ensinada/escrita pelos indígenas:

QUADRO COMPARATIVO DA HISTÓRIA		
PERÍODOS DA HISTÓRIA DA HUMANIDADE (VISÃO EUROPEIA/OCIDENTAL)	PERÍODOS DA HISTÓRIA DO BRASIL	PERÍODOS DA HISTÓRIA DOS ÍNDIOS NO ACRE
Pré-História	Tempo das Malocas	Tempo das Malocas
1 milhão de anos atrás: surgem no mundo os parentes mais antigos do Homem.	Chegada dos primeiros habitantes (índios) do Brasil.	Chegada dos primeiros habitantes (índios) as regiões dos rios Juruá e Purus.
Para os arqueólogos esse		Também chamado de Período

<p>período denomina-se <u>antes do presente (AP)</u>. Para datas posteriores há 6.000 anos usa-se a terminologia <u>a.e.c. (antes da era comum)</u> ou <u>a.C (antes de Cristo)</u> e <u>d.C (depois de Cristo)</u>.</p>		<p>Antes do Contato.</p>
<p>Idade Antiga</p> <p>5.500 anos atrás: É inventada a escrita. Aparecem os grandes povos antigos (egípcios, persas etc.)</p>		
<p>Idade Média</p> <p>Desaparecimento dos Povos Antigos. Chegada de outros povos e transformações culturais.</p>		
<p>Idade Moderna</p> <p>Grandes navegações e conquista das populações indígenas da América e africanos.</p>	<p>Período Pré-Colonial</p> <p>1500: Chegada dos portugueses e outros invasores. Início das correrias para os povos que estavam no litoral brasileiro.</p>	<p>Tempo das Correrias</p> <p>Chegada do “nawá” ou “cariú”, invasão de territórios indígenas, época em que os índios se espalharam pelas cabeceiras dos rios e muitos povos foram exterminados.</p>
	<p>Período do Brasil Colônia</p> <p>1530: Tem início a colonização do Brasil. Os portugueses controlam as terras que pouco a pouco descobrem. Inicia-se a escravidão indígena e os negros são trazidos para o país como escravos.</p>	<p>Tempo do Cativoiro</p> <p>Época dos patrões seringalistas, quando os índios trabalhavam como escravos nos seringais.</p>
<p>Idade Contemporânea</p> <p>Começa com a independência alcançada por alguns povos na Europa e América e se estende até os dias de hoje.</p>	<p>Período do Brasil Império</p> <p>1822: O Brasil torna-se livre do controle português. A partir desse período o país será governado por um imperador.</p>	

	<p>Período do Brasil República</p> <p>1889: É expulso o último imperador e o país passa a ser governado por presidentes.</p>	<p>Tempo dos Direitos</p> <p>Época da reorganização das aldeias, da luta pela terra, do surgimento das cooperativas indígenas, das escolas da floresta etc.</p>
		<p>Tempo do Governo dos Índios</p> <p>Tempo de terra demarcada, organizações indígenas, professores, agentes de saúde e agro-florestais etc.</p>

Quadro 1 - Comparativo da História da Humanidade x História da Humanidade na Visão Indígena

Esse quadro pretende ilustrar como a história é compreendida e explicada pelos povos indígenas das etnias acrianas. As informações permitem afirmar que não há uma história universal, uma grande narrativa: ela é expressa de acordo com cada povo, cada cultura, com pontos de vista próprios e diferentes olhares, em diferentes cantos do planeta e com tempos cujos marcadores também se diferenciam. Assim, é possível compreender o que Canclini (2007, p. 24-25) descreve como “prestar atenção às misturas e aos mal-entendidos que vinculam os grupos” que visam comparar culturas, ao afirmar:

Para entender cada grupo, deve-se descrever como se apropria dos produtos materiais e simbólicos alheios e os reinterpreta: as fusões musicais ou futebolísticas, os programas televisivos que circulam por estilos culturais heterogêneos, os arranjos natalinos e os móveis *early american* fabricados no Sudeste asiático. Naturalmente, não só as misturas: também as barreiras em que se entrincheiram, a perseguição ocidental a indígenas ou muçulmanos. Não só os intentos de conjurar as diferenças, mas também os dilaceramentos que nos habitam.

Não se trata de fundir as diferenças como se elas não importassem e, sim, mostrar como o espectro é complexo e que as diferenças se articulam com outras concepções das relações interculturais.

Na obra **Índios no Acre: história e organização** (KAXINAWÁ, 2002), os indígenas descrevem o processo de povoamento da América Latina e a chegada do homem na América, entrelaçando as descobertas da arqueologia com a história que eles interpretam e dominam, com simplicidade e clareza:

As populações que chegaram às Américas não vieram por um só caminho. Algumas saíram da Ásia e atravessaram o Estreito de Bering, andando por cima do gelo. Espalharam-se pela América do Norte, América Central, América do Sul. Depois foram caminhando com grande dificuldade, atravessando grandes florestas e chegando pelos rios. Por isso, as pessoas da Ásia são parecidas com os índios das Américas (KAXINAWÁ, 2002, p. 46).

A relação que estabelecem com as práticas atuais das populações indígenas, marca, delimita uma maneira própria de explicar sua origem e existência, sempre atrelada à sobrevivência, busca de alimentos, melhores condições de vida; e nessa andança por outros lugares, outros caminhos, desbravou outros continentes e criou novos costumes. Desta passagem da Ásia para as Américas, eles contam a seguinte história:

...E o jacaré serviu de ponte

Estudando a história dos primeiros povos do mundo, que nasceram na África e chegaram ao norte da América atravessando o Estreito de Bering, dá para lembrar a história de antigamente do nosso povo Kaxinawá sobre “O jacaré que serviu de ponte”.

Esta história do jacaré encantado conta que, de primeiro, os homens moravam todos numa só aldeia. Depois de muito tempo, alguns povos começaram a se espalhar para outras terras, procurando presas de macacos, colares de miçanga e tintas para pintar o corpo. Quando chegaram na beira de um igarapé bem largo, encontram um jacaré que se ofereceu para servir de ponte. Eles pediram licença para atravessar nas suas costas para o norte do continente americano. O jacaré aceitou atravessar a todos. Somente queria carne para se alimentar. Disse que só não aceitava comer carne de animais de sua família. Poucas pessoas passaram.

Outros povos mais apressados mataram um jacaré e deram para ele como forma de pagamento pela travessia. O jacaré ficou com muita raiva e afundou para sempre.

Por isso, os povos passaram a viver apartados em diferentes lugares da Terra. Os que passaram para o outro lado são os povos dos dentes de macaco e dos produtos da natureza. Os que não passaram são os povos das miçangas, os grupos maiores.

Fazendo comparação dessa história contada pelos brancos com o nosso mito Kaxinawá, o estreito de Bering parece com o jacaré que serviu de ponte. Depois que o jacaré afundou, nós passamos a viver apartados dos nossos parentes da Ásia. Os povos que conseguiram passar são os índios das Américas (KAXINAWÁ, 2002, p. 46-47).

Esse mito do povo Kaxinawá e tantos outros descrevem a visão dos indígenas sobre o povoamento das Américas, da América do Sul, do Brasil e da Região Amazônica. Utilizam vestígios encontrados como pinturas, cerâmicas, artefatos de pedra e ossos, restos de animais e comidas, descobertos por arqueólogos nas antigas aldeias como prova de sua existência antes da chegada dos colonizadores. No Acre, as provas concretas são machados de pedra e pedaços de cerâmica, pratos e potes com desenhos e rosto de gente e a localização de antigas aldeias em forma de círculos, encontrados nas Terras Indígenas do Purus, Jordão, Amônia, Iaco, Água Preta, Colônia 27 e Rio Murú.

No entanto, na história oficial do Acre, credita-se aos nordestinos, principalmente aos cearenses, a responsabilidade pelo desbravamento, povoamento e desenvolvimento econômico da Amazônia Ocidental, especialmente no Estado do Acre. Esses nordestinos chegavam à região por vários motivos, dentre eles, pode-se destacar: o flagelo das secas no Nordeste (uma forma de fuga da condição em que viviam naquele lugar); o sonho de riqueza fácil, proporcionado pelo extrativismo da borracha, que por longo período foi a principal fonte de riqueza do então território brasileiro.

Pessoa (2007), em suas considerações sobre a ocupação política e econômica do Acre, faz um retrospecto da história do Acre e aponta para aspectos como o espírito de luta pela sobrevivência dos migrantes, elementos e totalidades culturais diferenciadas que estes possuíam. Em sua retrospectiva assevera que a formação do Acre tem como base a diversidade étnica, cultural e determinada nas origens geográficas. É no espírito de garra, na tenacidade dos ancestrais nordestinos que os acrianos desenvolvem a sua cultura:

As pessoas que vieram para o extremo Noroeste brasileiro, sonhavam em construir ou em ampliar sua família, proporcionando a ela o mínimo de conforto possível, fartura de água e alimentação. Com a economia do excedente da produção do *ouro negro*, a borracha, eles sonhavam com a possibilidade de ficarem ricos (PESSOA, 2007, p. 103).

A realização desse sonho, entretanto, por inúmeras vezes foi adiada e continua sendo até hoje pelas condições impostas àquela população. No período de convívio com a população do Acre, durante mais de cinco anos, constatei que as condições por lá ainda são precárias e longe de proporcionar riqueza e qualidade de vida àquele povo, e nele me incluo, que ainda não dispõe de serviços de saúde dignos. Quando as doenças são graves, os pacientes são encaminhados para Manaus e Goiânia, porque nem Rio

Branco, a capital do Estado, tem estrutura de saúde pública que ofereça suporte ao tratamento dos doentes.

A moradia continua em condições precárias; a alimentação, à mercê das balsas e aviões, que permanecem nas mãos dos grandes proprietários como outrora, detentores do poder econômico e político, como à época dos coronéis. A energia elétrica depende do Estado de Rondônia, e o saneamento básico é quase inexistente. As mortes provocadas pela malária são constantes; hepatites e diarreias de todas as espécies proliferam por falta de água tratada; sem contar as dificuldades de transporte e locomoção de um município a outro, principalmente no que tange à ligação entre Rio Branco (a capital do Estado) e o Vale do Juruá (local desta pesquisa de campo), nos períodos denominados de inverno ou das chuvas. O acesso à capital ocorre, no máximo, quatro meses ao ano por causa dos inúmeros rios e igarapés que cortam o Estado até o vale do Juruá. A Foto 12, a seguir, mostra as condições das estradas nessa região:



Foto12 - De volta ao Juruá

Fonte: WALKER, Euclides H. Sena Madureira-Tarauacá: Acre. 2008. 1 fot. Color.; Digital

Percorri o trajeto de Maringá a Cruzeiro do Sul, em julho de 2008, com meu filho e meu esposo. Foram 4.500 quilômetros trilhados em três dias e três noites, numa caminhonete. É basicamente impossível trafegar com carros pequenos por esta rodovia. O trajeto de Rio Branco a Cruzeiro do Sul foi realizado em 13 horas (são pouco mais de

600 quilômetros; há um trajeto sem massa asfáltica que é de menos de 200 quilômetros, mas que toma a maior parte do tempo pela situação em que se encontra). Passa-se por seis balsas e só um pequeno trecho da Rodovia Federal BR 364 é asfaltado.

Encontramos, pelo percurso, caminhões, carros pequenos, todos atolados, tratores, máquinas que estão reconstruindo o asfalto, trabalho realizado no ano anterior, no mesmo trajeto, mas que pelas condições precisaria ser refeito. Isto justifica o discurso que vigora por mais de 30 anos pela classe política, que se elege dizendo que fará a abertura da estrada asfaltada entre a capital e o vale do Juruá, mantendo a população crédula nesta possibilidade, extraindo recursos exorbitantes pelas empreiteiras de propriedade de ex-governadores, ex-políticos e seus comparsas, para uma obra que não avança, não conclui e não se justifica.

Contudo, como escreve Carvalho (2005, p. 21), “O trajeto hoje da Amazônia é a insistência de um Brasil que se constrói a partir dos muitos escombros legados, desde as primeiras descobertas”, assim, somos resultado de um sonho, de delírios, de uma gente que chegou a essa região mostrando um desprezo e incompetência enormes em entender e ajudar, que condena esse povo a muitas decepções. Entretanto, aqui como por este imenso país, há um povo que resiste e também sonha.

Mas, se este cenário data deste início de século XXI, que dizer do que ocorreu nos séculos anteriores? Os dados levantados por Pessoa (2007) informam que até meados do século XIX os únicos habitantes do Acre eram os indígenas das famílias Pano e Aruak, que se localizavam nas bacias dos rios Juruá e Purus, respectivamente.

Tocantins (1961a, p. 95-97) relata as primeiras expedições para a exploração do Purus e do Juruá, quando ainda não havia habitantes brasileiros, bolivianos ou peruanos na região, revelando que a região era habitada por várias etnias indígenas, no início do século XIX. As exceções ficam por conta de alguns viajantes bandeirantes que passaram pelo Amazonas, entre eles: a) Pedro Teixeira que, de 1637 a 1639, adentrou o rio Amazonas até o Napo; b) João Rodrigues Cameté que, em 1852, fez a primeira exploração do Rio Purus; c) Serafim Salgado, que chefiou a segunda expedição e é considerado o revelador do Acre, no vale do Purus; d) Manoel Urbano da Encarnação que viajou pelo Purus, em 1861; e) o engenheiro João Martins da Silva Coutinho que também subiu o Purus, em 1862; f) William Chandless, da *Royal Geographical Society of London*, em 1864, que chegou à Amazônia Ocidental e explorou o Purus (1864) e o rio Juruá (1866); g) Romão José de Oliveira, que em 1852 subiu o Rio Juruá, por ordem de Tenreiro Aranha; h) Padre Constantino Tavestini que, a partir de 1850, subiu várias

vezes o Juruá; e i) João da Cunha Correia, a partir de 1854, que trabalhou “apaziguando” índios ao longo do Juruá.

Esse relato e outros que o autor traz, evidenciam a existência de etnias indígenas no Vale do Juruá. Meggers (1977, p. 56) refere que a “datação mais antiga que se obteve na Amazônia pelo Carbono-14 é 980 a.C.”; isso prenuncia que a etnia Puyanawa já habitava essa região Amazônica do Acre no referido período com outros povos que lá vivem. Meggers (1977) descreve que as três famílias linguísticas indígenas que dominavam as terras baixas do Brasil (Tupi-Guarani, Aruak e Karib) se estabeleceram na Amazônia com data anterior há 500 anos antes de Cristo. Destaca que os karib habitavam na parte norte do Rio Amazonas, enquanto que a tupi-guarani e aruak viviam no sudoeste amazônico e nas adjacências andinas.

Apesar das inúmeras buscas efetuadas, as referências sobre a existência dos Puyanawa são raras. Busquei dados no Museu do Índio-FUNAI, no Museu Nacional no Rio de Janeiro, nos inúmeros acervos de instituições públicas, de Organizações Governamentais e Não Governamentais e, concordando com Paula (1992), constatei a existência de poucos materiais que façam menção aos indígenas Puyanawa. Encontrei alguns restritos a Carvalho (1931), Castelo Branco (1930, 1950) e depoimentos que coletei com integrantes indígenas na comunidade Puyanawa. As primeiras informações sobre a existência e o “amansamento” deles são dadas por Castelo Branco (1950, p.20):

Entre os que mais se esforçaram nessa pacificação regional, [...]: Ângelo Ferreira, Antônio Bastos, Mâncio Lima, Absolon Moreira, Freire de Carvalho, Francisco Bonifácio, Porfírio Ponciano e Bráulio de Moura: sendo que o primeiro deles catequisou mais de mil índios, que lhe eram dedicadíssimos; o segundo trouxe mais de oitocentos silvícolas a relações amistosas com os seringueiros, permitindo o alargamento do campo de ação da indústria extrativa; e o terceiro que tinha o trabalho dos seus seringais perturbado por indígenas vizinhos, conseguiu, após um esforço de mais de 12 anos, com vultoso dispêndio de numerário, aproximá-los com o auxílio de Antônio Bastos, localizando na sua fazenda Barão do Rio Branco, no rio Moa, 150 indivíduos da tribo Poianaua, apresentando alguns belos tipos físicos, tendo vários, estatura fora do comum entre indígenas.

Sobre o belo tipo físico dos indígenas a que se refere Castelo Branco, Iglesias (2008, p. 393) reproduz fotos dos índios puyanawas, datadas de 1913, onde aparecem já no trabalho de construção dos barracões para o Coronel Mâncio Lima (Foto 13), após ter passado pelo processo de amansamento, como eles mesmo descrevem.



Foto 13 Alto Rio Juruá - Índios da tribo (sic) Poianáuas, localizados na Villa Rondon, no Rio Moa -1913

Fonte: Iglesias (2008, p. 393): "Alto Rio Juruá - Índios da tribo Poianáuas, localizados na Villa Rondon, no rio Mõa - 1913" (Brasil. Tribunal Especial, 1931, v. 4, p. 32)

O médico João Braulino de Carvalho (1931, p. 230-231) faz um relato da existência deste povo, anterior às fotos dos aborígenes mostradas, em que descreve algumas características dos mesmos, como a estatura e as tatuagens que os homens tinham no corpo:

Somatologia – são de estatura regular e claros.

[...] Tatuagem – sómente aos 8 para 10 anos são tatuados os “poianauas”. A tatuagem é geralmente executada pelos velhos. Queimam o sernambi de caucho e sobre a chama colocam uma panela, no fundo da qual fica o carvão, pó de sapato. Raspa-se o carvão, que é misturado com o sumo do genipapo verde, ficando deste modo uma tinta negra. Como instrumento, para tatuar, empregam um feixe de espinhos de *murú-murú*. Ao índio que vae ser tatuado, dá-se varias cuias de “passimá” fermentado. Após várias libações, o paciente fica em completo estado de embriaguez.

Sobre a parte a tatuar passa-se a tinta, e com o feixe de espinhos perfura-se, executando os desenhos conforme a região. Fazem um círculo em torno da boca e uma linha reta desde a comissura labial até dois centímetros do pavilhão do ouvido. Sobre esta linha, varias perpendiculares de dois centímetros (CARVALHO, 1931, p. 230-32).

Já, com relação às mulheres, Carvalho (1931) ainda destaca que, além das duas linhas que os homens faziam, desenhavam outras duas linhas retas partindo de um

pouco abaixo da cicatriz umbilical e terminando ao nível da mama; daí, partiam outras duas em direção à axila, onde terminavam. Estas linhas são unidas por uma linha reta horizontal, que as une embaixo da cicatriz umbilical. A tatuagem não era negra: possuía tons azulados, e o ponto era ligeiramente deprimido (desgastado). Todo esse processo era feito com o índio e a índia embriagados, para neutralizar a dor que seria imensa. Sobre este ritual, Carvalho descreve que “após a tatuagem, o paciente é carregado e colocado na rede, onde fica dormindo profundamente em consequência do seu estado de embriaguez” (CARVALHO, 1931, p. 232).

A Foto 14, tirada por Paula (1988-1990), retrata resquícios do que seria a tatuagem descrita por Carvalho:



Foto 14 - Hanna Manaitá (gravação de músicas tradicionais) com tatuagem facial

Fonte: Paula, Aldir Santos de. Barão/Ipiranga/Mâncio Lima: Acre. 1988-1990. 1 fot.

No texto “Breve notícia sobre os indígenas que habitam a fronteira do Brasil com o (sic) Perú”, Carvalho (1931, p. 230) registra que os Puyanawa “habitam o alto rio

‘Moa’, nas margens e terras firmes” e que “vivem domesticados e em comércio com o Sr. Mâncio Lima, que lhes dispensa auxílio e proteção”. Neste documento, em que ele descreve seu contato com os Puyanawa entre os anos de 1920 e 1927, faz menção de que “no seringal Barão do Rio-Branco residem umas 20 famílias com 125 pessoas” (CARVALHO, 1931, p. 230). É possível, desta forma, cruzar as informações encontradas nos arquivos dos exploradores dos séculos anteriores com a memória atual do antigo Cacique Mario Puyanawa, da aldeia Barão, em Mâncio Lima. Ele relata no caderno de anotações de diários de aula e a próprio punho o que seria o início da história do seu povo:

A história Poyanawa é assim. É que em 1905 através dos caueiros e peruanos e mais tarde os seringueiros é que foi descoberto que naquela região do 7 de setembro existia índios.

Então o Coronel Mâncio Lima tomando conhecimento do fato autorizou os seus seringueiros se na verdade era exato a notícia que ele tinha sido informado.

Os seringueiros sabendo da realidade o informaram que era verdade. Pois os índios sempre estão roubando nas colocações, pois os seringueiros já tinham tido vários prejuízos. Foi daí em diante que o Coronel Mâncio mandou fazer a correria, no seringal isso no período de 1909 e 1910 foi catequizado o primeiro grupo do nosso povo pelo amansador e lingüística Antonio Basto e seus companheiros que os conduziram até aqui no Barão aonde foram morar no igarapé Maloca (Anotações a próprio punho de Mario Puyanawa, no caderno de planos de aula, com data de 23.08.2003).

O registro da história desta etnia é passado de geração em geração; a partir da possibilidade da escrita, por parte dos seus integrantes, é transposta conforme demonstra a Figura 3, imagem do Caderno do Cacique Mario:

20.08.03 Uneco

A história Puyanawa
é assim.

É que em 1905 árabes dos
Cauzelos e peruanos e mais tarde
os seringueiros é que foi descoberto
que na aquela região ^{do 24 de setembro} existia índios.

Então o coronel Mancio Lima
tomando conhecimento do fato
autorizou os seus seringueiros
e na verdade era isto a notícia
que ele tinha sido informado.

Os seringueiros sabendo da realidade
o informaram que era verdade.

Pois os índios sempre estão roubando
nas colocações, pois os seringueiros já
tinham tido vários prejuízos. Foi daí
em diante que o coronel Mancio
mandou fazer a correria, no seringal
isso no período de 1909 e 1910 foi
catequizado o primeiro grupo do nosso
povo pelo o amantador e linguística
Antonio Basto e seus companheiros que
os conduziram até aqui no Barão onde

Figura 3 - Registro escrito dos primeiros contatos com povo Puyanawa

Fonte: Caderno do cacique Mario Puyanawa e constante no caderno do Prof. Samuel, datado de 20.08.2003

Esse grupo de “amansados”¹⁷, conforme relato de Mario Puyanawa, é retratado ao lado do Coronel Mâncio Agostinho Rodrigues de Lima, em 1913, de acordo com as

¹⁷ Segundo Freitas (2009), o processo de “amansamento” e suas derivações a que faço referência em vários momentos do desenvolvimento da tese serve para compreender as representações do imaginário indígena sobre o processo de envolvimento com a colonização, ou seja, a saída de um estágio primitivo de sobrevivência para um estágio “mais civilizado”, em que eles passam a ter acesso a alguns bens materiais. Por outro lado, o amansamento também descreve a atitude indígena para com o colonizador, que se apropria dos bens materiais do aborígene seja pela troca ou pela usurpação em vários casos. É, portanto, um processo de mão dupla, onde de certa maneira duas culturas passam a se conhecer e a se influenciar.

fotos copiadas da tese de Iglesias (2008, p. 398). Este fato é confirmado também no relato de Castelo Branco (1950), na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (RIHGB). Na foto a seguir (Foto 15), é possível vê-lo com os Puyanawa, já com vestimentas, em Cruzeiro do Sul, visto que nessa época ainda não havia o município de Mâncio Lima:



"Alto Rio Juruá - Índios da tribo Poianáuas, localizados na Villa Rondon, no rio Mõa, depois de haverem recebido roupas, chapéus e brindes - 1913" (Brasil. Tribunal Especial, 1931, Vol. 4, pg. 30)

Foto 15 - Alto Rio Juruá - Índios das tribus (sic) Araras e Poianáuas, reunidos em Cruzeiro do Sul – 1913

Fonte: Brasil. Tribunal Especial, 1931, Vol. 4, pg. 30. In: IGLESIAS, 2008, p. 398. (À direita, veem-se os Coronéis Manoel Absolon Moreira e Mâncio Agostinho Rodrigues de Lima, respectivamente, "delegados de índios" dos rios Amoacas e Mõa, nomeados pelo SPILT – MPI)

É por meio da memória coletiva e das falas de antigos representantes indígenas e não-indígenas que se busca a identidade social dos povos da floresta, primeiros moradores do Alto Juruá. A história do povoamento do Acre e da região norte do país demonstra também riqueza de detalhes que se vão constituir na história dos Puyanawa.

O processo de aproximação e “amansamento” os indígenas na Amazônia mostrou a face cruel da cultura e da economia brasileira, autoritárias desde o início da colonização do Brasil. A imposição de uma religião oficial e o sistema econômico escravista são exemplos deste processo de dominação; quando o não índio invadiu o território dos indígenas enxergou o lucro por meio do trabalho escravo.

Os habitantes da referida região aprenderam, desde cedo, que não havia escolha: ou obedeciam aos patrões, aos coronéis, aos donos, ou ficariam à mercê das doenças, da fome e do abandono. Neste sentido, o inconsciente coletivo realizou tarefa primordial no amansamento dos indígenas, segundo a descrição de Pessoa (2007, p. 73-4):

As manifestações culturais estão sempre relacionadas à consciência de valores dos grupos que ditam as normas de conduta social, Isto é, os grupos de referência de determinados lugares e épocas. Esses grupos

acabam fazendo a cabeça de toda a sociedade que gira em torno deles ideológica, econômica e administrativamente. O coronelismo era tido como um valor positivo, aceito social e culturalmente. Embora hoje não se possa aceitar como corretos os valores discriminatórios adotados pela sociedade colonial, creio ser possível, com algum esforço, entender suas lógicas de dominação. Com o inconsciente coletivo autoritário funcionando tanto do lado dos dominadores quanto dos dominados esses seres humanos se tornaram servís e eram vistos e provavelmente, se viam a si mesmos, como meros instrumentos de lucro para seus patrões. Havia uma cumplicidade entre patrões e indígenas-seringueiros quanto à obediência, salvaguardadas as exceções.

Dentre essas exceções, a comunidade Puyanawa teve um personagem importante de resistência ao amansamento: o tuchawa¹⁸ Napoleão, que mais adiante será explorado nos relatos dos mais antigos da aldeia. Cabe destacar ainda que a escravidão no Brasil, apesar de vitimar os negros, fez também, antes destes, suas primeiras vítimas entre os indígenas brasileiros, a partir do século XVI. Pessoa (2007, p. 74) destaca que “[...] os colonizadores nunca duvidaram da utilidade da mão-de-obra indígena, embora o negro fosse preferido para produção de bens para exportação”, mas ao indígena era destinado o serviço de “transporte de cargas ou pessoas, o cultivo de produtos agrários, a caça e a pesca”; e para que o nativo se tornasse escravo, o requisito era ser livre.

Dessa forma, todos os indígenas estavam sujeitos à escravidão, até mesmo aqueles já incorporados à vida colonial das missões. A cada missão jesuítica, ou colonização branca que adentrava pelo interior do Brasil encontrando novas tribos, fazia-se de seus homens e mulheres trabalhadores agrícolas e domésticos. As mulheres, além de realizar o trabalho doméstico que se somava àquele realizado pelos homens, ainda eram obrigadas a ser escravas sexuais. Darcy Ribeiro (1995, p. 48) denuncia essa barbárie:

Esses índios cativos, condenados à tristeza mais vil, eram também os provedores de suas alegrias, sobretudo as mulheres, de sexo bom de fornicar, de braço bom de trabalhar, de ventre fecundo prá prenhar. A vontade mais veemente daqueles heróis d’além-mar era exercer-se sobre aquela gente vivente como seus duros senhores. Sua vocação era a de autoridades de mando e cutelo sobre bichos e matos e gentes, nas imensidades de terras que iam se apropriando em nome de Deus e da Lei.

Aprisionar, amansar, intimidar indígenas era uma prática louvável no período colonial, ações consideradas também como estratégias de conversão ao catolicismo. As crônicas coloniais trazem registros dessa guerra sem quartel, em que europeus armados

¹⁸ Líder, cacique na expressão indígena.

de canhões e arcabuzes contra indígenas que possuíam tacapes, zarabatanas, arcos e flechas são vangloriados com orgulho e heroísmo. Ribeiro (2001, p. 50) escolhe alguns dentre os dois mil versos de louvação, escritos em latim pelo Padre Anchieta (“*De Gestis Mendi de Saa*”, 1958, p. 129) e os endereça a Mem de Sá, por sua bravura em subjugar as populações aborígenes, com vistas a escravizá-las ou colocá-las nas mãos de missionários, para contar esse processo:

Quem poderá contar os gestos heróicos do Chefe
À frente dos soldados, na imensa mata:
Cento e sessenta as aldeias incendiadas,
Mil casas arruinadas pela chama devoradora,
Assolados os campos, com suas riquezas,
Passado tudo ao fio da espada.

Esse elogio a Mem de Sá é inteligível, se lembrarmos que ele executava, rigorosamente, o plano de colonização indicado pelo Padre Nóbrega, em 1558. Ribeiro (2001) refere-se a esse documento como o mais expressivo da “política indigenista jesuítico-lusitana”. Tinha este o propósito de acabar com a antropofagia e também de escravizar logo os índios, para que não fossem escravizados ilegalmente, visto que, por ser escravo legítimo (tomados em guerra justa), teriam os senhores serviços de vassalagem para povoar a terra e ganhar, assim, muitas almas.

Esse plano jesuítico regeu e ordenou a colonização do Brasil; Ribeiro (2001, p. 51) descreve que foi “um somatório de violência mortal, de intolerância, prepotência e ganância,” que se perpetua até hoje. Ele ainda continua descrevendo que “todas as qualidades mais vis se conjugaram para compor o programa civilizador de Nóbrega”, aplicado a ferro e fogo por Mem de Sá. Deste processo, cerca de trezentas aldeias indígenas foram destruídas na costa brasileira, no século XVI; mais tarde, este processo atingiu também a região Norte do País.

Ribeiro (2001) ainda descreve que, décadas mais tarde do período inicial de colonização, explodiu um sério conflito entre os padres da Companhia e os povoadores dos núcleos agrário-mercantis. No referido período, os indígenas eram considerados, pelos jesuítas, criaturas de Deus e donos originais da terra, com direito de sobreviver, caso abandonassem suas crenças (heresias) e se incorporassem ao rebanho da igreja, na qualidade de operários recolhidos às missões. Já, para os colonos, os índios eram considerados um “gado humano, cuja natureza, mais próxima de bicho que de gente, só os recomendava à escravidão” (RIBEIRO, 2001, p. 53).

Nesse conflito, a Coroa portuguesa apoiou os missionários, mas também colaborou na autorização para as “guerras justas” (RIBEIRO, 2001, p. 53), solicitadas pelos colonos com vistas a aprisionar e a escravizar todos os tipos de índios (bravos, hostis, arredios) e quase sempre fez “vista grossa à escravidão indígena”. Tal atitude tornou inevitável a escravização do índio, uma que os colonos não podiam pagar o preço para comprar escravos negros. Assim, eles se viram no direito de usar os índios tanto para o trabalho quanto para seu principal negócio: prender e vender índios para quem quisesse. Nas diferentes regiões, mas, sobretudo, São Paulo, Maranhão e Amazonas, ocorreram grandes conflitos entre jesuítas e colonos, cada qual defendendo sua solução relativa aos índios: a redução missionária ou a escravidão, respectivamente. Em curto ou em longo prazo, venceram os colonos que “[...] usaram os índios como guias, remadores, lenhadores, caçadores e pescadores, criados domésticos, artesãos; e sobretudo, as índias, como os ventres nos quais engendraram uma vasta prole mestiça, que viria a ser, depois, o grosso da gente da terra: os brasileiros” (RIBEIRO, 2001, p. 54).

Destarte, apesar das controvérsias existentes sobre a questão ora exposta, a maioria das ordens religiosas aceitou, sem resistência, o papel de “amansadoras” de índios para incorporá-los à força de trabalho ou nas expedições armadas da colônia. Arrepentidos, os jesuítas por ter aliciado índios para os colonos, e inspirados em experiência do país vizinho, o Paraguai, quiseram colocar em prática, também no Brasil, um projeto de reconstrução intencional da vida social dos índios destribilizados por meio das missões. Nelas, os índios eram concentrados, depois de atraídos pelos padres ou subjugados pelo braço secular, em comunidades imbativelmente organizadas com economias autossuficientes. No Norte do Brasil isto se “daria na segunda onda de evangelização, realizada na Amazônia” (RIBEIRO, 2001, p. 54).

Outra forma de escravidão imposta aos indígenas foi a voluntária; digna de chiste, se não fosse a dramaticidade do ocorrido: ela destinava-se aos índios maiores de 21 anos que, em caso de necessidade extrema, eram autorizados a se vender a si mesmos, a quem tivesse a caridade de comprá-los, depois de esclarecido sobre o que significava ser escravo! Além disso, era legal, “[...] a compra de meninos índios a seus pais para criá-los e treiná-los para o trabalho, o que representa o cúmulo da desfaçatez, uma vez que não há gente mais extremosamente apegada aos filhos do que as sociedades fundadas no parentesco” (RIBEIRO, 2001, p. 107).

Sobre a forma de escravidão imposta aos índios do Norte do Brasil, Ribeiro (2001, p. 102) descreve que era “[...] legal e até meritório comprar meninos trazidos por bugreiros ou regatões, para instruí-los na fé cristã, o que sucede até hoje nos cafundós da Amazônia”. Também era válido guardar como cativo o índio que se acasalava com uma escrava e ainda registrar como escravo o filho gerado desse casamento.

Resumidamente, as fontes pesquisadas apontam as estratégias que serviram para dominar os indígenas brasileiros, dentre elas:

- O arsenal tecnológico das armas de fogo, da roda e o uso dos cavalos pelos europeus, em detrimento das armas que possuíam os indígenas para se defender e guerrear;

- a guerra bacteriológica, provocada pelos europeus que já infestavam o Velho Mundo, em que populações nativas indefesas eram atingidas, pois não haviam sido preparadas pelos séculos necessários com defesas imunológicas;

- guerras entre as próprias tribos em busca de superioridade, as quais encontraram nos conquistadores grandes aliados; e, por último, mas não menos importante;

- o aprisionamento e escravização a que foram submetidos para o trabalho forçado nas usinas de açúcar, na abertura de estradas, como mão-de-obra escrava.

Muitos outros exemplos podem ser citados sobre a forma de escravidão e “amansamento” a que os indígenas foram expostos, contudo o recorte que faço será a partir do final do século XIX e início do século XX, a partir de depoimentos e registros do que ocorreu com os povos indígenas do Vale do Juruá e, por consequência, dos Puyanawa, objetivando, assim, contribuir para o enriquecimento desta seção, que busca o contexto histórico do surgimento da etnia em destaque. Iglesias (2008, p. 8) faz um levantamento minucioso sobre a influência que a economia gerada pela extração da borracha ocasionou para o desenvolvimento da região:

Nas últimas duas décadas do século XIX, como reflexo da crescente demanda por borracha no mercado internacional e dos interesses comerciais das casas aviadoras de Belém e Manaus, a empresa seringalista consolidou-se como matriz territorial e econômica em todos os principais afluentes do alto rio Juruá. A exploração e o inicial funcionamento dos seringais ocorreram simultaneamente ao principal período de atividade caucheira nessa região, realizada por turmas de caucheiros peruanos chegados de diferentes afluentes do rio Ucayali, como desdobramento da mesma conjuntura no mercado mundial e de redes de comércio articuladas por casas aviadas de Iquitos, capital do Departamento de Loreto.

Esse mesmo escritor descreve que, até meados do século XIX, o rio Juruá permaneceu praticamente inexplorado, a não ser pelas incursões que eram feitas pelos regatões, ou seja, pelos comerciantes itinerantes para explorar carne e ovos de tartaruga, pirarucu seco e peixe-boi, dos produtos florestais como salsaparrilha, óleo de copaíba, breu, canela, cacau, baunilha e anil, também chamadas de drogas do sertão (Pessoa, 2007) que, muitas vezes, eram trocados com os indígenas por outras mercadorias.

Acerca do processo de povoamento da região amazônica no século XIX, Iglesias (2008) ainda descreve o movimento populacional da região por meio dos censos efetuados pelos “diretores de índios”, das expedições comerciais que eram realizadas pelos regatões e a presença dos religiosos em determinadas localidades, com características de atores que estiveram envolvidos diretamente com as coletas de dados, com destaque para: Herndon, Battes, Castelo Branco, entre outros. Essas incursões pelos Rios Amazonas, Solimões, Japurá, Purus e Juruá permitiram contatos com os indígenas que habitavam aquelas regiões longínquas. O trajeto de navegação descrito está indicado no Mapa 4, a seguir, indicando a rota seguida pelos exploradores:

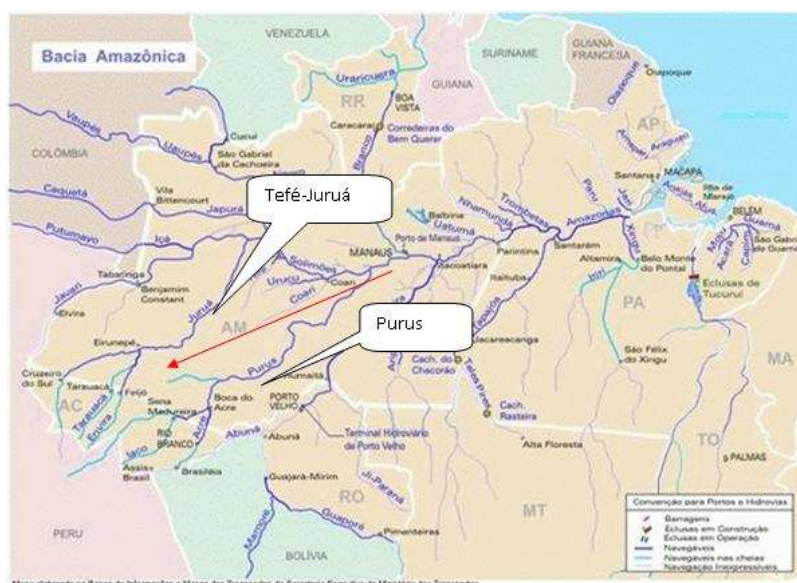


Figura 4 – Mapa da Hidrografia Amazônica: Bacia Amazônica, rios e afluentes
Fonte: Lucas (2010)

Iglesias (2008) faz um relato dos dados fornecidos por Herndon, de como funcionava a exploração fluvial e o comércio naquela região:

[...] funcionavam em Ega¹⁹ de oito a dez estabelecimentos comerciais, que mantinham um "comércio consideravelmente ativo", com Belém,

¹⁹ Ega é o atual município de Tefé, no Estado do Amazonas. Segundo Iglesias (2008, p. 21), “Ega foi elevada à categoria de vila em 1759, mesmo ano em que o Município de Tefé foi criado, situado na então Capitania de São José do Rio Negro. Nos anos de 1782-1790, uma comissão científica espanhola, apoiada

Barra e Iquitos. Boa parte das incursões dos regatões, e das relações que mantinham com os índios, constituía uma extensão das atividades dos comerciantes urbanos de Ega, permitindo a dilatação de seus negócios e a canalização de produtos destinados à venda aos representantes das casas comerciais daquelas três cidades. Os comerciantes de Ega que ‘tinham posses suficientes’, diz Herndon, optavam por aviar ‘jovens dependentes’, fornecendo-lhes embarcações, mercadorias e tripulação para subirem os rios vizinhos para recolher os ‘produtos da terra e dos rios’, trocados com os índios. Apesar dos ganhos compensadores para esses aviados, 25% sobre o total da mercadoria vendida, avalia Herndon, os riscos eram elevados, devido às dificuldades da navegação, ao freqüente não recebimento das vendas feitas via de regra a crédito e, freqüentemente, à própria hostilidade dos índios (IGLESIAS, 2008, p.22).

Além do comércio de produtos, o mesmo autor descreve que a captura de índios também fora objetivo comum a muitas das viagens exploratórias no rio Juruá, porque os cativos alcançavam bons preços quando negociados com famílias dos núcleos urbanos. Na literatura produzida por missionários, viajantes e historiadores, desde o século XVIII, feita pelo juiz federal e historiador José Maria Brandão Castello Branco (1947, p.162-163), na Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, é possível identificar vários termos utilizados para essas ações promovidas por exploradores e regatões, realizadas no rio Solimões e seus afluentes, dentre eles, o Juruá: extração de índios, do Vigário José de Noronha, em 1768; caça aos indígenas, de Araújo e Amazonas, em 1852; agarramento, do Cônego André Fernandes de Souza, em 1870; e, agarrações, de Reis, em 1953: “Nesse período, os povos indígenas que viviam no alto rio Juruá e em seus afluentes foram objeto de correrias, expedições armadas, patrocinadas por patrões, seringalistas e caucheiros” (IGLESIAS, 2008, p.9, grifos nossos).

Essas ações, justificadas com discursos que concebiam os índios como selvagens, feras (animais) e pagãos (ou infiéis), adjetivos que carregam até hoje, resultaram nas correrias que se constituíram na principal iniciativa dos patrões para a destruição das malocas comunais e a dispersão dos sobreviventes para locais distantes de onde havia maior incidência de árvores de seringueira (*Hevea Brasiliensis*) ou

por guarnição militar, esteve em Ega procedendo com estudos visando comprovar as pretensões da Espanha sobre essa região, iniciativa que acabou abortada com o envio de tropas militares portuguesas pelo governador da Capitania [...] Com a instalação da Província do Amazonas, em 1852, Ega passou, no ano seguinte, à sede da Comarca do Alto Solimões, então criada, e foi elevada, dois anos depois, à categoria de cidade, sob a denominação de Tefé [...]”.

caucho (*Castilloa Ellastica*)²⁰. Para os povos indígenas, as correrias resultaram em massacres, na captura de mulheres e meninos e na gradual dispersão dos sobreviventes em terras firmes dos fundos dos seringais e pelas cabeceiras dos principais afluentes do rio Juruá:



Figura 5 - Índios atravessando um riacho (O caçador de escravos)

Fonte: DEBRET, Jean-Baptiste. 1825, óleo sobre tela, 80 x 112 cm. Museu de Arte de São Paulo, São Paulo-BR

Debret (1768-1848) viveu no Brasil, no período de 1816 a 1831, e deixou um registro histórico por meio de seus quadros sobre esta epopeia, ilustrado na Figura 4 acima, que se encontra no Museu de Arte de São Paulo. Suas viagens pelo Brasil também se encontram reunidas nas obras da Coleção Brasileira, no acervo digital da USP, em três volumes, iniciando por *Voyage pittoresque et historique au Brésil* [...] (Volume 1). Apesar da condição de escravidão mostrada pelo autor, a descrição do índio com características europeias prevalece nas imagens: brancos, bem nutridos, corpos esbeltos, com caçador de escravos em figura solitária, quando se sabe que atacavam em grande organização, estilo militar, e usando muito armamento pesado.

²⁰ Daí a diferenciação de termos para os exploradores da borracha: seringueiro (aquele que extraía o látex da seringueira – *Hevea Brasiliensis*) e caucheiro (aquele que extraía o látex da seringueira da espécie *Castilloa Ellastica*).

Uma imagem mais recente e com descrições mais próximas dos relatos dos antigos indígenas e colonizadores é encontrada na Biblioteca da Floresta, em Exposição, onde é reproduzida uma cena das correrias, deixada pelo Pe. Tastevin e reproduzida na Figura 6:

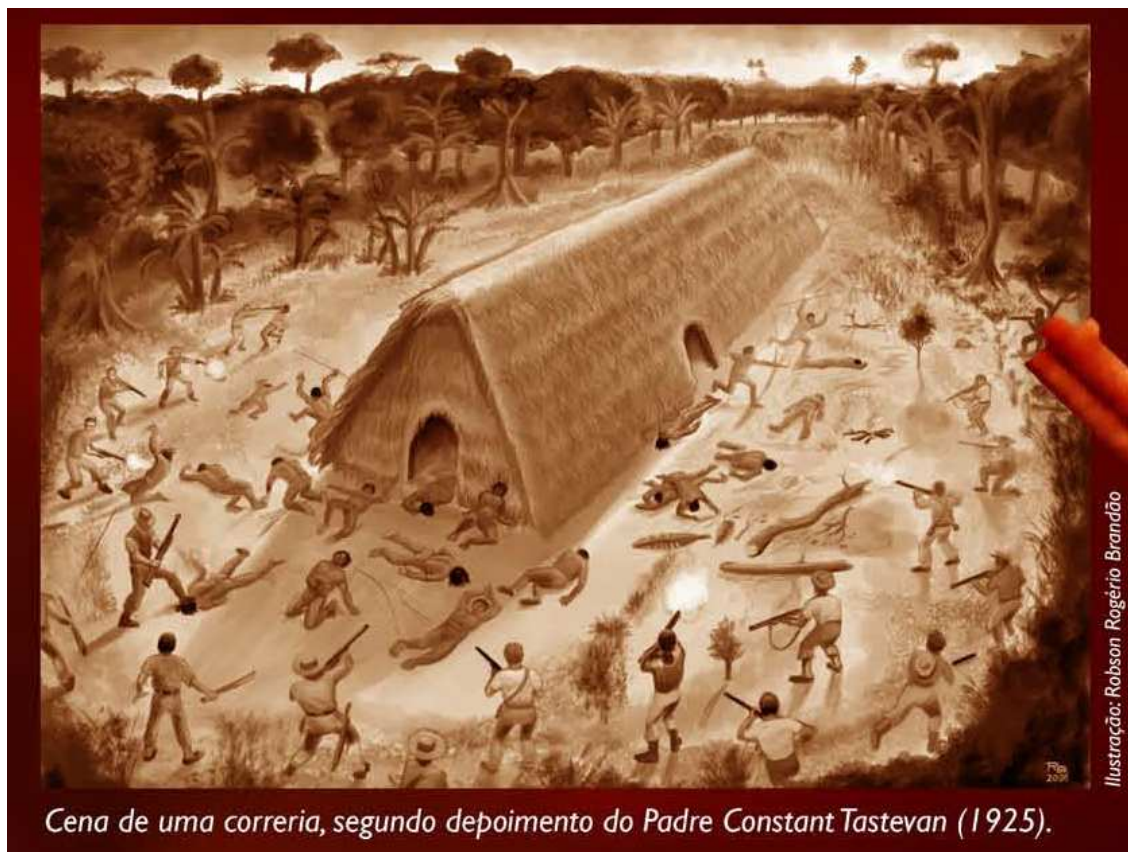


Figura 6 - Cena de uma correria, segundo depoimento do Pe. Constant Tastevin

Fonte: BRANDÃO, Robson Rogério. Retirada do site: http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/biblioteca/docs_expo/correria_ferro_fogo.pdf

O Pe. Tastevin viveu na região amazônica entre 1910 e 1920, ouviu relatos das correrias que os caucheiros e os patrões realizavam contra as populações indígenas. Em seu texto “*Le Fleuve Muru*”, publicado na Revista *La Geographie*, de Paris, em 1925, assim relata:

Nada mais fácil do que acabar com uma tribo incômoda. Reúnem-se de 30 a 50 homens, armados de carabinas de repetição e munidos cada um com uma centena de balas, e, à noite, cerca-se a única maloca, em forma de colméia de abelhas, aonde todo o clã dorme em paz. Ao nascer do sol, na hora em que os índios se levantam para fazer a primeira refeição e os preparativos para a caça, um grito convencional dá o sinal, e os assaltantes abrem fogo todos juntos e à vontade.

Pouquíssimos sitiados conseguem escapar: levam-se as mulheres e as crianças que podem ser pegos vivos, mas não se perdoam os homens que, por sua vez, se mostram sem medo e indomáveis. [...] foram os

peruanos semi-civilizados do Ucayali que lançados pioneiramente à procura da *Castilloa ellastica*, se mostraram mais ardentes nestas “correrias”. Para eles, um índio não era mais do que um irracional que podia ser morto como um macaco (TASTEVIN, 1925, p. 419, tradução Professor Humberto Espeleta).

Os conflitos eram constantes: de um lado, os exploradores que queriam a matéria-prima para exportação, apropriação de terras para abrir fazendas e aumentar seus ganhos, colonização de territórios que julgavam desabitados; e, por outro, os nativos, os proprietários legítimos das terras, os indígenas que lutavam por suas terras, sua alimentação e assombrados com as coisas novas que viam dos exploradores, sempre repletos de novidades. Neste cenário, povos indígenas como os Puyanawa foram separados, divididos, colocados em malocas comunais, aprisionados para o trabalho escravo na borracha e na agricultura. Mario Cordeiro de Lima continua o seu relato sobre esse processo de separação:

Mâncio Lima, porém, não sabia que tinha ficado outro grupo do nosso povo puyanawa nas (sic)cabiceira do (sic)Rio Azul. Somente através dos próprios índios já domesticado o coronel foi informado que tinha ficado outro grupo. Mâncio Lima tendo a certeza dada pelos índios, mandou os mesmos índios, ou seja, Vicente, Rafael, Augusto e Lauro e mais 2 carius que foram buscar o segundo grupo do nosso povo. Isso aconteceu em 1913 e chegando aqui foram levado para o outro lado do maloca, e tendo já começado os trabalhos cada vez mais deram procedimento o cativeiro que aumentou cada vez mais, e que nosso povo não foi possível concordar com a ação do coronel Mâncio e não se dando com o regulamento [...] (Anotações a próprio punho de Mario Puyanawa, no caderno de planos de aula, com data de 23.08.2003).

A Figura 7, na sequência, demonstra o registro escrito do ocorrido neste período, com a imagem da narrativa descrita por Mario Cordeiro de Lima:

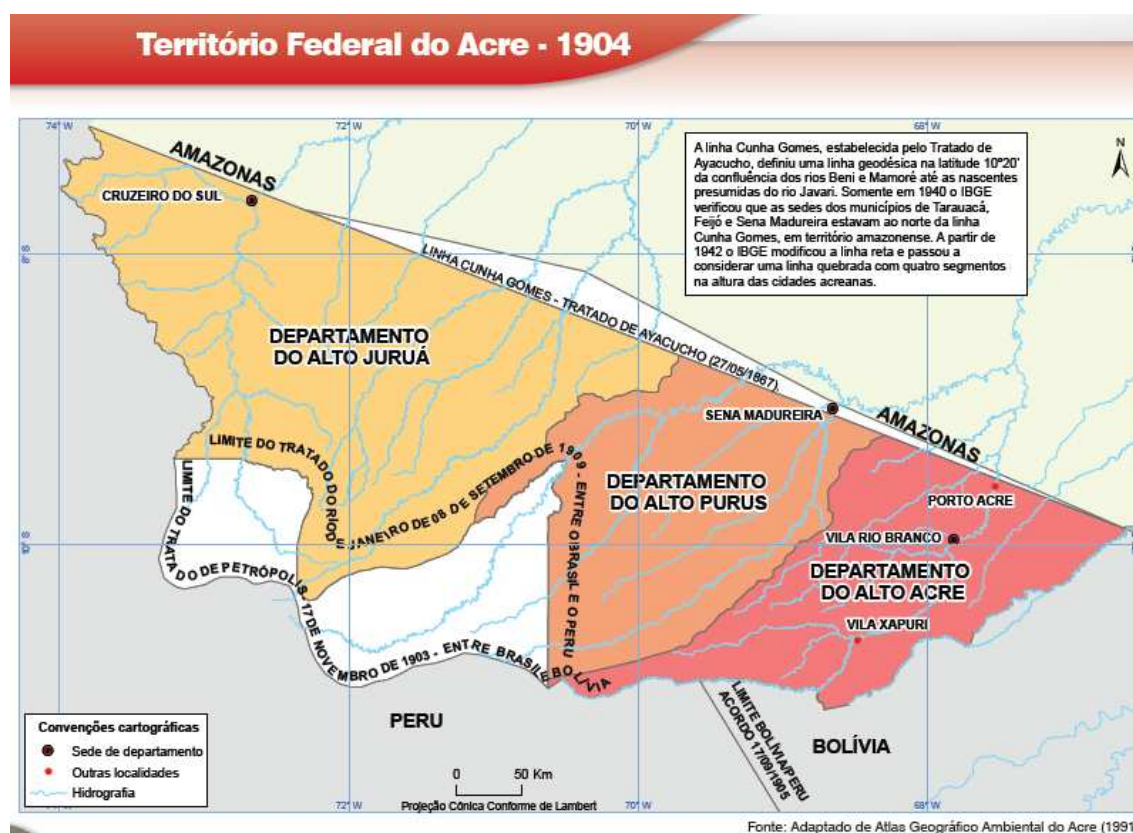
Mancio Lima porém não sabia que
 tinha ficado outro grupo do nosso
 povo Toranawa nas cabeceira do
 Rio Azul, sómente através dos proprie-
 índios já domesticado o coronel
 foi informado que tinha ficado
 outro grupo, Mancio Lima tendo a
 tortega dada pelos índios mandou os
 mesmos índios, ou seja, Vicente
 Rafael Augusto e Laurio e mais
 2 coriins que foram buscar o
 segundo grupo do nosso povo^{xxx}
 Isso aconteceu em 1913 e chegando
 aqui foram levado para o outro
 lado do Maloca, e tendo já começado
 os trabalhos cada vez mais deram
 procedimento o latifúndio que aumentou
 cada vez mais, e que o nosso povo
 não foi possível concordar com a
 ação do coronel Mancio e não re-
 dando tom o regulamento o Tuxau

Figura 7 - Caderno de anotações e planos de aula

Fonte: PUYANAWA, Mario Cordeiro. Mâncio Lima, AC, 2003

O relato em destaque e outros que encontramos em Pessoa (2007), Carvalho (1931), Castelo Branco (1950, 2005), Iglesias (2008) apontam que, a partir de 1870, ocorreram mudanças significativas como a exploração da borracha e o consequente

povoamento da região do rio Juruá que iniciaram a partir de 1903, com a constituição do Departamento do Alto Juruá, o mais ocidental do então Território Federal do Acre, conforme se observa no Mapa 4, apresentado a seguir:



Mapa 4 Território Federal do Acre, 1904

Fonte: Acre. Governo do Estado. Fundação de Tecnologia do Estado do Acre. **Atlas do Estado do Acre**. Rio Branco: FUNTAC, 2008, p. 32

Nesse período, o Território Federal do Acre possuía três departamentos cujos nomes correspondiam aos dos principais rios navegáveis e propícios para estabelecer relações comerciais: 1) O Departamento do Alto Acre, que fazia divisa com o Amazonas, Rondônia, Peru e Bolívia, tendo como sede Vila Rio Branco; 2) Departamento do Alto Purus, cujas fronteiras ficavam no Peru e Amazonas, e a sede era Sena Madureira; e, por último, 3) Departamento do Alto Juruá, que fazia divisa com o Amazonas e a Bolívia, com sede em Cruzeiro do Sul.

Recorro, mais uma vez, a Iglesias (2208) e a descrição feita pelo escritor a respeito das mudanças ocorridas no referido período e espaço geográfico:

Mudanças significativas ocorreriam em todo o alto curso do rio Juruá já a partir dos últimos anos da década de 1870, com a exploração e o efetivo povoamento da região que, a partir de 1903, constituiria o departamento mais ocidental do Território Federal do Acre. Esse movimento migratório e de povoamento passou a refletir a rápida expansão da atividade da borracha para áreas até então pouco

exploradas no Estado do Amazonas. A crescente demanda de borracha pelo setor industrial europeu e norte-americano, a partir da invenção dos processos de vulcanização e da fabricação de bicicletas e pneumáticos para a nascente indústria automobilística, resultou no forte aumento da demanda e dos preços daquela matéria-prima no mercado internacional. A abertura de novas áreas de exploração, mais produtivas, passou a ser estratégia perseguida pelas casas aviadoras de Belém e Manaus para garantir o rápido crescimento de uma oferta regular de borracha, à época exclusivamente proveniente dos seringais nativos da região amazônica (IGLESIAS, 2008, p. 29).

Essa demanda pela borracha acelerou o interesse das casas aviadoras de Belém e Manaus em ampliar as redes comerciais e controlar a canalização da produção da borracha. Tal empenho as levou a construir uma rede de prepostos no rio Juruá. Por meio deles, ou diretamente, os proprietários das casas aviadoras passaram a preparar pessoas dispostas a abrir e a movimentar seringais no alto curso do rio Juruá e seus afluentes. No início, o objetivo desses pioneiros era localizar e delimitar trechos de floresta possíveis de exploração, situados ao longo do curso dos rios. Às explorações, sucederam-se as “posses” que, posteriormente, eram revendidas a novos interessados, permitindo que os primeiros (os exploradores) acumulassem ganhos para investir em novos empreendimentos que fossem mais lucrativos.

Tocantins (1961a, p. 130) descreve essa rede de comércio da borracha, relatando que: “[...] no Juruá localizava-se o Quartel-General da Borracha. Em 1870 subia este rio, pela primeira vez, uma embarcação a vapor, a lancha *Curuzu*, seguindo-se o *Juruá* em 1871, o *Guajará* em 1880, o *Dido* em 1882”. Castelo Branco (2005, p.25), por sua vez, relata que de 1889 em diante:

[...] a corrente imigratória não mais parou, seguindo-se com pequenas intermitências, por meio de canoas, lanchas e outros barcos a vapor de maior vulto, pelo rio Juruá acima, até que, por volta de 1894, desde o Moa ao Breu, as bordas do Juruá se encontravam pontilhadas de “tapiris”, mais tarde transformados em barracões, que seriam os primeiros núcleos de população.

Castelo Branco (1922, p.25) continua mencionando passo a passo como ocorreu o povoamento do Juruá, descrevendo o surgimento dos seringais. Na mesma direção, Tocantins (1961, p.130) “[...] atesta o movimento comercial do Juruá, estimulado pela extração da goma-elástica”, apoiado em dados retirados do *Jornal do Comércio de 1897*, ao descrever que “nesse ponto [a foz do Moa] vão construir uma estrada de rodagem, armazéns, e já existem casas brasileiras cujo movimento anual se eleva a 300

contos.[...] As seringueiras são abundantíssimas, podendo um bom trabalhador produzir em um fabrico 1.500 quilos de borracha”.

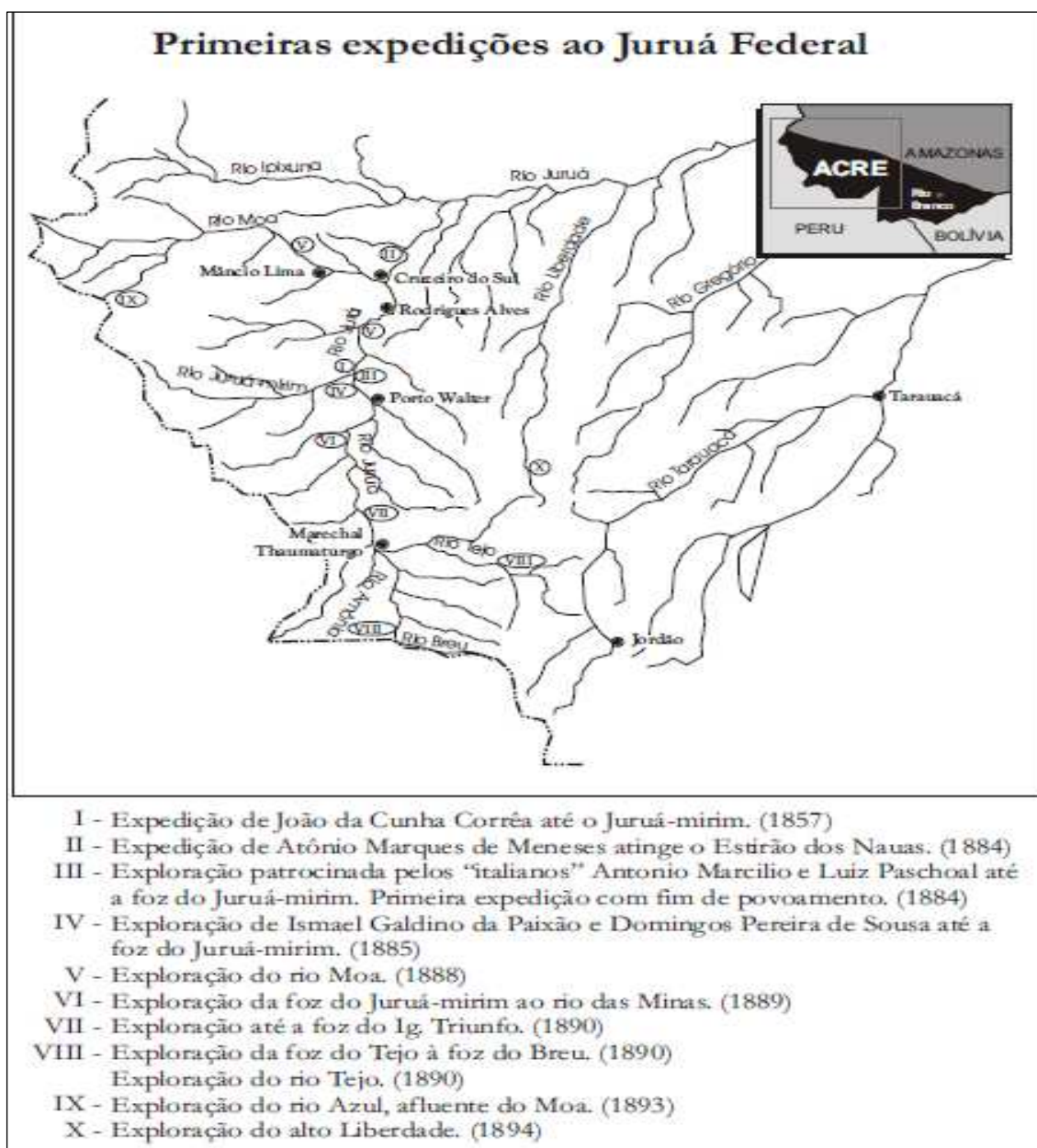
Castelo Branco (2005) relata, no documento “Juruá Federal”, que o rio Juruá era considerado um flúmen de pouca importância até meados do século XIX, começando a surgir o comércio, entre os anos de 1847 e 1850:

[...] época em que os irmãos Cristovam Coelho e Antônio ou José Coelho e o peruano Pedro José Sevalho sulcavam as suas águas na coleta de ovos de tartaruga e de óleo de copaíba. Mais tarde, Cristovam e o irmão fundaram uma sociedade mercantil denominada Coelho & Irmão e Pedro Sevalho com o seu irmão Sebastião Sevalho formaram a firma Sebayo & Hermano, fixando-se os primeiros no lugar chamado Lago-Serrado. O que é incontestável, é que pela era de 1850, os barcos de João Augusto Corrêa, negociante em Belém do Pará, partiam do sítio Joanico carregados de cacau, breu, copaíba, anil, óleos vegetal e animal, pirarucu e mixira, principiando-se o fabrico de borracha, com a abertura de estradas nos lugares denominados Jaibá, Abacaxi e Cupuaçu, cerca do ano de 1869. Foram, pois, os irmãos Coelho os iniciadores do povoamento do rio Juruá, por volta do ano de 1850, seguindo-se muitos outros, de sorte que em 1874 Manichisinho e Matupiri eram os últimos pontos habitados por civilizados, os quais, em 1881, alcançavam Cubio, e, em 1882, localizavam-se na foz do Parauacu, hoje conhecido por Tarauacá. Por essa época, segundo o testemunho dos precursores desse trecho do Juruá, este rio era completamente desabitado das cercanias do vale do rio Moa até os seus manadeiros, não levando em conta as populações indígenas, cuja tribo mais notável foi a dos Nauas (CASTELO BRANCO, 2005, p.24).

A partir de então, o Juruá passa a ser conhecido e explorado. Exploradores como João Wilkens de Matos (1854); João da Cunha Corrêa (1855-1857); Antônio Marques de Meneses, vulgo “Pernambuco”, acompanhado de Antônio Torres, Pedro Moita, José Vieira, Manoel Meneses, Jacinto de Tal e Joaquim Nascimento aportavam ao estirão dos Nauas no ano de 1884, respectivamente. Os italianos, Henrique Gani, Antônio Brozzo, Domingos Stulzer (maio de 1884), vindos da República Argentina, que ali encontraram os seus compatriotas, Antônio Marcilio e Luiz Paschoal, sócios e proprietários do seringal Nova Iorque, no baixo Juruá, nesse tempo, pertencente ao Município de Tefé e, hoje, ao de São Felipe. Aceitando o convite dos últimos, vieram aqueles em sua companhia para o aludido seringal Nova Iorque, seguindo depois para o alto Juruá, em viagem de exploração, trazendo consigo os cearenses Ismael Galdino da Paixão e Domingos Pereira de Sousa, que exploraram, em junho de 1884, esse pedaço do Juruá, que vai do referido estirão dos Nauas à embocadura do Juruá – mirim (CASTELO BRANCO, 2005).

Castelo Branco (2005) aponta esses excursionistas como os primeiros a explorarem o rio Juruá com o fim de povoá-lo. Eles iam deixando pelo caminho sinais de sua passagem, respeitando a parte visitada por Pernambuco (Antônio Marques de Meneses), já que este os advertira que havia passado por aquele caminho e pretendia ali localizar-se, em terra firme, próxima à foz do rio Moa, onde atualmente é a cidade de Cruzeiro do Sul.

O Mapa 5, a seguir, demonstra a rota dessas expedições e desbravamentos para fins de compreensão do longo trecho percorrido pelos exploradores:



Mapa 5 - Primeiras expedições ao Juruá Federal

Fonte: CASTELO BRANCO SOBRINHO, José Moreira Brandão. **Juruá Federal**. Brasília: Senado Federal, 2005, p. 12

Surge, assim, Cruzeiro do Sul, capital do Departamento do Alto Juruá. Tocantins (1961 a, p. 132) descreve que a partir deste marco:

A larga estrada fluvial que conduzia aos seringais do Acre, Iaco e alto-Purus, Juruá, estava aberta ao arrojo, ao trabalho e à ambição de quantos quisessem ali tentar fortuna. Os nomes dos precursores dessa jornada migratória pereceram muitos nos tumultos sociais por eles mesmos provocados, desmemorizaram-se pelo tempo, restando alguns que, por sua estrela propiciatória, construíram um patrimônio digno de lembrança.

Cruzeiro do Sul, cidade cujo nome se inspira na Constelação com o mesmo nome, surgiu da implementação do Decreto de 12 de Setembro de 1904, quando da instalação da sede provisória do município pelo Coronel Gregório Thaumaturgo de Azevedo, num local denominado de “Invencível”, na foz do Rio Moa. Porém, teve a fundação oficializada em 28 de Setembro de 1904, quando a sede do Departamento do Alto Juruá foi transferida para Cruzeiro do Sul, por meio do Decreto N° 4, que autorizava a transferência da sede da Prefeitura para o Seringal Centro Brasileiro, à margem esquerda do Juruá, visto que, no antigo lugar, faltava área suficiente para o desenvolvimento futuro da cidade, além do problema das inundações periódicas, resultantes das enchentes do rio.

Na área do Centro Brasileiro, a geografia apresentava muitas colinas (terras livres de inundações), facilitando a implantação da futura cidade de Cruzeiro do Sul, atendendo, ainda, a outras considerações de ordem administrativa e comercial. Não se sabe, exatamente, de quem foi a ideia de dar o nome à sede da prefeitura do Alto Juruá de Cruzeiro do Sul, mas a denominação é estabelecida no Artigo 2º, do Decreto e, com certeza, tem por inspiração a constelação do Cruzeiro do Sul, que brilha majestosa no céu cruzeirense, especialmente nos meses de verão.

Atribui-se, dessa maneira, aos migrantes nordestinos, o povoamento do Estado do Acre; e no Alto Juruá, sua chegada é datada por volta de 1870-1880, na chamada “migração espontânea” (PESSOA, 2007, p. 104), suscitada pela adversidade decorrente da seca que afligiu o Nordeste de 1877 a 1880. Esses nordestinos vieram para trabalhar nos seringais que ficavam às margens dos rios amazônicos e adentravam as matas, cooptados pelo sonho de riqueza fácil na Amazônia, viajando de navio de Fortaleza a Belém e de lá para os seringais, igapós, igarapés e rios da Amazônia. Lutavam contra a fome, pela alimentação inadequada e contra as epidemias que, no final da viagem, segundo Castro (2002), reduziam os futuros seringueiros a 60% de seu efetivo inicial.

Pessoa (2007) aponta que a ocupação da Amazônia e, por conseguinte do Acre, submeteu-se a dois momentos ou surtos de exploração da borracha: o primeiro, que ocorreu logo após a Guerra do Paraguai, com a migração espontânea de nordestinos para a Amazônia, de 1870 a mais ou menos 1912; e o segundo, a migração induzida pelo governo Getúlio Vargas, de 1940 a 1945, que levou os nordestinos a acreditar que a vinda para a Amazônia era um ótimo negócio, quando, na realidade, o objetivo era suprir as necessidades dos aliados do Brasil, na Segunda Guerra Mundial.

Desse contexto histórico, cabe ressaltar o surgimento de Cruzeiro do Sul e, por conseguinte da comunidade "Vila Japiim", atual município de Mâncio Lima, começa a ser descrito por Castelo Branco Sobrinho:

Em 1888, o Moa era desvendado de sua barra até o seringal denominado São José, por Joaquim Barros Rego, Manoel Mendes de Matos, Francisco Teobaldo de Melo e Amaro Teobaldo de Melo, José Merouca, João Veríssimo, José Batista de Lima e Antônio Xavier Moreira. Deste ponto em diante, foram seus investigadores João Batista de Lima, Rufino José da Silva, José Alves da Silva, Miguel de Almeida, Francisco José de Melo, Joaquim de Barros Rego, Sebastião Costa, Luiz Monteiro, Joaquim Tomás da Rocha, Amaro Teobaldo de Melo, Francisco Teobaldo de Melo e Vicente Ferreira Lima, em épocas diversas (CASTELO BRANCO SOBRINHO, 2005, p. 16).

A importância da exploração desse rio deve-se ao fato de o local ser habitado pelo povo Puyanawa, bem como “[...] o rio Azul ou Breguesso, afluente do Moa, que foi explorado em 1893 por Joaquim Tomás da Rocha, Francisco e Amaro Teobaldo de Melo, Raimundo Cláudio, Francisco das Chagas Moreira e José Alexandre” (CASTELO BRANCO SOBRINHO, 2005, p. 16).

Os dados coletados pelos exploradores em destaque, bem como o depoimento de integrantes do povo Puyanawa demonstram a existência da tribo. É possível também deduzir que eles foram submetidos ao processo de escravidão, quando Castelo Branco Sobrinho, descreve como 115 o número de Puyanawa catequizados:

No território do Juruá Federal foram encontradas, na época de suas explorações e povoamento as seguintes tribos: Nauas, no estirão deste nome e arredores; Amauacas, no rio deste nome e arredores, em Pirapora e Boa Vista, no rio Tejo; Jaminauas, nos rios Amauacas, Grajaú e Liberdade; Remos, no Juruá-mirim e rio das Minas; Capanauas, nos seringais Triunfo e Cachoeira; Kaxinauás, no rio Liberdade; Inukuinins, no alto Moa, e Iauavós, no seringal Iracema, no rio Tejo. Destes, encontram-se ainda na zona federal uns 60 indivíduos da tribo dos Catuquinas, no Liberdade; 80 Jaminauas, no rio Valparaíso, 40 no rio Tejo (Bagé), e uns 10 entre os rios Amauacas

e Grajaú; 30 Inukuinins no alto Moa, além do Gibraltar; 26 Iauavós, no Tejo, raros Nauas, no rio Moa e dezenas de Amauacas nos igarapés São João e Caipora e nas nascentes dos rios Amônia e Breu. Além destes, foram catequizados, em 1913, 208 índios da tribo dos Poyanauas, que desde 1901 vinha perturbando o trabalho dos seringais entre os rios Moa e Paraná dos Mouras, achando-se hoje reduzidos a umas 115 pessoas (CASTELO BRANCO SOBRINHO, 2005, p. 17, grifo nosso).

Se, desde 1901 os Puyanawa perturbavam os seringais e a fazenda Barão, sua existência, com certeza data de período bem anterior. Castelo Branco Sobrinho (2005, p. 17) expõem, em detalhes, que os descobridores do Juruá, conforme iam subindo, reservavam certa quantidade de praias para cada um, assinalando a localização com um pequeno roçado e deixavam uma tabela com os nomes dos respectivos donos. Ele ainda descreve que as diversas tribos que viviam no Juruá eram do tronco aruak, divididas numa infinidade de grupos, com registro de 49 tribos, sendo conhecidas somente as dos Ararauas, Catuquinas e Curinas. No mesmo documento “Juruá Federal” (2005, p. 21), registra-se que os Puyanawa viviam aldeados no vale do rio Moa, assim descrevendo seus hábitos e costumes:

[...]alimentavam-se de caça, peixe, frutas e produtos de sua lavoura, principalmente de milho e no tocante à cerâmica, cabelos, higiene, marcenaria, trabalhos em pedra, agricultura, criação de aves e transportes[...]. Quanto a remédios, usavam, além dos banhos frios e quentes, beberagens preparadas com folhas diversas, suadouros e emplastos feitos com essas mesmas folhas. Os homens e as mulheres andavam inteiramente despidos. Na ocasião de festas e guerras usavam adornos de penas de araras, tucanos e japós, de peles de onça e de fibras várias; colares e pulseiras de dentes de cotia, jacaré, coatipuru e macacos e brincos de conchas conhecidas no local pelo nome de “intan”. Suas malocas são térreas, sem soalho, indo, porém, as partes laterais da cobertura até o chão, sem outras paredes, tendo, apenas, duas aberturas, da altura de uma pessoa, sendo uma na frente e outra nos fundos, chegando, às vezes, a ter 100 metros de extensão, com pouca largura. Ali residem várias famílias, tendo cada uma o seu fogo, distinto das demais, sob a direção de um “tucháua”, que é obedecido sem discussão; havendo, em certas malocas, outros tucháuas mirins, que o substituem, quando necessário. Não tinham canoas, nem balsas, e pescavam com flechas.

O médico fez outras descrições, mas vale destacar aqui o surgimento, ou seja, o primeiro contato registrado pelos exploradores, que demonstra a ação “civilizadora” do homem branco sobre os indígenas:

Entre os principais catequistas, citam-se Manoel Absolon de Sousa Moreira, no rio Amauacas; Mâncio Agostinho Rodrigues Lima, no rio

Moa; Cândido Ferreira Baptista, nos rios São João, Caipora e Breu; e Felizardo Avelino Cerqueira, nas terras altas que separam o Breu do Jordão (este, afluente do rio Tarauacá) (CASTELO BRANCO SOBRINHO, 2005, p. 23).

Em suas incursões pelo vale do Juruá, Castelo Branco Sobrinho relata detalhadamente a quem pertenciam os seringais naquele período, no vale do Juruá. Dentre os proprietários, destaca-se a presença do Coronel Mâncio Lima que se tornou proprietário dos seringais Ipiranga, Paraná e Barão, mas cuja denominação geral era Aurora, formado pela incorporação dos seringais: São Paulo, Santo Antônio, Jaraguá, Ipiranga e Paraná do Barros:

Aurora — Este seringal, que ocupa as duas margens do rio Moa, é formado pela incorporação dos seringais: São Paulo (que mais tarde chamou-se Alagoas e Aracati), Santo Antônio, Jaraguá, Ipiranga e Paraná do Barros. São Paulo foi explorado por José Alves da Silva, que foi o seu primeiro proprietário, passando-o a Miguel Mendes de Mattos, que o transferiu a Francisco Esteves com o nome de Alagoas. Mais tarde foi comprado por Francisco da Costa Moreira, que o denominara Aracati, por ser seu dono filho dessa cidade do Ceará. O seringal Santo Antônio foi explorado por Miguel de Almeida, seu primeiro dono. Depois pertenceu sucessivamente a Manuel Costa, Antônio Márquez de Meneses, vulgo “Pernambuco”, Servulo Bezerra da Cunha, Alberto Rocha e a Costa & Lima. O seringal Jaraguá foi explorado por José Alves da Silva, que o vendeu a João Baptista Braga e este a Alberto Rocha, que o transferiu a Costa & Lima. O seringal Ipiranga teve como explorador Francisco José de Mello, pertencendo depois a Sabino Thomaz da Rocha, Elias Ferreira Martins e Mâncio A. Rodrigues Lima (grifo nosso). *O Paraná do Barros foi explorado por Joaquim de Barros Rego, seu primeiro proprietário, sendo depois transferido sucessivamente a Pedro Telles de Meneses, João de Castro, Antônio Lopes de Lima, Manuel Lopes de Lima, que o denominou Paraná de Manuel Felliciano, e com este nome passou a Mâncio A. Rodrigues Lima.* Esses seringais formam presentemente o seringal Aurora, de propriedade de Mâncio Agostinho Rodrigues Lima (grifo meu), limitando-se com o seringal Niterói pela parte de baixo e com o Bello Monte pela de cima, ocupando 75 voltas do rio Moa pela margem esquerda e 70 na margem direita. Mais ou menos no meio da extensão, na margem esquerda, fica situado o barracão de negócios e depósitos de mercadorias. À margem direita, distante dois e meio quilômetros, em terra firme, está localizada a residência de seu proprietário, que aí tem estabelecida a fazenda Barão do Rio Branco, com um campo artificial plantado de capim-gordura, Jaraguá e grama comum. Este campo tem uma área de 1.400 hectares, sendo dois terços para a indústria pecuária e um terço para a lavoura. Tem 300 cabeças de gado vacum, grande criação de suínos, gado muar e ovino. Tem bolandeira para fabricação de farinha e engenho de ferro para fazer açúcar (CASTELO BRANCO SOBRINHO, 2005, p. 30-31).

Mario Cordeiro de Lima (ou Mario Puyanawa), em seu caderno de anotações, do ano de 2003, descreve que as terras em que vivem eram do Seringal denominado Jaraguá, localizado no Rio Moa, afluente do Rio Juruá e que este pertencia a Alberto Gonçalves da Rocha. A data em que foi requerido o documento é 20 de setembro de 1898, por um preço de 850.000 réis. O documento em que ele se baseia para apontar os dados foi escrito por Manuel Velhote e Joaquim de Souza Dantas, registrado em Cruzeiro do Sul, no dia 18 de maio de 1943. Essas informações, cunhadas a punho, comprovam o que Castello Branco Sobrinho já havia relatado em 1931.

Por meio desse relato, é possível visualizar que as terras pertencentes ao coronel Mâncio Lima eram cultivadas de maneira distinta do que ocorria com os demais seringais. A descrição de Castello Branco Sobrinho é autenticada também pelo depoimento do Cacique de Honra Mario Puyanawa (mão de onça), quando retrata a forma de trabalho a que eram submetidos os indígenas: “O coronel Mâncio Lima colocou todos os índios para trabalharem em sua fazenda sem receber nenhum pagamento. Chegavam a trabalhar dia e noite, nos tempos de estiagem, fazendo farinha” (CACIQUE MARIO PUYANAWA, entrevista,²¹ 2007). Este mesmo escritor descreve também como é a organização, a forma de casamento, as crenças e os rituais na seguinte transcrição:

Esses índios têm perfeita noção da propriedade, havendo alguns de grande estatura e com barbas espessas e longas, feições regulares, cabelos compridos até os quadris, usando em tempo de festas complicadas pinturas por todo o corpo, representando cobras, jacarés, lagartixas, etc. Têm tatuagens em volta da boca e de um e outro lado do rosto, em forma de pente. São trabalhadores, pacíficos, não praticam violências, revelando-se propensos à civilização. Presentemente, muitos deles sabem ler e escrever, aprendendo as mulheres, com muita facilidade, trabalhos de agulha. As meninas de seis a sete anos podem ser noivas, dormindo desde logo com os seus noivos na mesma malqueira, porém, só depois da puberdade têm relações sexuais. Uma vez noivos ou casados, aos seis anos, ficam pertencendo ao marido e lhe prestam todos os serviços. Na ausência do marido, os irmãos destes têm direito de dormir com a cunhada, sem que esse ato dê lugar a censuras ou ciúmes. É proibido o casamento entre parentes. Esses silvícolas têm idéia de Deus, dizendo eles quando troveja, relampeja ou o rio alaga que Deus está zangado e por isso os castiga desse modo. Fazem festas na ocasião de morrer algum

²¹ Mario Puyanawa foi cacique do povo Puyanawa até a conclusão do processo de demarcação do Território Indígena Puyanawa, cedendo seu lugar para o filho Joel, que permanece na função até os dias atuais. É um dos poucos falantes da língua Puyanawa. Convenciono as respostas das entrevistas semelhante à transcrição direta, indicando o nome e atributo em maiúsculo, seguido do ano em que foram realizadas. Quando for entrevista longa, estas serão tratadas com recuo, igual à citação com mais de três linhas, seguida do nome e ano.

e cantam em tom lúgubre e choroso. Incineram os mortos e junto as suas cinzas deixam as armas e tudo quanto pertencia ao finado, julgando que eles vem buscar depois. Têm muito medo de almas e acham que elas vão para o outro mundo. O seu dialeto, costumes e tradições levam a crer que são da mesma nação dos Nauas (CASTELO BRANCO SOBRINHO, 2005, p. 22).

No contexto aqui descrito vamos situar os Puyanawa: residindo na fazenda Barão do Rio Branco, nos seringais Ipiranga e Barão, na vila Japiim, que posteriormente se tornará município de Mâncio Lima.

3.3 OS PUYANAWA: RETROSPECTIVA HISTÓRICA

Toda comunidade tem um processo específico de formação em qualquer sociedade e a história desta comunidade é resultado de uma trajetória marcada pela exploração da terra e do povo residente na região Amazônica. Os índios Puyanawa já viviam na floresta amazônica; embora os dados cronológicos ainda sejam imprecisos, sabe-se, a princípio, que a localização das origens data do século XIX, um grupo às margens do rio Moa, afluente do rio Juruá e outro, às margens do rio Azul, afluente do rio Moa.

O principal território dos Puyanawa era a Serra do Divisor, localizada no alto rio Moa, fronteira do Brasil com o Peru. Como esse território era rico em seringa e caucho, foi invadido por seringalistas, seringueiros e caucheiros, não índios. Essa ocupação rápida e intensa transformou os seringais nativos em propriedade privada dos coronéis da borracha e dos seringalistas, tanto brasileiros quanto peruanos.

Quando Tastevin (1925) descreve que este povo foi fixado em Rio Branco, refere-se à Fazenda Barão do Rio Branco, de propriedade de Mâncio Lima. Tais informações se cruzam com os depoimentos e também com o registro escrito de Mario Puyanawa. Como na tradição oral muita coisa pode ser pronunciada de forma distinta, é possível que a mesma tribo que ameaçou Chandless (1867), em sua expedição, seja a dos Puyanawa. Esta assertiva é também contada e descrita pelos mais antigos da aldeia.

O fato de habitar locais distintos (rios Moa e Azul) não impediu o processo de exploração da tribo, sendo que o “amansamento” possibilitou a junção dos dois segmentos, com a chegada dos índios, vindos do rio Azul à colocação Barão do Rio Branco, os quais foram submetidos também ao processo de domesticação. O contato com o branco, representado pela linhagem do coronel Mâncio Lima e seus auxiliares,

trouxe uma forte epidemia de impaludismo (malária), que levou à morte grande parte do povo Puyanawa. Contam que, quando acometidos pela doença, o coronel ordenava a execução dos doentes para que estes não contaminassem os sadios. Outra solução encontrada por ele, com receio de que todos os índios morressem, foi a mudança para a comunidade Ipiranga, local onde residiam os outros membros da comunidade Puyanawa. Desta forma, índios e não índios ficaram separados.

Quando os índios se restabeleciam da enfermidade, o coronel Mâncio Agostinho Rodrigues de Lima colocava-os para trabalhar em sua fazenda, sem receber nenhum pagamento. Eles chegavam a trabalhar dia e noite, nos tempos de estiagem, fazendo farinha ou moagem de cana. Eram forçados a trabalhos duro, sem distinção de homem ou mulher.

O primeiro contato com o poderio coronelístico travou-se com trocas de mercadorias, desconfiança e com certa aceitação por parte do povo. Aos poucos, porém, o povo começava a sentir o peso do trabalho forçado, da opressão e o processo de exploração. O ser humano não nasceu para ser escravo, e os grupamentos humanos são marcados pela necessidade de liberdade, de autonomia, da busca pela sobrevivência e por melhores condições de existência.

No processo de escravidão a que foram submetidos, surgiu uma liderança indígena que faz parte da história dos Puyanawa: o índio Napoleão, grande líder da tribo. Até o momento, não se encontraram registros sobre o nome completo e sua descendência, visto que grande parte da população Puyanawa obteve registro em cartório na década de 60 do século passado. Para exemplificar, o Sr. Mario Cordeiro de Lima registrou, a próprio punho, no Cartório de Cruzeiro do Sul, o documento de seu nascimento em 23 de dezembro de 1966, no Livro 42, à Folha 7, com o nº 17.842, tendo como data de nascimento o dia 7 de outubro de 1943, constando como filho de Francisca Cordeiro de Lima e de pai desconhecido, sendo avós maternos Francisco Cordeiro de Lima e Sabina Ruriacá e avós paternos desconhecidos.

Outro exemplo é a dificuldade de comprovar o nome e a filiação de Napoleão, entretanto este fato não significa que ele seja uma invenção, visto que a tradição oral é prática comum nas comunidades indígenas ágrafas, e a história é transmitida de geração em geração, antes da existência da escrita para eles. Railda Manaitá situa-se neste quadro, pois também fez o próprio registro para poder receber as subvenções do Estado, e cujo registro ocorreu na mesma época de Mario Cordeiro de Lima, no Livro 44,

Página 98 (verso), com o número 19.353, filha de Maria Joana Manaitá, neta de Joana Bortani e de pai ignorado.

Por não suportar o regime imposto pelo coronel, o índio Napoleão fugiu para a floresta, levando consigo todos os índios que estavam a serviço, na fazenda Barão do Rio Branco. Como resposta à insurreição, o coronel mandou capturar todos os índios de, menos o Napoleão, morto com oito tiros, segundo relato do Sr. Mario Cordeiro de Lima, líder Puyanawa. O lugar em que Napoleão foi morto se chama comunidade Sete de Setembro, por ser o dia em que os brancos encontram os índios. É por este motivo que, no dia sete de setembro, o branco comemora a Independência do Brasil, e os índios Puyanawa comemoram o dia do líder Napoleão.

A imagem (Figura 8) reproduzida do caderno de anotações do Sr. Mario Cordeiro de Lima atesta a história narrada sobre os conflitos e as formas de resistência que os Puyanawa encontraram para resistir à invasão e às formas de trabalho a que foram submetidos:

Terra de origem que é chamada
 por nome de 7 de Setembro da onde
 tinham sido pego o primeiro grupo.
 Mais foi ai donde a tragedia e
 a morte do Tuxau aconteceu sendo
 morto a tiro pelos capangas do
 coronel Mancio ou seja os Srs
 Manuel Filipe Augusto Ribeiro Miguel
 Xavie Antonio Francisco Chico Cordeiro
 que faziam parte da terraria segundo
 eles não fizeram parte do crime.
 Mesmo assim pegaram o morse
 pelo e retornaram novamente pra cá
 ou seja para o igatapé Maloca
 para onde tinham vindo e
 da onde fugiram e sempre lembram
 do da morte do Tuxau que foi morto
 em 1916 e em 1917 a 1918 foi quando
 aconteceu a mortandade do morso pelo
 que morreram quase toda a tribo
 da tribo e o impaludismo que era
 muito forte. Pois a quantidade de morso
 pelo era de 1800 indios.

Figura 8 - Página do Caderno de Anotações de Mario Puyanawa sobre o processo de “domesticação” ocorrido entre 1913 e 1918 com os Puyanawa
 Fonte: PUYANAWA, Mario Cordeiro. Mâncio Lima, AC, 2003

Iglesias (1999, p.1), no texto datilografado e de posse da Diretora Olinda Martins dos Santos, intitulado Duas décadas de regularização da Terra Indígena Puyanawa, descreve que “vários são os relatórios de viajantes, funcionários do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (sic) (SPILTN), historiadores e Grupos Temáticos da FUNAI, que afirmam que, no início do século, os Puyanawa ocupavam a região entre o Paranã dos Mouras e as cabeceiras do rio Moa”.

Iglesias descreve que, de 1901 a 1913, o cearense Mâncio Agostinho Rodrigues Lima, proprietário do seringal Aurora e da Fazenda Barão do Rio Branco, localizados

no rio Moa, organizou expedições para contatar os Poyanawa, que roubavam as casas dos fregueses do coronel. Mâncio Lima, Coronel da Guarda Nacional, foi nomeado Auxiliar de Delegado do SPILTN, no rio Moa, pelo Auxiliar da 1ª Inspeção Regional do Serviço, Máximo Linhares, em 1911. O autor prossegue narrando que:

Neste mesmo ano, expedição capitaneada pelo Auxiliar do SPILTN e famoso “amansador” de índios do Alto Juruá, Antônio Bastos, logrou conduzir os Poyanawa que moravam no Paranã dos Mouras para o igarapé Bom Jardim, na propriedade de Mâncio Lima. Ano depois, os índios foram transferidos para o igarapé Maloca. O grupo chefiado pelo principal tuxaua Poyanawa, Napoleão, foi depois contatado e trazido para o igarapé Maloca, onde Mâncio Lima mandara construir duas malocas para abrigar cerca de 150 índios (IGLESIAS, 1999, p.1).

O longo período de doze anos de tentativas de “amansamento” assevera as formas de resistência que o povo Puyanawa buscou para permanecer em seu território e manter sua forma de vida. No período compreendido entre 1913 e 1916, os movimentos de resistência intensificaram-se até a submissão dos mesmos ao trabalho escravo:

A maior parte dos Poyanawa, contudo, preferiu fugir, dispersando-se em três grupos. Guiados por um Poyanawa, homens de Mâncio Lima encontraram parte dos fugitivos e tornaram a levá-los para o igarapé Maloca. Em outra expedição, capangas do Coronel assassinaram a tiros o tuxaua Napoleão, cujo grupo fugiu para o rio Azul, afluente do Moa. Pouco depois, estes Poyanawa foram novamente contatados e reconduzidos ao igarapé Maloca. Após a chegada, epidemia de sarampo dizimou boa parte dos índios. As famílias restantes foram agrupadas no seringal Ipiranga. Em 1916, a Prefeitura do Alto Juruá fundou no seringal Barão a Escola Coronel Rondon, voltada especialmente à educação e catequização dos Poyanawa (IGLESIAS, 1999, p.1).

Por meio dos depoimentos que coletou Iglesias expõe que, a partir de 1915, os Puyanawa exerceram diferentes atividades nas propriedades de Mâncio Lima, tais como: derrubar mata bruta, abrir e roçar varadouros²² e estradas, plantar e limpar roçados, cortar cana, trabalhar no engenho e em casa de farinha, caçar para o barracão, abrir e bater campos, fazer cercas para o gado:

Foram engajados na abertura do ramal ligando a sede do seringal à Vila Japiim. Em 1922, a Fazenda tinha área de 1.400 ha, grandes plantações, campos e pastagens cultivados, 300 cabeças de gado, porcos, mulas e ovelhas. As 260 estradas dos seringais do Coronel

²² SM. Amaz. MT. Caminho aberto para o interior da mata; VARADOR.

rendiam produção anual de 30 toneladas de borracha. Dentre seus habitantes, 115 eram índios (IGLESIAS, 1999, p.1).

Os chefes de família Puyanawa relatam a Iglesias²³ que passaram por inúmeras dificuldades no período em que foram trabalhar para o Coronel e destacam que os homens foram obrigados a trabalhar separados de suas mulheres; os homens cortavam seringa nos centros, e as mulheres trabalhavam nos roçados do patrão, no transporte de pelas²⁴ de borracha, macaxeira para farinhadas e cana para os engenhos. Todo o trabalho era vigiado constantemente pelos feitores do Coronel, que se encarregavam de castigar aqueles que fizessem corpo mole no trabalho.

“O cativo”, como falam os Puyanawa, continuou até os primeiros anos da década de 80. Os Puyanawa e os fregueses brancos tinham impagáveis dívidas nos barracões, oriundas dos altos preços das mercadorias, do baixo preço pago pela borracha, da cobrança de renda das estradas e das artimanhas contábeis nas contas e de descontos de tara na produção dos seringueiros. A situação obrigava-os a trabalhar para os patrões, dedicando-se ao corte da borracha nos centros, aos trabalhos agrícolas, à caça, à pesca e às atividades na diária.

Outro autor que relata os Puyanawa é Gonçalves (1991, p. 230); ele descreve, em seu livro **Acre: história e etnologia**, que “[...] a sociedade indígena Poyanawa pertence à família linguística Pano. Poyanawa; segundo Rivet e Tastevin (idênticos aos Kuyanawa) significa folha grande (BARROS, 1915:125; Poanauas = folha grande)”. E uma das traduções que fizemos do *Journal de la Société des américanistes*, de 1924, p. 424, Tastevin afirma:

A melhor colheita que eu fiz é, eu creio, o dialeto dos indígenas Poya-Nawa (os sapos). Esses índios vivem nas nascentes dos tributários do Baixo- Môa. Antes da guerra, os conhecia sob o nome inexato de Cuya-Nawa. Nesta época, eles eram ainda selvagens, depois eles foram conquistados, submetidos e fixados em Rio Branco, sobre as terras do chefe político incontestável desta região. Três dentre eles se encontravam em prisão preventiva na cadeia de Cruzeiro do Sul sob a acusação de tentativa de assassinato. Graças às minhas cartas de recomendação ao Governo Francês, eles me foram conduzidos todos os dias, 5 horas por dia, durante minha estadia de duas semanas em Cruzeiro (TASTEVIN, 1924, p. 424, grifo nosso).

²³ Também ouvi a mesma descrição em vários momentos, nos contatos com os índios D^a Railda Manaitá, Mario Cordeiro de Lima e Sofia Lopes do Nascimento.

²⁴ Nome dado às bolas de látex, feitas para transporte pelos indígenas e seringueiros.

A triangulação das informações obtidas pelos relatos de viajantes, missionários, historiadores/geógrafos e exploradores e também os depoimentos dos mais antigos da aldeia permitem-me afirmar que os Puyanawa, segundo seu mito de criação, são o povo do sapo que nasceu de dentro da folha da paxiúba²⁵, os quais se autodenominam povo verdadeiro. O Mito de criação é relatado por Railda Manaitá, em português, mas é Prudente de Moraes que o narra em língua puyanawa, o qual se encontra na Dissertação de Paula (1992, p.128-132). Reproduzo-o na íntegra, aqui, para confirmar as informações:

MITO DA CRIAÇÃO

Narrado em Poyanawa por Prudente de Moraes e traduzido para o Português por Railda Manaitá.

Havia na mata uma mulher velha, sem ter marido, mas tinha quatro filhos, dois mais velhos e dois menores. Um dia, eles foram caçar e ouviram uma voz gritando: "- Irikari, irikari tapiuhtã." Um deles falou: "- Irmão, mano, escuta aí. Quem está chamando a nossa mãe?" "- Cala a boca. Fica em silêncio. Para ver quem é", disse o outro irmão. A mulher foi chegando e se aproximando deles. O cara tava trepado lá em cima, matando pássaro de flecha para o que estava embaixo ajuntar. Quando ela, bem pertinho, gritou: "- Irikari", aí, ele apareceu. "- Quem estava chamando tanto a mãe dele?" O outro desceu. Chegaram as três e os gritos: "- Me solta, me solta, que eu quero que sua mãe me coma." "- O que aconteceu? Conta pra gente. Nós ainda somos solteiros. Não temos mulher." Ela falou: "- Eu quero que sua mãe me coma porque eu sofri uma grande decepção." "- Conta pra gente." "- Eu vou contar." O marido dela tinha muito ciúme dela. Tinha muito ciúme dela e a sogra levantou um grande falso dela. "- O que aconteceu?" A sogra dela inventou que ela tava namorando o minhocão, tava bochuda do minhocão, chamava-se Nūynāw e ele foi e botou um veneno nas partes dela e saiu todos os minhocão. E fez um veneno para se extinguir... , e acabar quando saía aquele minhocão, ele botava no vaso de veneno e soltava. Quando soltava aquelas bem venenosa, que era cobra venenosa, afogava bem. Agora, que não era muito venenosa era só mandar cheirar e por isso que aconteceu cobra venenosa no mundo. "- Então você não vai ser comida que eu vou levar você para casa", e levaram de noite. Aí ele falou: "- Como é que vai ser?" "- Chega um adiante e outro atrás, tarde da noite." Chegou e a mãe dele falou: "- O que você tá fazendo até esta hora?" "- Ora, a gente não conseguiu matar nada." Ela disse que tava morta de fome e ele foi e disse a mãe dele: "- Só matamos avezinhas miúdas, não matamos nem veado nem porco na." A mãe dele ficou danada de raiva, esturrando. Ela já tava pressentindo sangue vivo. O quarto dela estava todo fechado, eles entraram sem ela ver. Tudo

²⁵ Bras. Bot. Palmeira (Socratea exorrhiza) nativa da América do Sul, de raízes-escoras e frutos ovóides apreciados pelas aves, e cuja madeira é us. pelos índios para a confecção de arcos e flechas; ACUNÃ; BAXIÚBA; SACHAPONA. [F.: Do tupi pati' iwa.]

escuro. Quando foi umas horas da noite, um desce da rede, um outro embaixo, ela no meio e o outro por cima. Ela foi cutucar por baixo, no bumbum dela. Ela falou: “- Sua mãe ta me cutucando.” Ele falou: “- Mamãe, você ta me cutucando por quê?” Aí, ela falou que tava sentindo sangue real. “- Eu não matei caça grande.” Passaram a noite e quando foi de madrugada ele diz: “- Vamos embora, mano? Ela não quer deixar nós dormir. “Levaram a mulher escondida. No terceiro dia, ele apresentou prá mãe deles. “- Mãe, aqui a mulher que a gente encontrou, deixe nós ficar com ela, porque nós não temos mulher. Prá ajudar você a fazer as coisas.” Ela consentiu. Quando ela ia caçar levava ela, quando um saía o outro ficava. A mulher ficou gestante. Aí, teve a criança, uma criança que era uma beleza. O bichinho já estava ficando sabido. Ela foi fazer mingau de milho, pamonha, canjica e faltou água no vaso d’água. Ela falou: “- Sogra, você não come o meu filho, não? Seu neto.” “- Como não.” “- Então vou buscar água rápido”, e ela foi. No que ela deu as costas, ela cortou assim com as unhas, rolou o bichinho no meio e botou dentro do vaso do mingau. Quando ela chegou que foi mexer o mingau, viu na fervura do mingau, a perna do menino passando. Ela gritou: “- Ai, você matou meu filho.” Ela avançou em cima da mulher e pegou nos cabelos da mulher. Ela saiu aos gritos: “- Marido, a sua mãe já matou nosso filho.” Ele soltou a pedra que tava derrubando o pau e escutou o que aconteceu e correu para lá. Ai, ela foi e contou pra ele. Disse que a mãe dele tinha cortado o menino e jogado dentro do mingau. Ai, ele disse “- O que e que eu vou fazer com a senhora, mamãe?” Ai, ele pegou a pedra que tava no roçado, chamava-se rue, tacava na cabeça e a pedra se esbagaçava, tacava o pau na cabeça e esbagaçava. Ela comendo o mingau do menino e já tinha feito sopa. Ela comia e lambia os dedos. Depois arrotou. Depois ela falou: “- Filho, eu matei o seu filho, agora você pode fazer o que quiser comigo.” Entregou-se. “Vou te dizer, você tira um monte de lenha, faz uma carga de lenha, toca fogo e me senta dentro.” Isso eles fizeram. Tiraram uns rolos de lenha e fizeram o fogo e ela mesmo se entregou e sentou-se dentro do fogo. Ela dentro do fogo e falando: “Ai, quando eu tiver perto de me acabar, seus tios vão chegar, onça, leão, tigre, os seus tios vão chegar. Vocês tomem cuidado e vão se esconder.” Isso ele fez. Quando começou: “Mãe, ta sentindo o fogo?” “- Nada. Não to sentindo nadinha.” Dava uma volta. “-Mãe, ta sentindo alguma coisa?” “-Que nada.” Na terceira vez, ela falou: “Estou sentindo uma quenturazinha por dentro. Parece que já to com febre.” Ai, ela falou: “-Agora, sim.” E começou a espoucar. Pôôôôô , assim como lenha quando pega fogo. Quando dava aquele estalo, apareceu um pé de quariquari, paudarco. Cada estalo que dava era um pé de pau que aparecia, e, quando estalava outra coisa aparecia que bicho for. Ai, até que acabou-se e não ficou mais nada. Ele escondido. Quando foi de madrugada, o leão chegou, perguntou aos bichinhos pequenos: “- Quem fez isso com sua mãe?” - “- Sei não.” “- Você sabe. Se você não me disser vou te matar.” “- Tio, não mate que eu não sei não.” A mãe dele pegou fogo sem necessidade. Ai, o tigre perguntou: “- Será que não tá aí nesse buraco?” O coelho disse: “- Deixe que eu vou olhar.” E foi lá e disse: “Ta não, já fui até o fim do buraco e não achei nada.” Mas os dois estavam no buraco. Ai, juntou todos os bichos e fizeram aquela roda danada e no final não tinha mais nada. Pegaram a cinza, botaram nas costas e foram embora. Os dois pequenos ficaram. Os dois homens foram embora para outra maloca. Ai, nessa arrumação começaram a

entrosar com os outros, começaram a conversar com os outros o que aconteceu, que a mãe dele tinha pegado fogo e agora estavam sem rumo para morar. "- Ah, vocês podem ficar com a gente." Ai, ele falou: "- Como e que vai ser agora de nós?" "- Não se incomodem que vai ser tudo bem. Você vai ver. Você vai aqui nesta estrada. Você procura algumas pessoas que vão te indicar com quem você vai viver." Ai, disse que chegou no meio da viagem. Andou, andou e encontrou um monte de terra e ai começou a cantar uma música. Cantaram e cantaram e começaram a surgir terra, monte, montanha, serra e disse que apareceu uma ave bem pretinha cantando uma canção bonita. Ai, ele disse: "- Você vomitou?" "- Ainda não." "Então vomite na minha mão." O pássaro foi e vomitou e nada, só lama. Outro apareceu. "- Você já vomitou?" "- Não." "- Vomite aqui na mão dele." Não saía nada, só espuma. Até que chegou um bem pequenininho e falou: "- Eu não vomitei não." "- Então vomite aqui." Ai, o passarinho vomitou na mão dele e apareceu uma pedra, uma pedra brilhosa. Ele pegou e o pássaro disse: "- Você sai pelo mundo que vai ser muito feliz. Com você não vai acontecer nada." Ele andou, andou, ate que apareceu um paxiubão. Tirou a capemba do paxiubão, armou dum lado, armou de outro, fez cocô e fez uma canoa. Ele encheu d'água, passou uns tempos cheios d'água, ate que apareceu aqueles micróbios. Quando apareceu aqueles micróbios, ele falou: "- Agora vou botar outro remédio", e preparou a água e ai apareceu esse negocio de ouro. E ai, nessa arrumação d'água apareceu um monte de gente. Apareceu um branco depois aconteceu mais adiante. Só a voz falou: "- Você não ta fazendo tudo direito não, filho." "- Por quê?" "Porque ainda falta fazer um monte de folha noutra capemba, até que apodreceu." Quando apareceu, ele falou: "- Pode soprar." Ele soprou e virou gente. Mais adiante, andou, andou um tempo e encontrou um banda de macaco e a macaco desceu e começaram a brigar. Ate que a homem venceu. Esse macaco e o cairara, cara de sola, chama sape. Ai disse que quando eles formaram o barro e fizeram o mole que de barro e botaram os olhos do macaco, a outro olho, quando matava outro macaco e tirava outro olho, espocava e botava a baba toda por cima, quando assoprava e levantava: "- Esse e o homem branco". Ai, a voz falou: "Ainda falta muitas coisas. Você tira a folha de embaúba, machuca, machuca e sopra e vai aparecer muita gente." Justamente a folha de embaúba parece com cabelo de negro bem agarradinho. Ai, fizeram esta mesma coisa da capemba e apodreceu. Quando apodreceu, aquela gente viraram, quando soprou foi que viraram gente, se chama puydawa. Agora, outra capemba, esse ai viraram tudo sapo, sapinho miúdo, ai ele falou: "- ESSE AQUI VAI SER PUYA, PUYANAWA." Agora, depois foram catequizados e botaram POYANAWA. Poyanawa por que era sapo que virou gente (PAULA, 1992, p.135-139).

O mito tem a função de explicar a origem e a forma das coisas, suas funções e finalidades, os poderes do divino sobre a natureza e os homens. Normalmente, é contado em forma de narração por alguém com grande credibilidade diante da sociedade que o acolhe. Porém, ele só nasce e se consolida mediante a aceitação coletiva. Segundo Chauí (2000), o mito possui três funções principais: 1) explicar; 2) organizar; e 3) compensar. A primeira refere-se à necessidade de explicar alguma ação que aconteceu

no passado, cujos efeitos não foram apagados pelo tempo. A segunda, organizar as relações sociais, legitimando e determinando um sistema complexo de permissões e proibições. E a terceira, compensar por perdas ou erros cometidos, para garantir a reparação dos erros no presente, oferecendo uma visão estabilizada da natureza e do meio que a cerca.

Por isso o mito dos Puyanawa, narrado por um dos mais idosos e que detém credibilidade, explica várias ações que ocorreram desde a criação do universo, dos homens, justifica a forma de organização social do povo e compensa atos que, para a sociedade em geral, não seriam admitidos. Nas Fotos 16 e 17, a seguir, apresento alguns representantes significativos na hierarquia da etnia Puyanawa:



Foto 16 - Alberto – Itxubãý (o homem que empresta o nome à Escola)Fonte: PAULA, Aldir Santos de. Aldeia Barão/Ipiranga, Mâncio Lima: Acre. [entre 1988 e 1990]. 1 fot. Color.;Digital



Foto 17 - Lideranças Puyanawa: Joel Ferreira de Lima (vereador e atual cacique), Luiz Manaitá (*in memorium*) no dia do seu aniversário – 15/07/2009 – 86 anos e Railda Manaitá
 Fonte: WALKER, Maristela Rosso. Comunidade Barão/Mâncio Lima: Acre. 2009. Digital

Para a etnia Puyanawa, é de fundamental importância resgatar²⁶ os costumes, a língua, as histórias, o mito sua cultura “[...] no sentido de um processo ou produto, resultado de um esforço material e espiritual de indivíduos ou de grupos” (SETTON, 2010, p.1).

É preciso salientar que não há cultura e, sim, culturas. Atualmente, as discussões propostas por autores ligados aos Estudos Culturais salientam a necessidade de se analisar as diferentes culturas, apreendê-las em seus diferentes contextos, com suas nuances e, dentre elas, destaco a cultura Puyanawa. Em seu mito de criação, é possível perceber os conflitos de uma sociedade poligâmica; a prática do canibalismo, em períodos anteriores ao contato inter-étnico; as formas de subsistência e produção; a explicação para as diferenças raciais, entre brancos, negros e índios.

As referidas considerações expressam um conceito de cultura “[...] que se constitui de um universo de símbolos, são formas simbólicas produzidas, difundidas e consumidas pelos grupos” (SETTON, 2010, p. 16). Este autor salienta que, ao se

²⁶ Uso o termo resgatar no sentido de tirar do esquecimento; tornar público ou conhecido; reavivar.

analisar os fenômenos culturais da modernidade, além de examinar seus personagens e discursos é preciso contextualizar a sociedade em que ele foi produzido, o momento histórico e social específico de sua produção e difusão e acrescenta:

É preciso dar ênfase ao caráter simbólico dos fenômenos culturais (eles expressam valores comportamentais e morais), mas também alertar para a necessidade de relacioná-los a contextos e processos históricos e socialmente marcados pela organização social dos grupos. Pode-se perguntar, por exemplo, tal expressão cultural é específica de qual sociedade (brasileira ou norte-americana) ou civilização (oriental ou ocidental, capitalista ou socialista)? (SETTON, 2010, p. 16).

Portanto, reafirma-se a ideia de que analisar os fenômenos culturais da contemporaneidade é contextualizar a sociedade em que eles foram produzidos, o momento histórico e social vivido e, neste sendo, refiro-me à sociedade capitalista, ocidental, que produz cultura em contextos sociais hierarquizados, marcados por diferenças sociais, com distribuição injusta de poder e privilégios e que expressam diferentes maneiras de ver o mundo. Por isso, a cultura é e foi vista de diferentes formas como passo a descrever a seguir.

3.4 A CULTURA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA E PRODUTORA DE IDENTIDADES PARA OS PUYANAWA

A palavra cultura percorreu um longo trajeto até a atualidade; Williams (2007, p.117) descreve que “*culture* (cultura) é uma das duas ou três palavras mais complicadas da língua inglesa”. Isto decorre do complicado histórico de desenvolvimento das diversas línguas europeias e do seu uso quando se refere a conceitos expressos por diferentes disciplinas intelectuais e sistemas de pensamento.

Williams (2007, p. 121) descreve resumidamente os três sentidos de maior uso para a palavra cultura até o século XVIII:

1. o substantivo independente e abstrato que descreve um processo de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético, a partir do século 18;
2. o substantivo independente, quer seja usado de modo geral ou específico, indicando um modo particular de vida, quer seja de

- um povo, um período, um grupo ou da humanidade em geral;
e,
3. o substantivo independente e abstrato que descreve as obras e as práticas da atividade intelectual e, particularmente, artística.

Atualmente, de acordo com o referido autor, o terceiro sentido parece ser o mais difundido: “**cultura** é música, literatura, pintura, escultura, teatro e cinema. Um **Ministério da Cultura** refere-se a essas atividades específicas, algumas vezes com o acréscimo da filosofia, do saber acadêmico, da história” (WILLIAMS, 2007, p. 121, grifo do autor). Destaca, ainda, que este último sentido tem seu uso tardiamente, sendo difícil precisar a data de sua origem, pois parece ser uma derivação do primeiro sentido.

Na sequência, Quadro 2, demonstro o processo de transformação que ocorreu com a palavra cultura em cada momento histórico, descrito por Williams (2007, p. 117-124):

Século	Significado da palavra Cultura	País de Origem	Representantes ou Uso da palavra
106 a.C	<i>Cultura</i> - do latim <i>Colere</i> : habitar, cultivar, proteger, honrar com veneração	Itália/Roma	Cícero, <i>cultura animi</i> (sentido de cultivo, cuidado); <u>Habitar</u> - desenvolveu-se do latim <i>colonus</i> até chegar a <i>colony</i> [colônia]; <u>Honrar com veneração</u> - desenvolveu-se do latim <i>cultus</i> até chegar a <i>Cult</i> [culto]
XV	<i>Couture</i> , do francês antigo, cujo sentido referia-se a lavoura, o cuidado com o crescimento natural. <i>Culture</i> – inglês, no sentido de processo, o cuidado com algo.	França Inglaterra	
XVI e XVII	<i>Culter</i> (do latim, relha de arado) passou do inglês antigo até chegar às ortografias inglesas variantes <i>culter</i> , <i>colter</i> , <i>coulter</i> , vigorando a partir do Século XVII, como <i>culture</i> (Webster)	Inglaterra	Essa transformação da palavra possibilitou a base para a etapa seguinte com uso metafórico. Ampliou o significado de crescimento natural para incluir o <u>processo de desenvolvimento humano</u> , que passa a ser usado com as duas

			variantes até o final do Século XVIII e início do Século XIX.
XVIII	<p>Cultura - substantivo independente que se refere a processo abstrato ou produto de tal processo.</p> <p>Cultura- forma gramatical indicativa do assunto que se cultivava, tal qual no uso em inglês.</p> <p><i>Cultur</i> – sinônimo de civilização: primeiro, no sentido abstrato de um processo geral de tornar-se “civilizado” (grifos do autor); segundo, no sentido que já fora estabelecido para <i>civilização</i> pelos historiadores do Iluminismo (das histórias universais), como uma descrição do processo secular de desenvolvimento humano.</p> <p>Em Williams (1992, p. 10, grifo do autor), o autor reafirma cultura, “como nome de um <u>processo</u>,[...] particularmente no alemão e no inglês, um nome para <u>configuração</u> ou <u>generalização</u> do “espírito” que informava o “modo de vida global” de determinado povo (grifo do autor).</p>	<p>Inglaterra</p> <p>França</p> <p>Alemanha</p>	<p>Vinculado ao sentido metafórico e a civilidade (cf. Civilização). Na Inglaterra setecentista, refere-se a um processo social geral, associado a definições de classe, em alguns sentidos já modernos, antes dos efeitos decisivos de um novo movimento social e intelectual.</p> <p>Neste período, a palavra <i>cultur</i> foi emprestada aos alemães, com implicações relacionadas à <i>civilização</i>.</p> <p>Herder (1744-1803) introduziu mudanças decisivas no uso da palavra cultura, ao falar de “culturas” no plural: culturas específicas e variáveis de diferentes nações e períodos, mas também culturas específicas e variáveis dos grupos sociais e econômicos no interior de uma nação, contrapondo-se ao que dominava na época, “civilização”. Foi o primeiro a incluir o conceito de cultura popular (cf. <i>FOLK</i>). Mais tarde, o termo cultura passou a ser usado para atacar o caráter mecanicista da nova civilização que emergia do industrialismo. Foi usado para distinguir desenvolvimento “humano” do “<u>material</u>” (grifo do autor). A partir de 1840,</p>

			utilizava-se <i>Kultur</i> num sentido muito parecido com o que tivera <u>civilização</u> nas histórias universais do século XVIII, mas com uma inovação decisiva proposta na obra de História cultural geral da humanidade em que descreve o desenvolvimento humano desde a selvageria até a liberdade, passando pela domesticação, no sentido de civilização, cuja orientação predomina nas ciências sociais modernas, como linha de referência.
XIX	<u>Cultura</u> , como substantivo independente, em inglês, foi introduzido no sentido geral ou específico, indicando um modo particular de vida, quer seja de um povo, um período, um grupo ou da humanidade em geral. <u>Cultura</u> nos sentidos (1) e (3): aplicação e transferência da ideia de um processo geral de desenvolvimento intelectual, espiritual e estético às obras e às práticas que o representam e o sustentam e também no sentido anterior de processo.	Inglaterra	Tylor (1870)- <i>Primitive Culture</i> . Arnold (1867), <i>Culture and Anarchy</i> .
XX	Cultura: a palavra só esteve disponível no sentido moderno quando o substantivo independente, nos sentidos artístico, intelectual ou antropológico, tornou-se familiar. Sua associação com distinções de classe produziu o arremedo <i>culchah</i> , vinculada aos usos que envolviam afirmações de conhecimento superior (cf. o substantivo INTELLECTUAL), refinamento (<i>culchah</i>) e distinções entre arte “alta” (cultura) e arte e entretenimento populares (grifo do autor).	Inglaterra Alemanha	

Quadro 2 - Quadro-resumo simplificado do termo cultura

Fonte: Williams (2007, p. 117-124), adaptado pela pesquisadora

A dificuldade em conceituar cultura de forma linear deve-se ao fato de o termo ser pluralista e carregar formas precursoras de convergência de interesses. No uso mais geral, de acordo com Williams (1992, p. 11, grifo do autor), o que mais se destaca é o desenvolvimento do sentido de cultura como cultivo ativo da mente, visto que podemos distinguir uma variedade de significados, tais como:

- a) *um estado mental desenvolvido* – como em “pessoa de cultura”, “pessoa culta” passando por;
- b) *os processos desse desenvolvimento* – como em “interesses culturais”, “atividades culturais”, até;
- c) *os meios desses processos* – como em cultura considerada como “as artes” e o “trabalho intelectual do homem”.

Em nossa época, (c) é o sentido geral mais comum, embora todos eles sejam usuais e coexistam, desconfortavelmente, com o uso antropológico e sociológico para denotar “modo de vida global” de determinado povo ou de grupos sociais. Apesar da dificuldade do termo e de seu uso em diferentes contextos, a convergência de interesses pode ser destacada de duas formas principais, segundo Williams (1992): idealista e materialista. Para sintetizar essas ideias faço um quadro comparativo (Quadro 3) que apresenta os argumentos propostos pelo autor:

Posição Idealista	Posição Materialista
a) Ênfase no <i>espírito formador</i> de um modo de vida global, manifesto por todo o âmbito das atividades sociais, porém mais evidente em atividades “especificamente culturais” – certa linguagem, estilos de arte, tipos de trabalho intelectual;	b) Ênfase em <i>uma ordem social global</i> no seio da qual uma cultura específica, quanto a estilos de arte e tipos de trabalho intelectual, é considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente constituída por outras atividades sociais.
Método	
Ilustração e elucidação do “espírito formador”, como nas histórias nacionais de estilos de arte e tipos de trabalho intelectual que manifestam, relativamente a outras instituições e atividades, os	Investigação desde o caráter conhecido ou verificável de uma ordem social geral até as formas específicas assumidas por suas manifestações culturais.

interesses e valores essenciais de um “povo”.	
---	--

Quadro 3 - Quadro Comparativo: Posição Idealista x Posição Materialista

Fonte: Williams, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 11-12 – adaptado pela pesquisadora

Contemporaneamente, apesar de manter essas duas convergências de sentido, torna-se evidente uma nova forma de convergência “que possui elementos comuns com (b) em sua ênfase numa ordem social global, diferindo por insistir em que a prática cultural e a produção cultural (termos mais conhecidos) não procedem apenas de uma ordem social diversamente constituída, mas são elementos importantes em sua constituição”. Ela também participa de “alguns elementos de (a), em sua ênfase em práticas culturais como *constitutivas*, encarando a cultura como o *sistema de significações* mediante o qual uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada” (WILLIAMS, 1992, p.12-13, grifo do autor).

Williams (1992, p. 13, grifo do autor) ainda sintetiza a conceituação contemporânea de cultura, mostrando a convergência prática entre:

(1) os sentidos antropológico e sociológico de cultura como modo de vida global distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um sistema de significações bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em *todas* as formas de atividade social e (2) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como atividades artísticas e intelectuais, embora estas, devido a ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as práticas significativas – desde a linguagem passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda, publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso (WILLIAMS, 1992, p.13).

Debruçado sobre o entrelaçamento e a ampliação dos sentidos de cultura, que até este momento estavam separados, embora relacionados, Williams (1992, p. 14, grifo do autor) revela que se constitui o que chamamos de estudos culturais como “um ramo da sociologia geral”, salientando que “ramo é no sentido de que trata de questões sociológicas gerais e não no sentido de área reservada ou especializada”.

Percebe-se claramente que a disputa por uma conceituação de cultura esteve atrelada a interesses econômicos, políticos, sociais e culturais no decorrer dos séculos de seu desenvolvimento. Notadamente, o conceito expresso por Williams (1992) revela-se profundamente ligado ao contexto do povo Puyanawa, em razão dos embates que

travam por manter certas características de sua cultura os quais estão intimamente ligados aos sistemas de significação e também às práticas significativas.

Williams (1969, p.11-12) descreve que o “[...] conceito de cultura e a própria palavra, em seus usos gerais modernos, surgiram no pensamento inglês no período comumente chamado de Revolução Industrial”. Analisa como e por que isso ocorreu, acompanhando o desenvolvimento do conceito até os dias atuais. Fruto de um minucioso trabalho sobre o pensamento social dos quarenta maiores representantes entre pensadores, literatos e artistas ingleses do período de 1780 a 1950.

Ele examina a perplexidade, o drama vivido pelo homem na busca de reinterpretar seu sentimento, sua alma e sua inteligência, no embate com a sociedade em construção do período moderno. Sua obra recria a longa revolução e é dividida em três fases: a da grande tradição humana do século XIX (de Edmund Burke até Ruskin e William Morris, de 1790 a 1880); a de *interregno* (dos pós-vitorianos Mallock até Hulme, incluindo Wilde, Shaw, etc., de 1880 a 1914); e a contemporânea, chamada de *opiniões do século 20* - pelo próprio autor (de Lawrence até Orwell). Este trabalho, segundo Williams (1969, p.12), apontou caminhos para “elaborar uma nova teoria geral da cultura” e conceitua o que viria a se immortalizar como uma teoria da cultura, ao afirmar que ela é “a teoria das relações entre os elementos de um sistema geral de vida”.

Para compreender as relações entre os elementos desse sistema geral de vida, o referido autor faz um esforço intelectual minucioso e lúcido ao descrever, entender e interpretar conscientemente uma das grandes revoluções da nossa era compreendida pelo industrialismo e pela democracia. Depois de catorze séculos de Cristianismo e reabsorção da cultura antiga, o homem medieval unificou sua cultura e preparou o início do período moderno. O Renascimento marcou o reencontro do saber e o início do domínio do conhecimento pelo homem. Embora soberano dessa nova autonomia, ele passou ainda três séculos nessa efervescência religiosa e intelectual “antes de presenciar o surgimento, no século XVIII, de uma nova era em que se voltou para a Natureza e julgou descobrir as suas próprias leis e as da sociedade” (WILLIAMS, 1969, contracapa).

O industrialismo da emancipação intelectual, da descoberta do método progressivo de conhecer e saber, e da transformação do trabalho, trazendo em seu bojo mudança social fundamental e profunda, exigiu grande esforço intelectual para que o homem recuperasse o controle social e se reencontrasse. É nesse contexto conturbado que, na contracapa de seu livro, Williams (1969) assenta o conceito de cultura como

o “modo inteiro de viver, pelo qual nos identificamos com as condições da existência humana em mudança permanente”.

Esse modo inteiro de viver, pelo qual nos identificamos com as condições da existência humana em mudança permanente (Cultura) se circunscreve no conceito que os Puyanawa detêm para marcar sua existência enquanto indígenas. Sofia Lopes do Nascimento, que já foi professora e diretora desde a década de 1980, e que hoje atua como apoio pedagógico na Escola Ixũbã Rabuĩ Puyanawa, assim se expressa sobre cultura, quando a entrevisto:

Cultura pra mim é tudo aquilo que eu faço, tudo o que você cria, tudo o que você tem dentro de si, eu entendo que seja uma cultura, mas meu povo não entende isso, que seja assim, eles entendem que a cultura é só se pintar e dançar né? mas não, a cultura, a cultura, porque si pego um... por exemplo assim, digamos, um litro daquele ali de refrigerante né? eu pego ele, eu corto ele, eu faço um jarro bem bonito, formo uma cultura minha (APOIO PEDAGÓGICO SOFIA, entrevista, 2009).

Além de ser o modo inteiro de viver, Sofia Lopes do Nascimento exemplifica como os objetos, a natureza e as próprias pessoas mudam permanentemente. Sem conhecer Williams, ela estabelece conexões com o conceito de cultura que vai além dos sentidos antropológicos, sociológicos ou do senso comum. Na entrevista, Sofia Lopes do Nascimento entende que a cultura determina a existência indígena, a forma de conduzir a educação, a maneira de seguir regras e padrões, a forma de produção e, por consequência, a própria noção de trabalho. Esta reflexão remete-nos à dualidade da palavra natureza, que tanto pode se referir à Natureza (no sentido material, vinculada às condições de trabalho) como à natureza humana (no sentido espiritual):

Sofia Lopes do nascimento é quem resume Cultura para os Puyanawa ao dizer que: “cultura é tudo aquilo que você cria, que você faz, é uma cultura sua, é uma cultura” (APOIO PEDAGÓGICO SOFIA, entrevista, 2009).

Geertz (1989, p.62-64) afirma que “[...] nossas idéias, nossos valores, nossos atos, até mesmo nossas emoções são, como nosso próprio sistema nervoso, produtos culturais – na verdade, produtos manufaturados a partir de tendências, capacidades e disposições com as quais nascemos, e, não obstante, manufaturados.” Sendo assim, a cultura modelou-nos como espécie única e, ao mesmo tempo, nos modela como indivíduos separados. Afirma, ainda que “[...] quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para o controle do comportamento, fontes de informação extra-somáticas nos fornecem o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes

de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um” (GEERTZ, 1989, p. 64). Entre o que o nosso instinto intenta e o que o homem deseja fazer, há lacunas que devem ser preenchidas com as informações adquiridas pela cultura, visto que os valores, atos e até o sistema nervoso, como afirma o autor, são produtos culturais.

Para Geertz (1989, p. 61), “[...] nós somos animais incompletos e inacabados que nos completamos e acabamos através da cultura – não através da cultura em geral, mas através de formas altamente particulares de cultura [...]”, por isso muitas das descrições dirigidas aos indígenas trazem a marca, a imagem de um tipo de sociedade ou comunidade que já não existe, mas que insiste em vigorar no meio social em que vivemos. São descritos, proscritos, inferiorizados, são os “ninguéns”, como tão ricamente ilustra Galeano (2002, p. 46):

Os ninguéns

As pulgas sonham com comprar um cão, e os ninguéns com deixar a pobreza, que em algum dia mágico a sorte chova de repente, que chova a boa sorte a cântaros; mas a boa sorte não chove ontem, nem hoje, nem amanhã, nem nunca, nem uma chuvinha cai do céu da boa sorte, por mais que os ninguéns a chamem e mesmo que a mão esquerda coce, ou se levantem com o pé direito, ou comecem o ano mudando de vassoura.

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.

Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:

Que não são, embora sejam.

Que não falam idiomas, falam dialetos.

Que não praticam religiões, praticam superstições.

Que não fazem arte, fazem artesanato.

Que não são seres humanos, são recursos humanos.

Que não tem cultura, têm folclore.

Que não têm cara, têm braços.

Que não têm nome, têm número.

Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.

Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

Se são ninguéns para a sociedade até hoje, a luta é para que se tornem cidadãos plenos, com direitos e deveres assegurados, no sentido de cidadania, para que tenham voz, para que tenham vez e para que possam usufruir de todos os recursos como qualquer pessoa pertencente à sociedade.

Os discursos proferidos em nome das potências mundiais referem-se à tolerância, respeito à diversidade, pluralidade cultural e englobam nessa terminologia um engodo que visa legitimar sua força sobre as populações indígenas ou em defasagem econômica. Nesta ótica, o interesse maior é manter as populações indígenas em seu

status natural, em vez de legitimá-los como cidadãos, e, nesta linha de pensamento, os acordos são realizados. Enquanto potências mundiais como *Rainforest Foundation-OD-Noruega*, Fundação Ford, por meio de seus projetos e sucursais, acreditam que lutam por melhores condições de vida das populações indígenas e outros segmentos (como igrejas) e organismos internacionais que aqui aportam também falem isso, pode ocorrer o inverso: reforçar a dominação imperialista das potências mundiais por meio da venda de seus recursos naturais, do conhecimento tradicional que os acompanha há séculos e até pela sutil intromissão nos seus currículos escolares onde precisam aprender inglês, espanhol, português em detrimento das tradições. Para estes, “trata-se de instituir a cultura como um modo de criticar a vida social do ponto de vista de uma proclamada neutralidade: a cultura seria a esfera do valor humano, portanto de todos, embora a vida real seja feita de desigualdade e dominação” (CEVASCO, 2007, p. 13).

Circunscrito nesse contexto, o conceito de Cultura expresso por Geertz (1989, p. 58) assinala os padrões culturais como condição da própria existência humana:

Não dirigido por padrões culturais – sistemas organizados de símbolos significantes – o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais. A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela – a principal base de sua especificidade.

Para Geertz, (1989, p. 56), “[...] a cultura é como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam ‘programas’) – para governar o comportamento”. Ele apoia esse conceito na perspectiva de cultura como “mecanismo de controle”, partindo do pressuposto de que “o pensamento humano é basicamente tanto social como público – que seu ambiente natural é o pátio familiar, o mercado e a praça da cidade” (GEERTZ, 1989, p. 57). Neste sentido, o ato de pensar consiste em um tráfego entre aquilo a que se denomina símbolos significantes (palavras, gestos, desenhos, sons musicais, artifícios mecânicos como relógios, ou objetos naturais como joias). Na verdade, qualquer coisa que esteja afastada da realidade e que seja usada para impor um significado à experiência, tal como abordado por Williams (1969, p. 305):

A história da idéia de cultura é a história do modo por que reagimos em pensamento e em sentimento à mudança de condições por que passou a nossa vida. Chamamos de cultura a nossa resposta aos acontecimentos que constituem o que viemos a definir como indústria

e democracia e que determinaram a mudança das condições humanas. Essas condições foram criadas pelos homens e por eles modificadas. A história dos acontecimentos se faz alhures, na história geral. Mas as definições e significados que demos a esses acontecimentos, cuja história é a história da idéia de cultura, só podem ser compreendidos no contexto de nossas ações (WILLIAMS, 1969, p. 305).

Nessa linha de pensamento, o autor fornece uma ideia de cultura que envolve toda forma comum de viver que estava sendo modificada pelas condições materiais de existência e que continuam em curso. Neste sentido, direciono meu olhar ao conceito de cultura, pois ele responde à parte de minhas inquietações quando se trata de analisar o contexto que envolve a comunidade Puyanawa.

Para entrelaçar os diferentes conceitos de cultura aqui expostos, acredito que Nelson, Treichler e Grossberg (2005, p. 14) traduzem a importância da mesma na tradição dos indígenas:

[...] a cultura é entendida tanto como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda a gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante.

A cultura permite a hominização e humanização dos seres humanos. As características físicas, fisiológicas e psíquicas distinguem-se das espécies ancestrais a cada mudança ocorrida, segundo as classificações históricas evolutivas no processo de hominização. Por exemplo: se avoco os períodos da história da humanidade na visão europeia/ocidental, no período denominado pré-histórico, os traços físicos do homem/mulher eram distintos dos atuais. Foram se modificando pela ação humana, da natureza, das necessidades, dos artefatos, produtos e processos decorrentes dela que, aos poucos, foram incorporadas pelo grupo circundante e retransmitidos a cada geração.

Assim, as características humanas de civilidade, humanidade, distintas dos animais, tornam os seres humanos e também são influenciadas pela cultura. Hábitos alimentares, vestimentas, produções artísticas, modos de cumprimentar, portar-se à mesa ou em locais públicos e privados modificam-se de acordo com o ambiente, a sociedade, a família, a nação a qual se pertence ou participa. Hall (1986, *apud*, Nelson, Treichler, Grossberg, 2005, p. 15) acrescenta:

[...] cultura significa o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica

específica, bem como as formas contraditórias de senso comum que se enraizaram na vida popular e ajudaram a moldá-la.

A cultura é o utensílio adequado para explicitar as explicações naturalistas dos comportamentos humanos; a natureza humana é inteiramente interpretada pela cultura. Nada é puramente natural nos humanos; as funções e necessidades fisiológicas como a fome, o sono e o desejo sexual também são informados pela cultura, e cada sociedade responde a essas necessidades de maneira distinta. Nos domínios em que não há a imposição biológica, os demais comportamentos são norteados pela cultura. E algumas expressões que comumente se ouvem no seio familiar corroboram para comprovar o peso da cultura na formação dos seres humanos como, por exemplo, “pau que nasce torto morre torto”.

É necessário conhecer a noção e o conceito de cultura para analisar os movimentos que ocorrem atualmente na sociedade, com destaque para os problemas relativos às etnias, ao gênero, à sexualidade, às questões étnico-raciais e aos indígenas, visto que estes são grupos marginalizados e considerados não civilizados. Historicamente, a visão hegemônica de cultura privilegia a cultura como exclusiva e estreitamente identificada às obras clássicas na Literatura e nas Artes.

O conceito de cultura defendido nesta tese refere-se à concepção desenvolvida por Raymond Williams (1969; 1992; 2007), que compreende a cultura como o modo de vida global de uma sociedade e como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano. Para o autor, não há diferença qualitativa entre as grandes obras da literatura ou as variadas formas pelas quais qualquer grupo humano resolve suas necessidades de sobrevivência. Na condição pós-moderna em que vivemos, é preciso ouvir as vozes dissonantes e até dissidentes de minorias, excluídos, diferentes e, para isso, a compreensão de seu modo de vida global (que envolve circunstâncias/situações materiais e imateriais de produção) é condição essencial. Acrescenta-se, ainda, que “[...] a cultura é vista como um campo relativamente autônomo da vida social, como um campo que tem uma dinâmica que é, em certa medida, independente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes” (SILVA, 2005, p. 133).

Para aqueles que realizam estudos sobre a cultura, está constitui um campo de luta em torno da significação social, um campo de produção de significados, no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições distintas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla, como proposto por Geertz (1989). Deste

modo, ao enveredar pela cultura indígena, percebo que a cultura é um campo contestado de significações, com o qual a definição da identidade cultural e social está centralmente envolvida. Para Silva (2005, p. 134), “[...] a cultura é um campo onde se define não apenas a forma como o mundo deve ser, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder.”

Esse jogo de poder faz com que o outro seja visto como inferior, diferente ou exótico. Na esteira da palavra outro, incluo a leitura que se faz do índio. É interessante destacar que a imagem fantasiosa que se faz do indígena atualmente tem origem nos antigos relatos, alguns com precisão médica, outros com o olhar do antropólogo, outro dos viajantes, comerciantes, exploradores, mercadores, padres/religiosos e outros tantos olhares, mas todos, com certeza, com sua forma única e individual de vê-los e descrevê-los como o outro. Isso originou um discurso que se perpetuou de forma estereotipada, repleta de mitos, lendas, preconceitos e outras tantas formas, muitas delas, discriminatórias. Os autores que os descreveram com tantas minúcias pretenderam supostamente informar a existência desses habitantes, o outro, no lugar onde pretendiam explorar e dominar. Skliar (2003, p.39) explica que:

Não temos, nunca, compreendido o outro. O temos, sim, massacrado, assimilado, ignorado, excluído e incluído, e, por isso, para negar a nossa invenção do outro, preferimos hoje afirmar que estamos frente a frente com um novo sujeito. Mas, é preciso dizer: com um novo sujeito da mesmice. Porque se multiplicam suas identidades a partir de unidades já conhecidas; se repetem exageradamente os nomes já pronunciados; são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados apenas uns poucos fragmentos da sua alma.

É preciso ensinar o olhar de quem trabalha com educação, para que este profissional veja o sujeito, o outro, o índio, não da forma sugerida que foi multiplicada até hoje: ora endeusando, ora satanizando. Também é necessário cautela para não absolutizar acriticamente as virtudes do outro, das minorias sob o risco de criar uma segregação ou guetização maior do que a existente. Neste sentido, Canclini (2007, p. 26) alerta:

O relativismo exacerbado da “ação afirmativa” [que] obscurece os dilemas compartilhados com conjuntos mais amplos, seja a cidade, a nação ou o bloco econômico a que o livre comércio nos associa. Cumprir as cotas – de mulheres, de afro-americanos, de indígenas – na ocupação de postos pode tornar insignificantes os requisitos específicos que fazem funcionar as instituições acadêmicas,

hospitalares ou artísticas. A vigilância do politicamente correto às vezes asfixia a criatividade lingüística e a inovação estética (CANCLINI, 2007, p.26).

As diferenças culturais passam despercebidas e, ao invés de incluir, segrega-se. Cito Canclini (2007, p. 15), a fim de fundamentar meus apontamentos:

Estudar as diferenças e preocupar-se com o que nos homogeneiza tem sido uma tendência distintiva dos antropólogos. Os sociólogos costumam deter-se na observação dos movimentos que nos igualam e dos que aumentam a disparidade. Os especialistas em comunicação costumam pensar diferenças e desigualdades em termos de inclusão e exclusão. De acordo com a ênfase de cada disciplina, os processos culturais são lidos em chaves distintas.

Assim, como afirmam Nelson, Treichler, Grossberg (2005, p. 17), “[...] os Estudos Culturais acreditam, pois, que a prática importa, que se espera que seu próprio trabalho intelectual possa fazer uma diferença”, uma vez que eles são dirigidos pelas demandas políticas de seu contexto e pelas exigências de sua situação institucional. No entanto, essas intervenções não é garantia e tampouco esperança de que durem para sempre. Por isso, esses estranhos (os indígenas) são colocados à margem da sociedade. Eles incomodam, são tratados como usurpadores de territórios, desperdício de dinheiro público. Bauman (1998, p.29) salienta que, na sociedade moderna e com o escudo do estado moderno, “a aniquilação cultural e física dos estranhos e do diferente foi uma *destruição criativa*, demolindo, mas construindo ao mesmo tempo; mutilando, mas corrigindo...” (BAUMAN, 1998, p. 29, grifo do autor).

Ainda para o autor ora em questão, essa destruição foi parte e parcela da constituição da nação e do estado moderno. A pressão e o anseio em constituir uma nova ordem forçaram a um estado de extinção e os estranhos eram, “por definição, uma anomalia a ser retificada” (BAUMAN, 1998, p. 30). O escritor refere-se, também, às consequências da nossa cegueira ao ver o outro, de outra ótica: as cegueiras advindas do mal-estar provocado pela modernidade, que produzem estranhos:

Mas cada espécie de sociedade produz de sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável. Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo – num desses mapas, em dois ou em todos três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se

eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo que fazem atraente o fruto proibido; se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se, tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos. Ao mesmo tempo que traça suas fronteiras e desenha seus mapas cognitivos, estéticos e morais, ela não pode senão gerar pessoas que encobrem limites julgados fundamentais para sua vida ordeira e significativa, sendo assim acusadas de causar a experiência do mal-estar como a mais dolorosa e menos tolerável (BAUMAN, 1998, p. 27).

A produção do outro, na esfera educacional, centra-se no currículo escolar. As narrativas produzidas pelo currículo corporificam noções sobre conhecimento, formas de organização da sociedade e sobre os diferentes grupos sociais, dizendo qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo. Nele, estão contidos implicitamente ou explicitamente conceitos do que é bom ou mau; do que é moral ou imoral; do que é belo e do que é feio.

Silva (2005, p. 195) destaca que as narrativas contidas no currículo, “[...] representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instituídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas”. Tais textos veiculam (contam) histórias e fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe, e fixam posições. Assim, a afirmação do autor de que o “currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos” (SILVA, 2005, p. 196) se aplica ao entendimento da comunidade indígena por mim estudada.

Nesse sentido, a escola (nela incluído o currículo como artefato constituinte e constituidor de identidades e também partícipe dos processos que transmitem e produzem cultura) será analisada na sequência: escola apontada como diferenciada, a escola indígena. Escola esta que trabalha com esses estranhos, com esses outros, diferentes; necessária à sociedade pós-moderna, que cria instituições, organismos, mecanismos, a fim de que estes consigam justificar as exclusões. Talvez, por isso fale-se tanto em educação diferenciada e, por consequência, em educação indígena. Entretanto, para a comunidade Puyanawa, a escola ocupa papel de destaque em um território que foi palco de muitas tensões e conflitos, o quais serão descritos a seguir.

3.4.1 A demarcação das terras: um processo que se estendeu por 24 anos

Se a terra representa a vida, todas as ações que a envolvem, para fins de sobrevivência social, cultural ou econômica, a forma de uso de seus recursos passa pela educação e pela sua constante preservação para a posterioridade. A educação, neste sentido, tem a tarefa primordial de ensinar o uso sustentável dos recursos existentes no seu território para a continuidade da própria comunidade. Assim, os territórios indígenas são constituidores da identidade indígena e objeto de lei, conforme a Constituição Federal de 1988, estabelecendo que:

- incluem-se dentre os bens da União (Art. 20, XI);
- são destinadas à posse permanente por parte dos índios (Art. 231, § 2);
- são nulos e extintos todos os atos jurídicos que afetem essa posse, salvo relevante interesse público da União (Art. 231, § 6);
- apenas os índios podem usufruir das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes (Art. 231, § 2);
- o aproveitamento dos seus recursos hídricos, aí incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais, só pode ser efetivado com a autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada a participação nos resultados da lavra (Art. 231, § 3, Art. 49, XVI);
- é necessária lei ordinária que fixe as condições específicas para exploração mineral e de recursos hídricos nas Terras Indígenas (Art. 176, § 1);
- as Terras Indígenas são inalienáveis e indisponíveis, e o direito sobre elas é imprescritível (Art. 231, § 4);
- é vedado remover os índios de suas terras, salvo casos excepcionais e temporários (Art. 231, § 5).

Em consonância à Constituição Federal Brasileira de 1988, a Convenção OIT nº 169 também reconhece que os povos indígenas têm uma relação especial com a terra, base de sua sobrevivência social, cultural e econômica. A referida Convenção estabelece aos povos indígenas o direito de propriedade que deve ser compatível à compreensão do direito à terra, permeada pela preocupação de ordem econômica, social e cultural. Por isso, é necessário conhecer o processo de demarcação do Território Indígena Puyanawa, visto que nele se encontra a escola indígena, ambos, palco de

conflitos e tensões, tanto no passado como no presente. Concordo com o ponto de vista de Oliveira Filho (1999, p. 117-118), ao se referir aos direitos das sociedades indígenas:

Não decorrem de uma condição de primitividade ou de pureza cultural a ser comprovada nos índios e coletividades indígenas atuais, mas sim do reconhecimento pelo Estado Brasileiro de sua condição de descendentes da população autóctone. Trata-se de um mecanismo compensatório pela expropriação territorial, pelo extermínio de incontável número de etnias e pela perda de uma significativa parcela de seus conhecimentos e do seu patrimônio cultural.

A noção de território indígena, assevera Oliveira Filho (1999), é uma produção dos não índios e sua constituição ocorreu na década de 50 do século passado, quando da criação do Parque Indígena do Xingu. Nela, estão presentes as contribuições de diversos antropólogos como Darcy Ribeiro e Roberto Cardoso de Oliveira à SPI para a proposta final de demarcação do território do Parque que se apresentava como:

[...] dever do Estado e finalidade explícita de uma política pública a preservação das culturas indígenas estabelecidas há mais de um século na região dos formadores do Rio Xingu, mantendo uma relação simbiótica com aquele nicho ecológico, sem permitir a fixação de colonos brancos na região, mas desenvolvendo mecanismos estáveis de convivência intertribal. Pela primeira vez, propunha-se a destinação aos índios de uma parcela bastante extensa do território nacional, e o argumento utilizado para justificar os limites geográficos estabelecidos era de que os recursos naturais ali existentes seriam os necessários e suficientes para garantir aos índios a plena reprodução de sua cultura e do seu modo de vida (OLIVEIRA FILHO, 1999, p. 108-109).

Se na década de 50 do século passado se iniciaram as discussões sobre os territórios indígenas, somente em 1969 ele passou a constar na Emenda Constitucional e, posteriormente, em 1977, tem início o processo de demarcação da Terra Indígena Puyanawa, que se localiza nos municípios de Mâncio Lima (AC) e Guajará (AM), com levantamentos efetuados pela FUNAI, resultado da Portaria Nº 160/P, de 23 de março de 1977. Na referida época, a própria FUNAI desconhecia o que acontecia e como era esta parte da Amazônia Ocidental. Em seu relato, Iglesias (1999, p. 2) afirma que:

[...] a portaria indicava, de forma genérica, que o Grupo Técnico (GT) deveria fazer o levantamento e a delimitação de áreas indígenas na região entre a Serra do Divisor, ou Contamana, e o Rio Juruá, no Município de Cruzeiro Sul (IGLESIAS, 1999, p.2).

O trabalho aqui mencionado era coordenado pela antropóloga Delvair Montagner Melatti, Chefe da Divisão de Estudos e Pesquisas da FUNAI. Este GT tinha um prazo de 40 dias para desenvolver suas atividades, todavia o trabalho durou 25 dias e propôs a identificação de três áreas indígenas: Jaminawa, no Igarapé Preto; Nukini e Puyanawa, no rio Moa. Em cada área a ser demarcada, o tempo de permanência do Grupo foi de um dia e meio.

O relatório de Melatti, descrito por Iglesias (1999), indica total desconhecimento sobre o trabalho desenvolvido pela FUNAI e sobre a existência de populações indígenas na região. As informações coletadas junto aos órgãos governamentais relatavam a existência de famílias de “caboclos”, morando nos seringais e que estes “não queriam mais ser considerados índios”, tampouco “não desejavam terras próprias, pois recebiam total assistência de seus patrões” (IGLESIAS, 1999, p. 2). Pelo exposto, assim se iniciam as tensões que acompanhariam todo o processo de demarcação do TI Puyanawa.

A referida informação é atestada pelo relato de Mario Cordeiro de Lima, já mencionado anteriormente. O nome de Melatti é lembrado pelo povo Puyanawa, apesar de ela ter concentrado sua coleta de dados para o GT somente na pessoa de Cândido Rondon, um índio já falecido. Neste relatório, Melatti identifica a Área Indígena Puyanawa com 15.200 hectares e um perímetro de 55 quilômetros, abrangendo apenas as terras do seringal Ipiranga. As dificuldades em se elaborar uma proposta em conjunto com a população indígena ocorreram em virtude da “incredulidade destes quanto ao real poder da FUNAI e o temor de que estavam lhes oferecendo terras que acreditavam ser de seus patrões” (IGLESIAS, 1999, p.2).

Dessa forma, Melatti elaborou a proposta fundamentada em dados sobre a localização das estradas de seringa e das áreas usadas pelos Puyanawa para caça, pesca e coleta, como sendo suficientes para a população e seus descendentes. Durante o levantamento, a antropóloga nada comunicou aos patrões sobre o real objetivo do trabalho do GT, que consistia em identificar uma área indígena, pois temia resistências ao trabalho de campo e posterior animosidade dos mesmos contra os índios.

Somente em 1979, houve nova menção sobre a demarcação das terras indígenas, incluindo os Puyanawa. A Concorrência Pública Nº 001/79, de 26 de abril de 1979, publicada no Diário Oficial do Estado do Acre, pela FUNAI, com Edital de Demarcação de 08 de fevereiro, objetivava “selecionar firmas para a demarcação de 33 áreas indígenas em vários estados brasileiro” (IGLESIAS, 1999, p. 2). Porém, dois meses

depois, a Superintendência Administrativa da FUNAI suspendeu a concorrência por imprecisões detectadas no edital.

Seis anos depois, em setembro de 1983, uma equipe da CPI-AC, composta por Terri Valle de Aquino, Antônio Luiz Batista de Macêdo e Vera Olinda Sena, visitou a área. Foram eles, com o mapa e o relatório de 1977 em mãos, que divulgaram aos Puyanawa a existência de uma área indígena, identificada pela FUNAI naquela localidade. Naquela ocasião, os integrantes da CPI/AC discutiram os resultados dos trabalhos realizados pelo GT, há seis anos, a existência do Estatuto do Índio; o direito de organizar uma cooperativa para comprar e vender, independentes de seus padrões e a não pagar renda das estradas de seringa; e a necessidade de lideranças Puyanawa deslocarem-se até Rio Branco e Brasília visando à demarcação da terra e à indenização dos ocupantes brancos.

Em 1983, os Puyanawa ficaram surpresos com a descoberta da existência de uma área a eles destinada. Ao analisar o mapa proposto, discordaram dos limites indicados, visto que os mesmos excluía colocações e estradas ora ocupadas por famílias Puyanawa e as riquezas naturais necessárias e indispensáveis à sua sobrevivência. Nesta ocasião, Mario Cordeiro de Lima foi escolhido como liderança para representar os Puyanawa junto à FUNAI e às entidades indigenistas em Rio Branco.

Aqui se situa um marco importante para a comunidade e para a identidade Puyanawa: a retomada da terra, dos direitos, que os incita a lutar pela cultura indígena; de forma que cultura passa a ser importante para os Puyanawa no sentido descrito por Eagleton (2005, p. 16-17):

[...] cultura é uma espécie de pedagogia ética que nos torna aptos para a cidadania política ao liberar o eu ideal ou coletivo escondido dentro de cada um de nós, um eu que encontra sua representação suprema no âmbito universal do Estado. [...] O estado encarna a cultura, a qual, por sua vez, corporifica nossa humanidade comum.

Quero ressaltar, nessa etapa de minha tese, que não se trata de versar sobre as culturas indígenas brasileiras de forma homogênea e distingui-las pelas etnias de pertença, outorgando-lhes direitos e deveres. Trata-se, sim, de perceber que a cultura tal qual a identidade é um conceito que deve ser apreendido em suas mudanças, transformações e adaptações no seu percurso histórico, visto que seria atualmente muito

difícil dizer ou autenticar que determinada cultura seja “pura” e característica de determinado grupo social. A respeito deste aspecto, Oliveira Filho (1999, p. 117) argumenta:

A incorporação de rituais, crenças e práticas exógenas não necessariamente significa que aquela cultura já não seria “autenticamente indígena” ou pertencesse a “índios aculturados” (no sentido pejorativo de “ex-índios” ou “falsos índios”). Operadores externos são ressemantizados e fundamentais para a preservação ou adaptação de uma organização social e um modo de vida indígena. Sobretudo cabe indagar quais as coletividades indígenas reais que poderiam demonstrar-se totalmente refratárias aos fluxos e correntes culturais.

Cabe indagar também quais coletividades/sociedades modernas/contemporâneas ocidentais mantêm a cultura inalterada durante séculos e necessitam dela para justificar sua existência? Respondo: entre as sociedades ocidentais não índias, nenhuma. E nem por isso deixaram de ser reconhecidas pelos seus Estados Nacionais. Nos debates atuais sobre questões étnicas, a maioria dos autores, entre eles Poutignat, Streiff-Fnart (1998), acentua que o Nós se constrói em oposição ao Eles, e, por isso, o pertencimento a um determinado grupo implica a existência de um outro grupo de excluídos.

Essa binaridade leva à separação, à segregação, à oposição e estabelece relações de poder, aqui definido por Foucault (1997) como relação assimétrica entre indivíduos, entre grupos, que se irradia da periferia para o centro, de baixo para cima, que se exerce permanentemente, dando sustentação à autoridade, e que funciona positivamente, dinamizando, incrementando as forças e recursos existentes.

Os Puyanawa, ao tomar ciência do seu direito sobre a terra, passam a conhecer também o Estatuto do Índio e, com ele, a necessidade de se reconhecer gente, não objetos dos padrões. A terra e tudo que nela se encontra também lhes pertencem. Independente do que preservaram da cultura e da língua Puyanawa, é um direito que não decorre de primitividade ou de pureza cultural, que deve ser comprovada nos índios e coletividades indígenas atuais, mas do reconhecimento de que são “sociedades indígenas”, categoria jurídica de uma coletividade, objeto de demarcação de terras e assistência pelo Estado Brasileiro.

No entanto, para identificar esse território indígena, em 1983 vários episódios levaram a mobilizações, reivindicações, agressões, disputas pela posse da terra e retomada do poder sobre a mesma. No início deste mesmo ano, a fazenda Barão ainda

era conduzida por dois dos herdeiros do coronel Mâncio Lima: Débora Lima e Raimundo dos Santos Lima, cujos comércios se encontravam-se na área indígena identificada.

Logo após a passagem do GT da FUNAI, o terceiro herdeiro, José dos Santos Lima, vendeu 400 hectares de suas propriedades e 25 e meia estradas de seringa também da área identificada a Manoel Batista Lopes. Além disso, ainda no referido ano, a Fazenda Barão foi reativada com investimentos advindos de financiamentos do Banco do Brasil e do Banco da Amazônia, ocasionando grandes desmatamentos para a formação de pastagens, com anuência do INCRA e mão-de-obra dos Puyanawa.

Diante dessa movimentação por parte dos herdeiros, coube a Terri Aquino e a Antônio Macedo operarem como escribas dos Puyanawa, endereçando carta a Manoel Lopes Batista, comunicando-o que as terras adquiridas estavam incluídas em área identificada pela FUNAI, anexando o mapa que atestava a veracidade da informação. A mobilização exacerbou os ânimos, a ponto de Terri ser agredido fisicamente por Mâncio Neto, outro herdeiro de Mâncio Lima, em Cruzeiro do Sul, em 10 de outubro de 1983.

Se, de um lado a CPI-AC, o GT da FUNAI, as notícias nos jornais mobilizaram os Puyanawa, por outro, também “motivaram novas reações dos quatro patrões dos seringais incidentes na área” (IGLESIAS, 1999, p. 3), assim como dos envolvidos nas negociações com os herdeiros da Fazenda Barão. Em 18 de outubro de 1983, Manoel Lopes escreveu ao Senador Jorge Kalume, denunciando conflitos surgidos na Fazenda Barão depois da estada dos indigenistas e agentes da FUNAI e colocava à disposição outra propriedade no Igarapé Bom Jardim, em troca daquela onde estavam os Puyanawa. Carta com o mesmo teor também foi enviada ao Presidente da FUNAI.

Em 25 de outubro de 1983, o governador do Estado do Acre, Nabor Júnior, manifestou-se, informando ao Diretor Geral da FUNAI os conflitos entre posseiros e índios Puyanawa no Barão, pedindo providências urgentes a fim de “evitar conseqüências mais graves e prejuízos aos interesses dos proprietários e da população indígena” (IGLESIAS, 1999, p.3).

Nesse ínterim, em fevereiro de 1983, o Presidente da República, João Figueiredo, publicou o Decreto Nº 88.118, que mudava a sistemática de demarcação das terras indígenas. Era necessário, então, que as propostas de definição de áreas realizadas por GT's da FUNAI passassem por exame de um Grupo de Trabalho (Grupão), composto por representantes do Ministério do Interior (MINTER), Ministério

Extraordinário para Assuntos Fundiários (MEAF), do órgão indigenista e de órgãos estaduais que fossem julgados convenientes.

A tarefa do Grupão era emitir parecer conclusivo e encaminhar para a decisão final dos mandatários do MINTER E MEAF. Esse decreto promoveu o esvaziamento do poder que o Presidente da FUNAI detinha de promulgar portarias declaratórias de terras indígenas, “papel que passou a ser atribuição de ministros que pautavam suas decisões por orientações oriundas do Conselho de Segurança Nacional” (IGLESIAS, 1999, p.4).

Não há como esquecer que, no período, o Brasil estava no mando do Regime Militar, iniciado em 1964 e só extinto em 1985, com o movimento Diretas Já. O Presidente João Figueiredo (1918-1999) foi o último general Presidente, encerrando o período da Ditadura Militar. Seu mandato foi marcado pelo processo de liberalização política com a aprovação da Lei de Anistia e o pluripartidarismo foi restabelecido.

O governo de Figueiredo também enfrentou a resistência de militares radicais, que não aceitavam o fim da Ditadura e que lideraram atos terroristas; cartas-bombas eram deixadas em bancas de jornal, editoras e entidades da sociedade civil (Igreja Católica, Ordem dos Advogados do Brasil, Associação Brasileira de Imprensa, entre outras). Apesar da pressão por parte da sociedade civil pelo retorno da Democracia, eram os militares que mantinham o poder e, por isso, as reformas, as demarcações e outras ações passavam pelo crivo do Conselho de Segurança Nacional.

Portanto, somente em janeiro de 1984, após várias ações políticas envolvendo governador, senador, deputado, juiz de direito de Cruzeiro do Sul, Câmara de Vereadores de Mâncio Lima, a presidência da FUNAI comunicou “que estudos para a redefinição dos limites da área aconteceriam a partir do final daquele mês” (IGLESIAS, 1999, p.3).

A Portaria Nº 1619/E, de 30 de janeiro de 1984, reconduziu os trabalhos de reidentificação da Área Indígena Puyanawa. O grupo de trabalho, coordenado pelo antropólogo José Carlos Levinho, era também composto por um engenheiro agrimensor, um agrônomo, um técnico em agricultura e pecuária, todos pertencentes aos quadros da FUNAI, e um técnico agrícola do INCRA. Com prazo de 30 dias, as atribuições do GT eram: “definir quatro áreas indígenas (Nukini, Poyanawa, Campinas e Jaminawa) nos municípios de Mâncio Lima e Cruzeiro do Sul e levantar as benfeitorias de boa-fé ali implementadas pelos ocupantes não índios” (IGLESIAS, 1999, p.4).

No entanto, o grupo ficou na região mais tempo do que o previsto, período em que realizaram contatos com órgãos governamentais, levantamento documental e

cartográfico, trabalho de campo nas quatro áreas (que durou 43 dias), recenseamento das populações indígenas envolvidas, reuniões com os chefes de família indígenas, incluindo os Puyanawa, onde ocorreram duas reuniões: uma, na chegada (informando o objetivo da presença do GT); e outra, ao final, para elaboração da proposta junto com toda a comunidade.

Ao cabo dessas ações, o GT elaborou relatório que “propôs a redefinição da Área Indígena Puyanawa com extensão de 19.987 hectares e perímetro de 62,5 quilômetros, justificando a ampliação pela imemorialidade da ocupação e pelo seu uso presente pelas famílias Puyanawa” (IGLESIAS, 1999, p. 4). Além disso, sugeria a indenização e o reassentamento dos moradores brancos, a instalação de um Posto Indígena na sede da Barão, a contratação de um atendente de enfermagem, a aquisição de uma caminhonete e a criação de uma cooperativa com vistas a apoiar as atividades agrícolas e extrativistas. Tais ações visavam diminuir os conflitos e tensões que ocorriam desde 1983, tanto por parte dos patrões como dos Puyanawa.

Aos poucos, a demarcação passava à pauta das negociações. Na sequência, traço uma linha de tempo (Quadro 4) referente ao período de 1983 a 2001, sobre o processo de demarcação do Território Indígena Puyanawa, a fim de demonstrar a relação assimétrica entre os envolvidos e como são morosos os processos que envolvem as questões indígenas e fundiárias no Brasil, em específico com os Puyanawa:

Período	Envolvidos/Ações
03 de outubro de 1983	✓ Por meio do Memorando nº 045, o Coordenador do Grupão encaminhou dados referentes à Área Indígena Puyanawa para apreciação do GT, recomendando o prosseguimento da regularização. No entanto, houve dissidência por parte de integrantes do Grupão, cuja negativa foi justificada pela situação fundiária indefinida dos seringais incidentes na área.
Março de 1984	✓ Com recursos da CPI-AC, os Puyanawa estruturam sua cooperativa. Ao mesmo tempo deixam de pagar renda aos patrões; ocupam colocações e estradas. Vendem a borracha extraída na fazenda em Mâncio Lima e Cruzeiro do Sul e não mais aos patrões.
Setembro de 1984	✓ A Cooperativa dos Puyanawa recebe recursos provenientes da Oxfam-Inglaterra, intermediados pela CPI-AC.

Novembro de 1984	<p>✓ Equipes da CPI assessoram o movimento da cooperativa e fazem contatos com professores e velhos Puyanawa para discutir estratégias para revitalização da cultura e da língua.</p>
Julho de 1985	<p>✓ A Administração Regional da FUNAI de Rio Branco encaminha telegrama ao Departamento de Patrimônio Indígena informando os acontecimentos e sugerindo a indenização das benfeitorias e a demarcação como únicas soluções aos conflitos.</p> <p>✓ Denúncias de violências feitas pelos seringalistas e a cobrança da ágil indenização dos ocupantes foram realizadas ao longo de 1985. Diferentes documentos foram emitidos pelos Puyanawa, pela CPI-AC, pela União das Nações Indígenas e da Coordenadoria de Indigenismo do Estado do Acre, enviados à ADR-RBR e à Presidência da FUNAI.</p>
Novembro de 1985	<p>✓ Antonio Pereira Neto, Administrador da ADR-RBR, solicita a Terri Valle de Aquino (CPI-AC) elaboração de texto para subsidiar nova decisão do Grupão.</p> <p>01/11 – Terri Valle Aquino escreve “A imemorialidade da área e a situação atual do povo Poianáua”. Encaminhado ao DPI da FUNAI e aos demais Ministérios integrantes do Grupão.</p> <p>10/11- Com base no texto, a Coordenadoria de Terras Indígenas SG/MIRAD produz a Informação Técnica nº 11, também para apreciação do Grupão.</p>
1986	<p>28/01- Reunião do Grupo Interministerial emite o Parecer Nº 045/86, favorável à proposta apresentada pela FUNAI para delimitação da Área Indígena Puyanawa.</p> <p>✓ Recursos provenientes de convênio assinado entre CPI-AC-FUNAI-Sudhevea, mantém o funcionamento da cooperativa dos Puyanawa.</p>
1987	<p>✓ Recursos do Projeto de Proteção do Ambiente e das Comunidades Indígenas (PMACI II) viabilizam a indenização das benfeitorias dos não-índios pela ADR-RBR e a gradual desocupação da área indígena.</p> <p>31/07- Romero Jucá filho, Presidente da FUNAI, publica a Portaria nº 2.752, interditando a Área Indígena Puyanawa para fins de estudos e</p>

	<p>definição, que ficou paralisada por 7 anos, durante os governos Sarney e Collor.</p> <p>13/11- A Portaria nº 3.754, retifica o texto da portaria anterior e mantém a área interditada visando garantir a vida e o bem estar dos índios, que foi mantida por mais cinco anos.</p>
1988	<p>✓ Negociações com o Governo do Acre, Prefeitura de Mâncio Lima e agências humanitárias permitem a compra de um caminhão para o escoamento da produção das famílias Puyanawa até Cruzeiro do Sul e Mâncio Lima.</p> <p>✓ Reorganização política e social da comunidade Puyanawa com a fundação da Associação dos Seringueiros e Agricultores Puyanawa do Barão. Primeira diretoria da Associação é eleita em novembro.</p>
1989	<p>✓ Ata da reunião de constituição da AAPBI é publicada no Diário Oficial do Estado em 17/01.</p> <p>✓ Mario Cordeiro de Lima assume a coordenação da representação da UNI em Cruzeiro do Sul, com área de abrangência no Vale do Juruá.</p>
1990	<p>✓ Articulação de lideranças indígenas em conjunto com os seringueiros para implementar o Projeto de Implantação da Reserva Extrativista do Alto Juruá e Desenvolvimento Comunitário das Áreas Indígenas Circunvizinhas. Com a colaboração de Antônio Macedo e financiado pelo Banco de Desenvolvimento Econômico e Social, 16 comunidades indígenas receberam recursos deste projeto, dentre elas os Puyanawa.</p> <p>✓ Fundação do Movimento dos Povos Indígenas do Vale do Juruá (MPIVJ), coordenada por Mario Cordeiro de Lima de 1991 a 1993.</p> <p>✓ Mario Cordeiro de Lima e Antônio Macedo visitam cidades europeias divulgando trabalhos realizados no Alto Juruá por meio da Aliança dos Povos da Floresta. Em Londres, durante jantar com a participação do Príncipe Charles, angariam cinco mil dólares junto a Fred Malter (empresário), que são usados em junho e julho para a autodemarcação das suas terras.</p>
1991	<p>Fevereiro/1991- Decreto nº 22 instaura modificações no processo administrativo de demarcação das terras indígenas pelo governo Collor</p>

	<p>Abril/91- Presidente da FUNAI promulga a Portaria nº 398, instituindo Comissão Especial de Análise para julgar o aproveitamento dos trabalhos de identificação de terras anteriormente realizados para efeito de demarcação.</p>
1992	<p>Janeiro/1992 – A Divisão de Demarcação e Fiscalização, do Departamento de Assuntos Fundiários da FUNAI, realiza novo cálculo analítico da Área Indígena Puyanawa, ampliando 20.081 hectares e um novo perímetro de 68,7 quilômetros.</p> <p>25/09/1992 – Na 52ª Sessão Ordinária da Comissão Especial de Análise ocorre à apreciação do Parecer nº 034/CEA/92 sobre a área Puyanawa, elaborado pelo antropólogo Wagner Antonio Oliveira.</p> <p>30/09/1992- Encaminhada à Comissão a readequação do Memorial Descritivo e Mapa da área indígena, incorporando a ampliação da extensão. Termo de Credenciamento nº 011/CEA/92, da Comissão, legitima Mario Puyanawa a colher Termo de Anuência da comunidade Puyanawa quanto aos limites da área. O Termo é assinado por 32 Puyanawa e retorna a Brasília.</p> <p>10/11/1992- Resolução nº 072 delibera pelo acolhimento do Parecer nº 034.</p> <p>12/11/1992- Presidente da FUNAI assina o Despacho Nº 032 aprovando as conclusões da Resolução, reconhecendo os estudos e adequações à delimitação da área indígena, determinando a publicação no Diário Oficial da União do parecer, do memorial descritivo e do despacho e encaminhando o processo de demarcação ao MJ, acompanhado da Minuta de Portaria Declaratória, para sua aprovação. Ofício nº 539/PRES/FUNAI é encaminhado ao MJ com toda a documentação.</p> <p>17/11/1992 em diante- os documentos tramitam de forma ascendente da Chefia do Gabinete, à Secretaria Executiva e à Consultoria Jurídica do MJ, retornando em caminho inverso à Chefia de Gabinete a 11 de março de 1993.</p>
1993	<p>02/03/1993- Portaria nº 067, assinada pelo Ministro da Justiça, Maurício Corrêa, publicada no Diário Oficial da União, declara como posse permanente indígena, para efeitos de demarcação, a Área Indígena</p>

	<p>Puyanawa, com superfície de 20.081 hectares e perímetro de 68,7 quilômetros.</p> <p>Abril/1993- Em curso a implementação do Subprojeto de Acompanhamento e de Consolidação da Demarcação Física da Terra Indígena Puyanawa, por meio do Contrato de Serviço assinado entre a AAPBI, o PPTAL e o PNUD.</p>
1997	<p>Junho- A convite da Secretaria Técnica do PPTAL, a AAPBI elabora a primeira proposta de demarcação da Terra Indígena Puyanawa.</p> <p>Agosto- Envio da proposta ao PPTAL.</p>
1998	<p>A proposta fica um ano sem resposta por entraves burocráticos e jurídicos, devido a parecer contrário da auditoria emitida pelo Ciset (Secretaria de Controle Interno do Ministério da Justiça), que não permitem a contratação, sem licitação, de organizações não-governamentais para executar serviços de demarcação. Para ocorrer à contratação, é necessário introduzir alterações no Acordo em Separado assinado entre os Governos do Brasil e da Alemanha em 1995.</p> <p>Julho – Acordos entre a AAPBI, FUNAI, PPTAL, GTZ, UNI, CPI, priorizam a viabilização de um processo participativo de acompanhamento e consolidação da demarcação física do Território, abandonando a idéia original de autodemarcação.</p> <p>Agosto – A AAPBI encaminha ao PPTAL nova proposta reforçando estratégias e ações que garantem efetiva participação da população Puyanawa no processo demarcatório.</p>
1999	<p>Fevereiro – Novas discussões da proposta, na terra Puyanawa, com a presença de técnicos da PPTAL e da GTZ, do Chefe de Posto da FUNAI em Cruzeiro do Sul, e de representante da UNI, sendo reformatada e encaminhada à aprovação do PNUD através do Projeto BRA 96/018²⁷.</p> <p>18/03- Representantes do PNUD e do PPTAL assinam o contrato de Prestação de Serviços nº 99/025, tendo como objeto a execução do</p>

²⁷ Mais detalhes sobre custos, envolvidos, sistemática de trabalho realizada pelo PNUD podem ser obtidos no seguinte endereço: http://www.pnud.org.br/projetos/meio_ambiente/visualiza.php?id07=229. O Programa teve um custo total de R\$ 22.269.758,00 (vinte e dois milhões, duzentos e sessenta e nove mil setecentos e cinquenta e oito mil reais), correspondente a US\$ 7.600.600,00 (sete milhões, seiscentos mil e seiscentos dólares), calculados à taxa de câmbio das Nações Unidas de junho de 2003, de US\$ 1.00 = R\$ 2,93.

	<p>“Subprojeto de Acompanhamento e de Consolidação da Demarcação Física da Terra Indígena Puyanawa”.</p> <p>14/04- Joel Ferreira de Lima, presidente da AAPBI, assina o Contrato na terra indígena, com assessoria do PPTAL. O subprojeto tem duração de 4 meses.</p>
2000	✓ Conclusão dos trabalhos e novos limites são definidos.
2001	✓ Conclusão do processo de regularização com a promulgação pelo Presidente da República do Decreto de Homologação Administrativa do Território Indígena Puyanawa, em 30/04/2001 (REG CRI e SPU) e publicação no DOU em 02/05/2001, com área de 24.499 hectares.

Quadro 4 - Linha do tempo do processo de demarcação do TI Puyanawa

Fonte: Iglesias, 1999 e no Diário Oficial da União de 2001

Dados retirados do *site* do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- PNUD/Brasil demonstram que o Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal - PPTAL Número BRA/96/018 iniciou em 1 de novembro de 1996 e teve sua conclusão em 31 de dezembro de 2007. Com um orçamento total de U\$ 8.894,600, em que o Brasil forneceu, como contrapartida, um valor de U\$ 4.681.513 e a KfW (*Kreditanstalt für Wiederaufbau*) e o Contrato de Subvenção ao Fundo Fiduciário da Floresta Tropical (RFT) TF21953-BR, celebrado entre o Banco Mundial e o Governo Brasileiro, repassaram um valor de US\$ 4.213.087. Até o ano de 2010, foram usados U\$ 8.201,379,57 do total previsto. Com a leitura do Projeto, é possível compreender a morosidade dos processos, visto que as agências internacionais, a serviço do Banco Mundial, interferem na dinâmica dos trabalhos. Como os recursos são provenientes de empréstimos, é preciso seguir as regras definidas nos acordos.

Uma análise mais acurada demonstra a participação de técnicos da SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) e de assessores externos da GTZ (*Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit*) que atualmente se denomina GIZ (*Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit*), como prestadores de serviços técnicos especializados. É possível inferir que, sem os recursos do Banco Mundial, as demarcações e todas as ações desenvolvidas pelas Organizações Não-Governamentais envolvidas na questão, como projetos educacionais voltados à

formação de professores indígenas não se concretizariam. Estabelece-se, aqui, uma relação de intimidade entre o processo de demarcação das terras indígenas Puyanawa, as discussões sobre uma educação escolar indígena diferenciada e a atual escola Puyanawa, que ao longo destas décadas integra e é palco de decisões e de discussões.

Foram 23 anos para que o território efetivamente passasse a ser propriedade dos Puyanawa. No período que vai de 1984 até 2001, em meio ao processo de demarcação, os membros da CPI-AC e outros pesquisadores brasileiros também empreenderam esforços para a revitalização da cultura e da língua puyanawa, buscando junto aos mais antigos suas memórias, seus costumes, suas histórias e sua língua. A luta pela terra marca também o início da necessidade de reavivar o que é ser índio. Se a luta pelo Território levou mais de duas décadas para se concretizar, a retomada da língua e da cultura ainda se estende. Passou mais de duas décadas do processo entre o querer uma gramática própria e a sua real efetivação.

No quadro que tracei da linha de tempo da demarcação do TI Puyanawa, destaco o mês de novembro de 1984, como marco do início do processo de re(vitalização) da língua puyanawa, momento em que os não índios passam a desempenhar papel relevante, ao adentrar no universo da comunidade como portadores de boas notícias e a apresentar propostas de trabalho como os registros de narrativas, cantos, danças em língua indígena, com os poucos remanescentes da etnia, já em idade avançada.

É uma batalha em que os antigos falantes da língua puyanawa, em sua grande maioria, atualmente, já faleceram, com poucos descendentes para vitalizá-la. Resta à comunidade Puyanawa a tarefa de registrar o que ainda existe, contudo a conquista do Território já é indicativo de que não é necessário falar puyanawa ou realizar rituais característicos da cultura para ser índio. Eles, hoje, legalmente, são, existem, vivem, respiram indianidade. Os esforços empreendidos pelos mais antigos se fazem sentir na educação escolar na atualidade.

4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A ESCOLA PUYANAWA

Nesta seção, analiso a educação escolar indígena, em específico a do Estado do Acre, e a escola indígena para compreender o desenvolvimento da constituição da identidade do povo Puyanawa e o processo de letramento na Escola Estadual Ixübã Rabuñ Puyanawa, de maneira que destaco aspectos característicos da cultura Puyanawa, a fim de verificar se a educação formal está convivendo de forma pacífica ou interferindo negativamente no fortalecimento da identidade desta etnia.

Para investigar como a escola promove atividades voltadas ao processo de constituição da identidade do povo Puyanawa no ambiente formal de educação, considero o conceito de identidade cultural na modernidade tardia expresso por Hall (2004, p. 8), que explora as questões como “[...] aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”. Acrescento, também, a importância das ideias de Tubino (2011), para reflexões desta tese:

É sabido que nenhum grupo humano é essencial ou naturalmente étnico, nacional ou racial. Estas são caracterizações ou autodenominações que se referem ao modo como um coletivo se afirma frente aos outros em um determinado momento de sua história. As determinações identitárias não são nem fixas nem "naturais" não são determinadas pelo "sangue" ou "lugar de nascimento", e nem pelas propriedades intrínsecas de um grupo social. Elas são o produto de infinitas construções, imaginações e invenções. As identidades não são coisas, são processos que são reinventados em interação com outros processos. São entidades não essenciais nem restantes são entidades situacionais. No entanto, na arena política - que é o espaço em que os discursos indianistas se movem - identidades essencializadas para a prática, as categorias conceituais são simplificadas, as identidades étnicas são definidas e colocadas como as coisas - por razões estratégicas - as fronteiras culturais se tornam bem definidas²⁸ (grifos do autor).

²⁸ Todas as traduções realizadas dos excertos destacados nesta seção são minhas.

Sabido es que ningún grupo humano es esencial o naturalmente étnico, nacional o racial. Estas son caracterizaciones o autodenominaciones que aluden a los modos como un colectivo se afirma frente a los otros en un momento determinado de su historia. Las determinaciones identitarias no son ni fijas ni “naturales”, no están determinadas ni por la “sangre”, ni por el “lugar de nacimiento”, ni por las propiedades intrínsecas de un grupo social. Son producto de incesantes construcciones, imaginaciones e invenciones. Las identidades no son cosas, son procesos que se reinventan en interacción con otros procesos. No son entidades ni esenciales ni subsistentes, son entidades situacionales. Sin embargo, en el terreno político - que es el espacio en el que se mueven los discursos indianistas - , las identidades se esencializan por necesidades prácticas, las categorías conceptuales se simplifican, las identidades

Para o autor, o conceito de identidade é algo que está em constante desenvolvimento, em processo de formação, mudança, advindo da crise das ideologias políticas que identificavam e davam significados aos projetos de vida pessoal e de identificação coletiva. O escritor ainda afirma que essa crise das ideologias afeta diretamente o projeto de modernidade, visto que os Estados modernos precisam de um consenso entre as diferentes culturas para implantar projetos comuns em nível econômico e político, acarretando os problemas estruturais impostos pelos nacionalismos modernos. Para Tubino (2003, p. 1), eles, os Estados modernos, “[...] constroem identidades coletivas ofuscando a diversidade cultural e homogeneizando-as a partir da língua e da cultura da elite hegemônica²⁹”.

Apesar do ofuscamento e da homogeneização que levam à coesão cultural, as identidades nacionais, na América Latina, operam como uma “[...] muralha defensiva contra o Americanismo e sua expansão por meio da cultura global³⁰ [...]”. A globalização enfraquece a economia e a política dos estados nacionais e, com isso, as identidades nacionais deixam de ser funcionais e são percebidas como desnecessárias e supérfluas. No entanto, o discurso cosmopolita e sua necessidade no mundo globalizado acarretam, por outro lado, “[...] um retorno ao étnico como espaço de resistência cultural e como lugar de construção de novas identidades políticas [...]” (TUBINO, 2003). Complementando estes apontamentos, cito Santos (1993, p.31) que, por sua vez, descreve como as identidades se constituem no final do século XX:

Sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Mesmo as identidades aparentemente mais sólidas, como a de mulher, homem, país africano, país latino-americano ou país europeu, escondem negociações de sentido, jogos de polissemia, choques de temporalidades em constante processo de transformação, responsáveis em última instância pela sucessão de configurações hermenêuticas que de época para época dão corpo e vida a tais identidades. Identidades são, pois, identificações em curso.

Se identidades são identificações em curso, significa dizer que são mutáveis, dependem de contextos, alteram-se de acordo com condições sociais, econômicas,

étnicas se colocan como cosas definidas y – por razones estratégicas -las fronteras culturales se tornan nítidas (TUBINO, 2011, p. 5).

²⁹ [...] *construyen identidades colectivas que eclipsan la diversidad cultural y la homogeneizan a partir de la lengua y la cultura de la élite hegemónica* (TUBINO, 2011, p.1).

³⁰ [...] *muro defensivo frente al americanismo y su expansión por intermedio de la “cultura global”* (TUBINO, 2011, p.1).

culturais, educacionais. Isto vale para qualquer sociedade, seja ela ocidental, oriental, indígena ou qualquer outra que se possa nomear.

Os múltiplos campos de vivências permitem a concomitância e a existência de diversas identidades sociais que se conflitam. Por causa destas múltiplas inserções, a identidade é flexível e não fechada. Hall (2007, p. 112) afirma que “[...] as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós”. O importante aqui é destacar que autores como Hall (2000, 2002, 2006), Canclini (2007, 2008), Bauman (1998), Silva (2005, 2007), Santos (1993, 1999, 2003), entre outros, concordam que identidade é um processo que se desenvolve e se transforma com a História conforme as concepções de sujeito. O Quadro 5 apresenta a síntese, conforme Hall (2006, p. 10-13), de três dessas concepções que se desenvolveram nas sociedades ocidentais:

a) o sujeito do Iluminismo:	Era pensado como totalmente centrado, unificado, dotado de razão, consciência e ação; seu centro essencial era a identidade de uma pessoa e, por isso, trata-se de uma concepção individualista e essencialmente masculina de sujeito.
b) o sujeito da Modernidade:	A partir do século XIX, desenvolve-se uma concepção interativa da identidade e do eu, baseada na complexidade do mundo moderno. A partir de então, o núcleo interior do sujeito não é autônomo e autossuficiente, mas formado na relação com outras pessoas, que realizam a mediação dos valores, sentidos e símbolos (a cultura) do mundo em que ele habita. O sujeito ainda tem um centro interior, mas este se modifica no diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores. A identidade preenche o espaço entre o interior e o exterior, entre o pessoal e o público e o sujeito se projeta nessas identidades culturais. A identidade costura o sujeito à estrutura, estabilizando tanto os sujeitos quanto os mundos culturais.
c) o sujeito da Pós-modernidade:	A partir da segunda metade do século XX, o sujeito passa a ser pensado como fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. As identidades estão em colapso em virtude das mudanças estruturais e institucionais: “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2006, p. 12). Não há uma identidade fixa, essencial ou permanente, pois ela é uma celebração móvel, que se transforma continuamente em relação com as formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

	Ela é histórica e não biológica, nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. A sensação de unidade é definida por uma "narrativa do eu", uma ilusão.
--	--

Quadro 5- Sujeitos do Iluminismo, da modernidade e da Pós-modernidade

Fonte: Hall (2006, p. 10-13) – adaptado pela pesquisadora

Esse sujeito, que passou por todas essas fases descritas por Hall (2006), atualmente vive uma crise identitária, cuja identidade se move em areia movediça, escorre como água por entre as mãos ou, recuperando a metáfora de Bauman (2002), um sujeito cuja identidade é líquida. É difícil afirmar o que é e o que não é identidade, visto o impacto que a modernidade acarreta à natureza da vida social cotidiana, afetando aspectos institucionais e pessoais da nossa existência. Este autor afirma que “[...] a modernidade deve ser entendida num nível institucional; mas as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual, e, portanto, com o eu” (BAUMAN, 2002, p.9).

Em outra edição, Baumann (2005) registra o que dinamismo da modernidade tem um impacto global nos hábitos e costumes tradicionais e, por consequência, sobre as identidades. A construção de nossa identidade assemelha-se a um mosaico, cujo desenho final não se conhece e no qual faltam peças. As práticas discursivas de produção identitária parecem o trabalho de um *bricoleur*, que realiza um conjunto de atividades, pequenos consertos domésticos, pintura, artesanato, decoração, jardinagem etc., desenvolvidas para o próprio uso, dispensando a contratação de mão de obra especializada. A fase sólida do capitalismo cede espaço à fase líquida, ou “modernidade líquida”:

A construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável. Os experimentos jamais terminam. Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquina esperando que você as escolha. Muitas outras identidades não sonhadas ainda estão por ser inventadas e cobiçadas durante a sua vida (BAUMANN, 2005, p. 91).

Nesse processo de construção identitária, a educação escolar é atingida por inúmeros discursos, que vão da emancipação, passando pelo apelo aos multiculturalismos, interculturalismo, ora com tendências liberais, ora com tendências críticas. Santos (2003, p.26) afirma que o “[...] termo (multiculturalismo) se tornou um

modo de descrever as diferenças culturais em um contexto transnacional e global “[...] variando as noções, e nem todas elas possuem sentido emancipatório, comparando-o com o grau de dificuldade atribuído ao conceito de cultura. Tal como cultura, multiculturalismo é um conceito ‘controverso e atravessado por tensões’” (SANTOS, 2003, p. 28). Ao descrever as diferenças entre o multiculturalismo conservador e o multiculturalismo progressista, o autor (2003, p. 28-34) advoga que no:

1. Multiculturalismo conservador há a tendência da descrição: descrição das diferenças culturais e dos modos da sua inter-relação; a existência de uma multiplicidade de culturas no mundo; a coexistência de culturas diversas no espaço de um mesmo Estado-nação; a existência de culturas que se interinfluenciam tanto dentro como além do Estado-nação, que se sobrepõem ao multiculturalismo enquanto projeto;
1. Multiculturalismo progressista ou emancipatório há a tendência para a efetivação de projetos: projetos multiculturais que acentuam o caráter antieurocêntrico (e não antieuropeu) que asseguram o reconhecimento e visibilidade das culturas marginalizadas ou excluídas da modernidade Ocidental; das diferenças culturais e de experiências históricas, do diálogo intercultural com o objetivo de forjar alianças e coligações políticas para a promoção das culturas e grupos subalternos.

Em sua versão emancipatória, o multiculturalismo baseia-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos. Neste sentido, Santos (2003, p. 59-66) encaminha suas discussões para descrever cinco teses sobre os multiculturalismos emancipatórios e suas escalas de luta contra a dominação. No Quadro 6, sintetizo as cinco teses propostas por Santos, com alguns exemplos:

TESE	PROPOSIÇÃO	CONSIDERAÇÕES
Nº1	Diferentes coletivos humanos produzem formas diversas de ver e dividir o mundo, que não obedecem necessariamente às diferenciações eurocêntricas [...] (p. 60)	O modo como diferentes povos (indígenas ou populações rurais) entendem a comunidade, a relação com a natureza, o conhecimento a experiência histórica, a memória, o tempo e o espaço representam modos de vida que não podem ser reduzidas às concepções e culturas eurocêntricas. <u>Por exemplo</u> : o conceito de <u>terras indígenas</u> e <u>território</u> são opostos. Para a concepção eurocêntrica, as <u>terras indígenas</u> é

		um direito de propriedade, enquanto que, para a concepção indígena, <u>território</u> designa espaço coletivo pertencente a um povo, aos que hoje o integram e aos seus antepassados. A territorialidade está intimamente ligada à identidade como povo e de seus direitos coletivos (p. 60).
Nº2	Diferentes formas de opressão ou de dominação geram formas de resistência, de mobilização, de subjetividade e de identidade coletivas também distintas, que invocam noções de justiça diferentes. Nessas resistências e em suas articulações locais/globais, reside o impulso da globalização contra-hegemônica (p. 61).	<p>Foi na resistência à assimilação que os povos indígenas vieram a impor aos Estados latino-americanos (ao Brasil à Colômbia) o reconhecimento da sua identidade de povo e seus direitos coletivos. As identidades coletivas associadas às diferentes formas de luta é o resultado emergente das próprias lutas, mesmo quando baseadas em condições ou em coletivos que preexistem a elas. Essas identidades têm por base:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunidades locais – construídas face a face; 2. Comunidades imaginadas – construídas nas lutas contra invasores, contra a indiferença ou cumplicidades internacionais perante a invasão, pela sua autodeterminação; 3. Comunidades inventadas – construídas a partir de movimentos como dos <i>lesbigays</i>. <p>As alianças que se forjam no decorrer das lutas conferem aos atores envolvidos o sentido de pertencimento a uma comunidade. A capacidade de ampliação, sustentação e sucesso das lutas depende das transformações dessas comunidades locais em imaginadas e em inventadas, transferindo as lutas do espaço local para o nacional e transnacional (p. 61-2). <u>Exemplificando:</u> As lutas dos homossexuais em Portugal contra uma moral conservadora, a homofobia e a repressão sexual, pela liberdade de orientação sexual. Os ativistas dos direitos humanos lutam pela dignidade humana e contra o sofrimento em diferentes regiões do mundo.</p>
Nº3	A incompletude das culturas e das concepções da dignidade humana, do direito e da justiça exige o desenvolvimento de formas de diálogo (a hermenêutica diatópica) que promovam a ampliação dos círculos de reciprocidade.	<p>Recursos estratégicos de políticas emancipatórias: cultura ou multiculturalismo; quanto maior for o círculo de reciprocidade definido por uma dada concepção de direitos e de justiça, tanto maior será a sua capacidade de inclusão de atores e de diálogo e concepções diversos.</p> <p><u>Exemplo:</u> Os movimentos indígenas, no Brasil, e dos u'wa, na Colômbia, mobilizando-se solidariamente, onde a linguagem da cultura e do multiculturalismo é utilizada como recurso estratégico fundamental, torna</p>

		mutuamente inteligível e partilhável a reivindicação da diferença (p. 62-3).
Nº 4	As políticas emancipatórias e a invenção de novas cidadanias jogam-se no terreno da tensão entre igualdade e diferença, entre a exigência de reconhecimento e o imperativo da redistribuição.	A igualdade e a diferença não são condições suficientes para uma política emancipatória. A afirmação da igualdade, com base em pressupostos universalistas (concepções ocidentais), individualistas (dos direitos humanos), conduz à descaracterização e negação das identidades, das culturas e das experiências históricas diferenciadas, especialmente a recusa do reconhecimento de direitos coletivos. <u>Ilustra-se com exemplos de direitos adquiridos, por meio das lutas, dos indígenas do Brasil e da Colômbia, em que as políticas de integração na cidadania liberal como indivíduos autônomos e “livres” de vínculos coletivos significaram, na prática, a negação dos direitos coletivos dos povos indígenas, do direito ao seu território e ao seu modo de vida, que só foram reconhecidos nas Constituições de 1988 (Brasil) e 1991 (Colômbia), consagrando uma ordem constitucional multicultural.</u> Boaventura Sousa Santos (2003, p. 64) propõe como resposta a estas tensões e dilemas <u>“defender a igualdade sempre que a diferença gerar inferioridade, e defender a diferença sempre que a igualdade implicar descaracterização”</u> .
Nº 5	O sucesso das lutas emancipatórias depende das alianças que os seus protagonistas são capazes de forjar. No início do século XXI, essas alianças percorrem uma multiplicidade de escalas locais, nacionais e globais e abrangem movimentos e lutas contra diferentes formas de opressão.	As alianças com o Estado nacional e do poder judicial são fundamentais ao sucesso das lutas emancipatórias: a união com ONGs, diferentes etnias e povos, movimentos sociais, movimentos de solidariedade internacional, com a amplificação da mídia invocam sucesso. Onde não há alianças, a dinâmica emancipatória é limitada e ameaçada por retrocessos a práticas discriminatórias. O isolamento territorial das lutas gera ambiguidades sobre seu provável resultado. A globalização contra-hegemônica baseia-se na construção de cidadanias emancipatórias que articulam o local e o global por intermédio de redes e de coligações policêntricas (p.65).

Quadro 6 - As cinco teses de Boaventura (2003)

Fonte: Santos (2003 p. 59-66), adaptado pela pesquisadora

As teses ajudaram-me a pensar como a cultura e as identidades se interpenetram, produzem uma simbiose que me leva a compreender e justificar as diferenças culturais na pós-modernidade. Parto do princípio de que a identidade tal qual a cultura é, na expressão de Canclini (2007), “camisa e pele”; camisa e pele porque identidade e

cultura estão interligadas por concepções que se traduzem em processos cambiantes, os quais se encontram impregnados nas incertezas da pós-modernidade, que transforma as culturas anteriormente sacralizadas pelo binômio de alta e baixa ou de culta e popular para o de culturas híbridas. Culturas híbridas, que são fruto da crescente expansão urbana, da integração dos Estados nacionais, dos populismos políticos e pela indústria cultural, tendo nestes processos globalizadores algumas das causas elencadas para justificar sua existência.

A identidade Puyanawa sofre as pressões do processo de globalização e da mesma forma como esses fatores globalização, hibridismo, indústria cultural, integração nacional, expansão urbana interferem na vida e na cultura de todas as sociedades, as comunidades indígenas são atravessadas por eles. Seria ingênuo afirmar que os povos indígenas permanecerão intocados, praticando rituais do passado, sobrevivendo da caça e da pesca, quando se sabe que seus territórios são invadidos, dilapidados, divididos e, muitas vezes, negados.

Barth (1998, p. 188) denomina fronteira o espaço de contato entre as diferentes culturas. Outros autores como Bhabha (1998), Hall (2000, 2006), Canclini (2007, 2008), com os quais dialogo nesta tese, adotam a mesma ideia de fronteira (cultural) para distinguir do conceito de limite geográfico, ainda que no referido contexto se trate de uma interação entre culturas nacionais.

Nessas fronteiras culturais o multiculturalismo aparece, propaga-se e confunde-se com a interculturalidade. Ao multiculturalismo e a interculturalidade definidos por Tubino (2003), que discute dois conceitos para a mesma palavra: o conceito descritivo e o conceito normativo de interculturalidade, contrapõe-se o multiculturalismo interpretado por Hall (2003):

[...] não é uma doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado [...] descreve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados. Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há “multiculturalismos” bastante diversos (HALL, 2003, p. 52).

Como conceito descritivo, para os cientistas sociais, a interculturalidade representa o estudo das várias misturas e das relações que existem entre as diferentes culturas as quais coexistem num mesmo continente. Exposto de outro modo, para a Antropologia, é falar sobre as reuniões e encontros, as hibridizações e os vários tipos de

trocas entre as culturas: “Deste ponto de vista, a interculturalidade é intrínseca às culturas, porque as culturas são realidades situacionais, temas dinâmicos e históricos, que se definem por suas relações com os outros³¹” (TUBINO, 2003, p.4). Do ponto de vista do conceito descritivo, as identidades culturais são entidades que precisam ser analisadas em sua complexidade interna.

O conceito normativo de interculturalidade, usado no discurso acadêmico, mais comumente no âmbito da educação bilíngue e da filosofia política, refere-se, também adotando reflexões de Tubino (2003, p. 4), “[...] às propostas ético-políticas e educativas de melhoramento ou transformação das relações assimétricas entre as culturas, para criar espaços públicos de diálogo e debate intercultural, que tornem possível avançar na busca de uma solução mais adequada aos problemas comuns³²”.

Esses dois conceitos, descritivo e normativo, são recorrentes na literatura pedagógica educacional, porém é sabido que as mudanças semânticas dos conceitos são produzidas de acordo com os usos que os atores sociais fazem deles e passam a ser relevantes se for incorporadas às agendas políticas. Tubino (2003, p. 5) afirma que “[...] quando as culturas subalternas se apropriam do conceito de interculturalidade e o incorporam às suas agendas políticas, o ressignificam em função de suas demandas e suas estruturas culturais transformando-o em um programa de reivindicação sociocultural³³”.

Na América Latina, os termos intercultural e interculturalidade passaram a ser difundidos no final dos anos 80 do século passado, sendo empregados pela Antropologia, Pedagogia, Sociologia, História e Filosofia, de acordo com Astrain (2011). Seu uso atrela-se às discussões relacionadas ao multiculturalismo, à diversidade cultural, à ampliação de uma postura pós-moderna.

Estudos recentes, realizados pelas Ciências Sociais e pela Filosofia, demonstram que os sistemas culturais, pela sua dinamicidade, encontram soluções para novos problemas relacionados à mudança cultural, à interpenetração de tradições, à resistência e à emergência de novas propostas. Astrain (2011) registra que o surgimento

³¹ *Desde este punto de vista, la interculturalidad es intrínseca a las culturas, porque las culturas son realidades situacionales, sujetos dinámicos, históricos, que se autodefinen por sus relaciones con los otros* (TUBINO, 2003, p. 4).

³² *[...] las propuestas ético-políticas y educativas de mejoramiento o transformación de las relaciones asimétricas entre las culturas para generar espacios públicos de diálogo y deliberación intercultural que hagan posible avanzar en la solución concertada de los problemas comunes* (TUBINO, 2003, p.4).

³³ *[...] cuando las culturas subalternas se apropiaron del concepto de interculturalidad y lo incorporan en sus agendas políticas, lo resignificaron en función de sus demandas y sus marcos culturales transformándolo en un programa de reivindicación socio-cultural* (TUBINO, 2003, p.5).

de novas noções tais como sincretismo, hibridismo provoca a elaboração também de uma nova noção de interculturalidade que:

[...] permite descrever, precisar, explicar e compreender que nas sociedades modernas na América Latina, nos encontramos com uma crescente heterogenização da vida humana nas grandes cidades e num renascimento de formas comunitárias, em relação a grupos generacionais, sexuais, religiosos, entre outros (ASTRAIN, 2011, p. 5).

A heterogenização, para esse autor, permite a associação da noção de interculturalidade à de multiculturalidade, no entanto a interculturalidade significa, dentre os sentidos mais relevantes, “[...] que nas sociedades complexas, as classes e grupos humanos, participando da estrutura econômico-social da sociedade, gerem processos identitários específicos que possuem linguagens, símbolos, códigos, práticas e ritos que levam seus membros a identificarem-se entre si” (ASTRAIN, 2011, p.5).

O conceito apresentado faz alusão a um tipo de sociedade emergente, em que não são simplesmente duas culturas em contato que se mesclam e se integram, mas relacionam-se com os múltiplos processos culturais que tendem à hibridação³⁴. As classes e os grupos humanos têm o direito de participar de vários sistemas ou códigos culturais da sociedade envolvente, com a possibilidade de identificar-se distintamente. Astrain (2011, p. 6) sintetiza que “[...] a interculturalidade alude a um tipo de sociedade emergente, em que as comunidades étnicas, os grupos e classes sociais se reconhecem em suas diferenças e buscam sua mútua compreensão e valorização do outro”.

Nesse contexto, as políticas educacionais oscilam num pêndulo: ora revestindo-se do discurso multiculturalista, ora do discurso interculturalista, a fim de criar uma educação escolar indígena. É nos auspícios do prefixo inter que exprime uma reciprocidade, uma junção positiva, que opto pelo conceito de interculturalidade, na intenção de compreender a escola indígena. Isto se traduz concretamente pela busca de suprimir as barreiras entre os povos, as comunidades étnicas e os grupos humanos, independente de quais sejam seus traços identitários, buscando o diálogo, a aceitação mútua e a colaboração entre culturas que se entrecruzam.

As discussões sobre multiculturalidade e interculturalidade vêm à tona para justificar a criação de uma educação escolar indígena que se distingue da educação indígena. Na educação escolar indígena, encontram-se presentes resquícios de toda uma

³⁴ No sentido proposto por Canclini (2008) e Burke (2010).

educação escolar que foi moldada pelo projeto do iluminismo, especialmente a partir do século XIX, em diferentes sociedades, pautada numa sequência de conteúdos que foram universalizados com normas que se sacramentaram, currículos ora pautados em teorias críticas, ora não críticas, enfim, uma educação que se desenvolveu de acordo com os contextos políticos, sociais e econômicos da sociedade envolvente (mas determinante) e que, hoje, está à mercê da globalização e da pós-modernidade.

Por ser uma instituição da modernidade, a educação escolar, nas sociedades ocidentais, consagrou-se como espaço primordial de socialização da pessoa, de aquisição de conhecimentos considerados relevantes para a inserção do sujeito no mundo do trabalho e, com essas atribuições, assume uma posição de destaque na propagação de modelos e dos valores do contexto em que está inserida.

A educação indígena não está atrelada somente ao sistema oficial de ensino, ou seja, acontece com e sem a escola; mesmo quando não há professores oficiais, a comunidade assume a responsabilidade pela continuidade do funcionamento da educação escolar. É o prolongamento da própria vida e da comunidade em que seus sujeitos estão inseridos; transmitida de pai para filho, de avô para neto, de mãe para filha, dos mais velhos aos mais jovens. Suas regras servem para ser usadas em casa, na comunidade, na escola, em qualquer lugar.

No meu entender, essa educação se aproxima ao princípio da ética universal do ser humano proposta por Freire (1996): serve em qualquer lugar; nas atitudes que tenho quando estou sendo observada ou quando não há ninguém para me ver; ensinando e agindo com respeito aos meus semelhantes, ao meio em que vivem, aceitando o tempo e o ritmo de cada um, que resiste à lógica do capitalismo selvagem. Meliá (1979, p. 10) assevera que, se a educação indígena não é feita por profissionais da educação, não significa que seja realizada por uma entidade abstrata:

Os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão. [...] Tem-se aspectos e fases da educação indígena que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem. O processo não é indiferente (MELIÁ, 1979, p. 10).

O autor afirma que a educação indígena é um processo amplo e contínuo, começa antes do nascimento e não se conclui com a morte, visto que pode se perpetuar

por meio das marcas impressas, deixadas em cada pessoa, e não se restringe às experiências da escolarização formal. O mesmo autor afirma que “[...] a educação de cada índio é interesse da comunidade toda. A educação é o processo pelo qual a cultura atua sobre os membros da sociedade para criar indivíduos ou pessoas que possam conservar essa cultura” (MELIÀ, 1979, p. 10).

Por outro lado, há por parte das comunidades indígenas, a defesa da necessidade de uma educação escolar indígena. Neste jogo entre necessidade, imposição e direito à educação escolar indígena, Bonin (2008, p. 96) descreve as reflexões coletivas realizadas com e pelos povos indígenas. Para a autora, eles afirmam que “assumir a educação escolar é um grande desafio”, em virtude não do desconhecimento de procedimentos didáticos ou de conteúdos curriculares, mas de a dificuldade encontrar-se no “[...] fato de serem lógicas distintas as que fundamentam a organização da escola e a vida em suas comunidades [...]”. É uma tarefa desafiadora submeter a educação escolar indígena ao controle de uma instituição como a escola que reproduz as relações capitalistas, tais como individualização, competição, hierarquização e seleção dos melhores, relações verticais entre os sujeitos e adaptá-la a culturas que aspiram viver de acordo com outras referências, outros parâmetros que não aqueles da sociedade capitalista.

Destaca-se, nesse ínterim, a necessidade de realizar um breve estudo entre a educação indígena e a educação escolar indígena, no contexto brasileiro, e em específico do Estado do Acre, que se entrelaçará com o estudo da Escola Estadual Ixûbãÿ Rabuñ Puyanawa, da comunidade Barão/Ipiranga, em Mâncio Lima, Acre. No espaço exclusivo de educação formal, os mais velhos são chamados constantemente para contar suas histórias, dar depoimentos de fatos ocorridos, aconselhar as gerações mais jovens. Eles mostram como fazer objetos de caça, pesca e artesanato e como são poucos os que ainda dominam a língua puyanawa, para ensinar a falar no idioma da etnia e esclarecer dúvidas sobre a mesma. Assim sendo, fica difícil separar a educação indígena da educação escolar indígena, visto que ambas se mesclam o tempo todo. Há momentos que são específicos da escola, porém oriundos da necessidade da educação indígena; o item a seguir é desenvolvido na intenção de estabelecer fronteiras e aspectos que se interpenetram entre as duas maneiras de educar.

4.1 A EDUCAÇÃO INDÍGENA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: BREVES CONSIDERAÇÕES

A educação escolar indígena é uma temática em crescimento, notadamente de 1978 para cá. Dados levantados por Grupioni (2008, p. 20) demonstram que até 2007 “[...] contabilizam-se 156 dissertações e teses sobre educação indígena defendidas em diferentes áreas do conhecimento” revelando a estruturação de “um campo de saber interdisciplinar”. Nos estudos realizados por este mesmo autor, destacam-se seis trabalhos como precursores na temática da educação indígena, no período entre 1978 a 1992, e propostos por Tsupal (1978), Assis (1981), Cunha (1990), Maher (1990), Resende (1992) e Ferreira (1992)³⁵. Entretanto, os trabalhos que marcariam a produção acadêmica nos períodos seguintes, diversificando e ampliando a reflexão sobre a educação indígena, são destacados por Assis (1981), Cunha (1990) e Ferreira (1992).

A estatística aqui exposta aponta a relevância que a temática suscita no meio acadêmico e revela a necessidade de estudos, investigações e proposições para o segmento da educação escolar indígena. Sua importância concentra-se na atualidade e conflituosidade do tema, que provoca desdobramentos em várias áreas do conhecimento, destacando-se a Antropologia, a Linguística, a Educação, entre outras. A identidade constitui-se na diversidade, e a questão indígena tem gerado grandes discussões, merecendo papel de destaque na Constituição Federal, em seus Artigos 210, 215, 216 e 231, bem como na Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas, recentemente aprovada em nível mundial.

A Constituição Federal de 1988 (CF) declara, no Artigo 210, Parágrafo 2º, que “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”. Meu trabalho encaminha-se neste sentido, para que os povos indígenas possam ter seus direitos assegurados, pois, ao longo de vários séculos, isso lhes foi usurpado, negado ou negligenciado.

O Artigo 215, da Constituição Federal, corrobora o conteúdo exposto anteriormente ao reger que: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a

³⁵ Detalhes sobre as temáticas e produções destes autores podem ser obtidos em: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. São Paulo, 2008. 240 p. Tese de Doutorado em Antropologia Social – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, SP.

difusão das manifestações culturais.” Desta forma, assegurar que a cultura indígena seja valorizada e conhecida pelos cidadãos brasileiros é uma questão de cidadania, visto que a mesma Lei, no seu Parágrafo 1º, destaca que “O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”.

Em deferência, a temática faz parte das políticas de reparação, constituindo uma questão de justiça histórica pelo processo a que foram submetidos os povos indígenas, ao longo de vários séculos. Por isso, a CF traz à tona questões históricas e polêmicas, às vezes contestadas, mas que foram aprovadas, de forma que o Artigo 216 da CF promulga o seguinte texto que envolve os povos indígenas de forma direta:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

São considerados bens de natureza material os bens imóveis como castelos, igrejas, casas, praças, conjuntos urbanos e ainda locais dotados de expressivo valor para a história, a arqueologia, a paleontologia e outras ciências. Neles, incluímos as pinturas, esculturas e o artesanato. Desta forma, a terra ou o território pertencente a determinado grupo indígena constitui um patrimônio cultural que deve ser preservado. São nesses espaços, nesses locais, que estão registrados e perpetuados os símbolos, as marcas, a identidade de um povo. Por outro lado, a literatura, a música, o folclore, a linguagem e os costumes expressam os bens imateriais de um povo. Não há como mensurar os danos causados pela expropriação do uso de uma língua para um povo indígena. A língua é considerada, pelos povos indígenas, um dos patrimônios que lhes dá identidade, que os faz reconhecerem-se como uma etnia. É uma das heranças mais sagrada e a que mais percalços experimentou nos últimos cinco séculos de dominação ocidental no Brasil, ao lado da luta pela demarcação de seus territórios.

Para ilustrar como esse processo é moroso e ocorre em um campo de luta, e, notadamente, insere-se no campo dos estudos culturais, cita-se o julgamento da Pet 3.388, em que o Plenário do Supremo Tribunal Federal decidiu pela demarcação contínua da área de 1,7 milhão de hectares da reserva indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima, ocupada por grupo indígena, com base nos Artigos 231 e 232 da CF, os quais assim se expressam sobre a questão:

Os artigos 231 e 232 da CF são de finalidade nitidamente fraternal ou solidária, própria de uma quadra constitucional que se volta para a efetivação de um novo tipo de igualdade: a igualdade civil-moral de minorias, tendo em vista o protovalor da integração comunitária. Era constitucional compensatória de desvantagens historicamente acumuladas, a se viabilizar por mecanismos oficiais de ações afirmativas. No caso, os índios a desfrutar de um espaço fundiário que lhes assegure meios dignos de subsistência econômica para mais eficazmente poderem preservar sua identidade somática, lingüística e cultural. Processo de uma aculturação que não se dilui no convívio com os não índios, pois a aculturação de que trata a Constituição não é perda de identidade étnica, mas somatório de mundividências. Uma soma, e não uma subtração. Ganho, e não perda. Relações interétnicas de mútuo proveito, a caracterizar ganhos culturais incessantemente cumulativos. Concretização constitucional do valor da inclusão comunitária pela via da identidade étnica (BRASIL, 2010, p. 229).

Destaco a referência que o Ministro do Supremo Tribunal Federal, Ayres Britto, faz ao afirmar que a concretização do que prevê a CF em relação à inclusão das minorias é ganho e não perda como grande parcela da população brasileira afirma, quando se trata de demarcar territórios. É mais do que justo dar a eles o que sempre foi de direito. Mas, esse direito advém de muita luta, de resistência, de conflitos.

Ressalto que, apesar de constar na CF, esses direitos ainda se encontram em fase de concretização. Os povos indígenas travam batalhas homéricas para que as sociedades ocidentais e, em especial a brasileira, reconheçam suas conquistas históricas tal como é assegurado no Artigo 231 da CF: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Da mesma forma, só a partir de 1988, com a CF, assegura-se aos povos indígenas determinados direitos civis, de buscar formas de organização, de discutir em pé de igualdade perante tribunais e instâncias jurídicas e administrativas. O Artigo 232 da CF estabelece que “[...] os índios, suas comunidades e organizações são

partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo”.

A retrospectiva sobre o embasamento legal que rege as questões que envolvem os povos indígenas é necessária para justificar que não se trata de mais um modismo, de uma tendência pedagógica ou corrente que adentra o discurso pedagógico porque está em voga. Trata-se da inclusão social, e acima de qualquer argumento, da vida de seres humanos, que, como tal, precisam ser reconhecidos, respeitados, incluídos e partícipes da vida em sociedade com suas peculiaridades. É uma temática que está em discussão em vários organismos mundiais, com destaque para o que a própria ONU recomenda ao aprovar a Declaração sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

Na Declaração, aprovada em 13 de setembro de 2007, o Artigo 13 merece destaque por conter explicitamente a questão da revitalização da língua e da cultura destes povos:

1. Os povos indígenas têm direitos a revitalizar, utilizar, fomentar e transmitir às gerações futuras suas histórias, idiomas, tradições orais, filosóficas, sistemas de escrita e literatura, e de atribuir nomes às suas comunidades, lugares e pessoas, e mantê-los;
2. Os povos adotarão medidas eficazes para garantir a proteção desse direito e também para assegurar que os povos indígenas possam entender e fazer-se entender nas atuações políticas, jurídicas e administrativas, proporcionando-lhes, quando necessário, serviços de interpretação ou outros meios adequados.

No campo da educação escolar, a Declaração ressalta a necessidade de uma escola específica, diferenciada, como destaca o Artigo 14:

1. Todos os povos indígenas têm o direito a estabelecer e controlar seus sistemas e instituições docentes que compartilham educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino-aprendizagem;
2. As pessoas indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado sem discriminação;
3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que as pessoas indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades tenham acesso, quando seja possível, à educação em sua própria cultura e no próprio idioma.

É, portanto, dever do Estado proteger os direitos dos povos indígenas e assegurar que estes possam participar ativamente das decisões como os demais integrantes da

sociedade brasileira. Neste sentido, todas as manifestações que se reportem aos povos indígenas se incluem na constituição do povo brasileiro e, por conseguinte, passam a integrar as discussões nos diferentes âmbitos da vida social.

A minuta dessa Declaração é composta de vários princípios preambulares e mais 45 Artigos, divididos em nove Partes ou Seções e aborda, em linhas gerais, a igualdade de direitos à liberdade contra genocídio e etnocídio, adentrando pela proteção à identidade, integridade física, cultura, religião e educação. Ela ainda estabelece outros direitos como autogoverno, participação em processos decisórios, trabalho, terras, recursos e desenvolvimento, proteção ao meio ambiente e à propriedade intelectual, entre outros.

Sobressaem entre os princípios fundamentais discriminados na Declaração, a igualdade de direitos e a proibição de discriminação. Na sequência, o direito de ser diferente e de viver como tal, bem como o de proteger e manter características e atributos considerados especiais e próprios dos povos indígenas, que vão desde a cultura às instituições sociais destes. A Declaração estabelece também o direito de os povos indígenas ter controle sobre os assuntos que os afetem, sobressaindo o direito à autodeterminação, apontado inúmeras vezes, demonstrando a importância do consentimento livre por parte dos povos indígenas quanto a todas as decisões que digam respeito a eles próprios.

A Declaração também se expressa tanto quanto a direitos individuais como a coletivos dos povos indígenas, sobretudo porque estes constituem o cerne do instrumento em destaque, visto que marca um momento histórico no processo de reconhecimento de direitos humanos, em nível internacional.

Além dos aspectos apontados em relação à Declaração e à Constituição Federal, outros documentos e tratados internacionais de direitos humanos, pertinentes a assuntos indígenas, podem ser consultados, tais como: o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; o Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos; a Convenção para a Eliminação da Discriminação Racial; a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho; a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança; e a Convenção da Diversidade Biológica, dos quais o Brasil é signatário. Tais documentos reafirmam direitos indígenas fundamentais de caráter individual e coletivo para serem observados e respeitados por todos os países que os tenham aceitado.

Os fundamentos legais que regem a educação escolar são específicos, quando se trata dos preceitos legais para a criação de novas escolas. No entanto, na implementação dos currículos diferenciados, esbarra-se nas questões burocráticas que envolvem carga horária, disciplinas obrigatórias, formação específica dos/as professores/as, entre outras questões relacionadas, fazendo com que os povos indígenas vivenciem dificuldades de toda natureza.

Dessa forma, a LDB, em seu Artigo 32, Parágrafo Terceiro, ressalta que “O Ensino Regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, a fim de atender à sua especificidade. No entanto, acompanhei, no decorrer destes quatro anos, um lento processo de retomada das populações indígenas, do seu espaço escolar por meio de pequenas ações como trocar o nome das escolas por nomes indígenas, calendários culturais que (re)vitalizam a cultura das etnias, a presença de professores indígenas para alfabetizar e ensinar a língua do povo, intercalando com o ensino de língua portuguesa, calendários específicos, mas que mesclam divisões de horários herdadas das escolas ocidentais, a exemplo do que ocorre na escola Puyanawa.

É necessário mostrar esses pequenos avanços pelo fato de que as políticas governamentais apontam para uma educação escolar indígena diferenciada, capaz de garantir aos índios o acesso às informações, conhecimentos gerais, nacionais, sem, contudo, desvalorizar sua identidade cultural. A LDB, em seu Artigo 78, salienta:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

À escola indígena, cabe a responsabilidade de promover a transmissão do conhecimento nacional, sob pena de alijar-se do contexto que a circunda, ao mesmo tempo em que sua ênfase recai na revitalização da cultura indígena, como lhe outorga a lei. Diante deste contexto educacional contraditório, que desloca ou fragmenta a identidade individual e coletiva e das inquietações que se fazem presentes em minha

trajetória de pesquisadora, busco respostas de como efetivar uma educação diferenciada, bilingue e intercultural que corresponda às expectativas, bem como aos direitos das populações indígenas brasileiras: O que distingue a educação indígena, da educação escolar indígena? O que ocorre na Escola Ixubãý Rabuy Puyanawa pode ser chamado de educação escolar indígena?

Centrando na temática da escola na e para comunidades indígenas, contextualizo a concepção de escola indígena na perspectiva oficial, tal como vem sendo elaborada no âmbito do Ministério da Educação e Desporto (MEC). A idealização desta especificidade escolar foi desencadeada pela mobilização dos povos indígenas e entidades indigenistas, pressionando o poder público para a regulamentação de direitos garantidos na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Coube, pois, ao MEC, na década de 1990, o trabalho de definição de uma política de educação escolar indígena, consolidada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que prevê – vinculada ao Ensino Fundamental, no âmbito da educação básica – a escola diferenciada, intercultural e bilíngue para os povos indígenas. Para a orientação curricular desta escola, o MEC publicou, com base no trabalho de uma comissão de especialistas e representantes indígenas, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/Indígena). E, finalmente, foi estabelecida a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas pela Resolução nº 3 de 10 de novembro de 1999, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

A escola indígena, inserida nesse contexto, configura-se como espaço de confronto intercultural à medida que os embates possibilitam discussões entre culturas, os interesses e o poder dos diferentes atores sociais envolvidos. Segundo Tassinari (2001, p. 56), a escola aparece como espaço de interação, nela as diferenças oriundas de etnias distintas surgem e adquirem novas formas, “[...] é onde técnicas e conhecimentos provenientes de diferentes tradições podem ser trocados e, assim, reinventados.”

O direito à educação diferenciada, bilingue, intercultural e autônoma, no decorrer das três últimas décadas, é uma das principais reivindicações dos povos indígenas brasileiros junto à luta pelo direito a terra e à saúde. O resultado dessa luta aparece nos documentos já mencionados, CF, de 1988; LDB; Declaração da ONU, entre outros.

Os termos que designam uma escola bilingue, intercultural, diferenciada e autônoma são discutidos por Nobre (2009), ao registrar que a autonomia da escola não

está em a desvincular do Estado, mas na “[...] possibilidade de aceitação por parte do Estado da construção de processos de gestão próprios e diferentes das escolas não-indígenas. Processos adequados às suas especificidades sócio-culturais” (NOBRE, 2009, p. 11).

Entendo autonomia das escolas indígenas aquelas geridas pelos próprios indígenas, pois a sociedade indígena é uma sociedade sem classes, onde as desigualdades são menores que as existentes na nossa sociedade ocidental. Elas existem, sim, como, por exemplo, entre homens e mulheres, moços e velhos, visto que impera um respeito silencioso, sem muitos alardes. Não há acúmulo de propriedade. O tempo é mais lúdico, não dependente do trabalho explorado; trabalho e lazer andam juntos – embora a sociedade indígena trabalhe muito.

O tempo para reflexão é contínuo, há paradas para olhar os outros e brincar, sem a presença de apitos, sinetas, disciplinas rígidas. O universo indígena volta-se para a arte, a religião, o ritual; distingue e identifica cada indivíduo como único, com nomes que lhes são dados após algum tempo de convivência grupal, segundo características pessoais mais destacadas; não há seres anônimos, todos têm nome de registro e nome indígena.

Eles não ignoram ou se fecham para questões como a morte; no entanto, estão envoltos por um clima que, na nossa linguagem denominaríamos, mágico, irreal, cuja relação é bem diferente da nossa com o sentido da vida, da existência. As explicações que encontram para descrever os fenômenos físicos, as doenças, a origem dos seres e da natureza são bem diferentes das nossas. Vale ressaltar que a descrição da sociedade Puyanawa aqui está de forma generalizante, visto que, nela, também há tensões ou disputas, mas menos acirradas e visíveis.

Numa sociedade diversa como essa, o sistema de educação também é singular. As crianças aprendem, participando da vida dos adultos; aprendem na roça, no roçado, na caça, na pesca, os valores dos pais e dos antepassados, por meio de pequenos trabalhos, nos mitos e suas histórias, sem se afastar dos adultos. São salas de aula sem escrita, mas repletas de ensinamentos, de espaços lúdicos, onde a memória e a palavra prevalecem.

Na sociedade indígena, prepondera a habilidade de falar, escutar, trocar ideias, democraticamente. Destaca-se quem se expressa bem e sabe persuadir os outros, sem uso de dinheiro ou barganhas como em nossas campanhas eleitorais. Na mais tenra

idade, os índios aprendem a falar em público, a convencer os outros, a argumentar, a exercitar o dom da palavra.

Dentre as características que se destacam na rotina da sociedade indígena, o tempo, sem qualquer sombra de dúvida, é o que mais impressiona e me faz refletir. O tempo não é medido pelo relógio, mas é um tempo que permite espaço para risos, apreciar a arte, a natureza, o outro. Tempo para ficar à espreita de uma caça; conhecer o poder das plantas; assimilar o que foi mostrado pelo mais velho em um trabalho de artesanato; repetir uma palavra na sua língua quantas vezes for necessário, até fixá-la. Por isso, afirmo que a escola indígena não pode ser moldada à de nossa cultura não-índia, com horários rígidos, como em uma linha de produção, tampouco essa forma de organização que possuímos permitiria que desenvolvessem a habilidade da fala e da expressão oral.

Com certeza, o mundo indígena não é um paraíso, visto que nele existem dificuldades de toda natureza. De 2008 para cá, os Puyanawa vêm utilizando exageradamente chás alucinógenos, com o objetivo de trazer de volta suas tradições, músicas, danças, influenciados pelos parentes de outras etnias; as agressões e mortes provocadas pelo abuso de bebidas alcoólicas; as disputas internas pelo poder. Existe também a dura luta pela sobrevivência em condições inóspitas, as técnicas rudimentares de trabalho; a morte à espreita, provocada pelas doenças, pela floresta; o matar e o morrer como coisas cotidianas.

Porém, tais práticas sociais também ocorrem nas sociedades ocidentais, que por possuir populações maiores, encontram-se mais diluídas e, muitas vezes, afiguram-se banalizadas. Por outro lado, destaco aqui que se trata de uma sociedade diferente da não-índia, com outros sistemas, onde ensinar e aprender são postos como desafios e exatamente por isso é diferenciada.

A escola diferenciada deve elaborar um currículo pela e para a comunidade indígena e este é um processo complexo: demanda formação continuada dos educadores indígenas para que se tornem atores do processo de construção curricular. Nobre (2009, p. 12-13) afirma que “[...] este currículo ainda não existe, ele está por ser construído para cada etnia em cada aldeia. O que existe é o das escolas não-indígenas, que é tomado como referência tanto pelas assessorias como pelos educadores indígenas, que estudaram nessas escolas”. Experiências, como o currículo diferenciado proposto pela escola Puyanawa, configuram-se num esforço de reverter essa situação.

D'Angelis (2000, p.20, grifo do autor) afirma que “[...] transformar a cultura indígena em conteúdo de programa ou currículo escolar – não será [fará] uma escola indígena, mas uma cultura indígena ocidentalizada, deformada pela usurpação de espaços próprios da educação indígena”. Será necessário, desta forma, elaborar materiais específicos como livros, textos, vídeos, cuja produção seja de autoria dos próprios povos indígenas, o que por si já é um processo complexo, pois exige uma pedagogia diferenciada. Além do que, tratando-se dos Puyanawa, há a dificuldade da não existência de uma gramática própria, ainda que seja usada por todos e cujas produções se restringem à língua portuguesa e não à língua puyanawa.

Nobre (2009, p. 12) descreve que “[...] há, na verdade, um processo de construção curricular de toda uma pedagogia indígena que está por ser empreendida e que, dada sua complexidade, depende de vários fatores internos e externos que lhe assegurem essa diferenciação”. Como primeiro fator, ele aponta o investimento na formação continuada dos educadores indígenas, visto que serão eles os responsáveis pelo processo de construção curricular diferenciado. Como isso, exigirá dos educadores indígenas estudo, pesquisa, reflexão sobre a prática pedagógica; tarefas que não podem ser exclusivas de assessorias ou de Secretarias de Educação.

O mesmo escritor declara que “As relações da escola com a comunidade precisam ser complementares, pois a escola precisa estar inserida no projeto educativo maior da comunidade” descrevendo-o como sendo o segundo fator interno para a construção de um currículo diferenciado. Só assim, a escola será instrumento de preservação e de resistência da cultura indígena. Neste sentido, percebo que este fator está constantemente presente no grupo indígena Puyanawa, visto que a comunidade participa da escola de forma intensa: nas decisões, no dia-a-dia da escola, nas regras de convivência, nos momentos de solicitar ajuda e decidir se a língua puyanawa deve ou não ser ensinada a todos e todas (NOBRE, 2009, p. 13).

Como terceiro fator, Nobre (2009) destaca a necessária nitidez epistemológica sobre a definição do que seja um conhecimento indígena e um conhecimento não indígena. Neste fator, sobressai o reconhecimento de que os conhecimentos próprios das comunidades indígenas também são científicos, indicando a realocação de papéis e funções da escola em uma sociedade indígena.

O conhecimento das plantas, dos animais, das águas, resultado de séculos de observação e que são transmitidos de geração em geração não podem ser desprezados pelo fato de que não passaram pelo crivo da ciência positivista. Muito antes da

descoberta de princípios ativos que posteriormente se transformaram em remédios, os povos indígenas já encontravam soluções e curas para suas doenças. Como, então, ignorar esse conhecimento?

Da mesma forma, é preciso analisar a hegemonia da língua portuguesa nas diferentes aldeias e etnias. Propaga-se que a escola indígena deve ser bilingue e constata-se que o que ocorre é um processo de alfabetização em língua indígena por professor índio, mas tentando transcrever para o português a sua língua. Em outras circunstâncias, um professor não índio alfabetizando em língua portuguesa, em comunidades onde não se fala português. Nobre (2009, p. 18) aponta que “[...] a opção por um modelo de bilinguismo é uma opção política e leva, necessariamente, à definição de uma planificação linguística”.

D’Angelis (2002, p. 112) afirma que “[...] todo e qualquer povo tem uma coisa que a gente pode chamar de Política Linguística, que é a maneira como cada povo encara sua própria língua”. Para os Puyanawa, essa decisão sobre a necessidade e a importância da língua para defender sua identidade étnica vem sendo discutida há mais vinte anos. As pressões advindas da sociedade envolvente influenciam para que essa política se desenvolva. Por exemplo, não foi por vontade própria que os Puyanawa deixaram de falar sua língua original, mas em razão das constantes ameaças e da força econômica que os envolvem, as quais justificaram o abandono pela grande maioria dos indígenas de sua própria língua e a adoção da língua portuguesa como a principal.

Optar por um modelo de bilinguismo é uma escolha política e passa por um planejamento linguístico que deve levar em consideração os modelos de ensino bilingue. D’Angelis (2001, apud Nobre, 2009, p. 18) elenca três modelos de ensino bilingue:

- a) “Bilinguismo de Transição” para a língua majoritária, onde a língua minoritária é usada apenas inicialmente para depois ser completamente substituída pela língua majoritária;
- b) “Bilinguismo de Manutenção ou de Resistência”, onde a língua minoritária é estimulada e empregada efetivamente em todo o ensino escolar;
- c) “Bilinguismo de Imersão”, onde o convívio total com a língua majoritária (ou língua alvo) leva ao desuso da língua minoritária.

Esses modelos de ensino bilingue são discutidos com base em três categorias de análise: quanto aos objetivos; ao espaço dedicado para a língua indígena; e quanto ao valor dado ao bilinguismo e à língua indígena. Seguindo tais modelos, é possível

identificar entre os Puyanawa o bilinguismo de manutenção ou resistência, pois eles desenvolvem um processo de vitalização da língua minoritária, preparando os alunos para as relações com a sociedade majoritária, incluindo o domínio da língua, ao mesmo tempo em que fortalecem a língua minoritária. Sem conhecer essa terminologia adotada pela academia, os Puyanawa desenvolvem uma planificação linguística, adotando o bilinguismo e fortalecendo o que denominamos uma escola diferenciada.

Com base nas definições anteriores, para completar o círculo que envolve a escola indígena, ela ainda deve ser intercultural. Transcrevemos apontamentos de Tubino (2003, p. 3), a fim de estabelecer o entendimento do que seja intercultural:

A interculturalidade não é um conceito, é uma maneira de se comportar. Não é uma categoria teórica é uma proposta ética. Mais do que uma idéia é uma atitude, uma maneira de ser necessária em um mundo, paradoxalmente, cada vez mais interligado tecnologicamente e ao mesmo tempo incomunicável interculturalmente. Um mundo em que os graves conflitos sociais e políticos que os confrontos interculturais produzem, eles começam a ocupar um lugar central na agenda pública das nações.³⁶

A educação intercultural é um instrumento que pode nos ajudar a superar as desigualdades. Por se inscrever numa perspectiva mais ampla que supõe o exercício para a cidadania, ela aparece associada à valorização da diversidade, à procura de uma pertença coletiva, à aceitação da diversidade cultural, à igualdade de oportunidades e equidade, à participação crítica na vida democrática e à preocupação com as questões ecológicas. Com esse rol de preocupações ou valores, essa forma de educação não deveria ser privilégio somente da educação escolar indígena, mas, sim, de todas as formas de educação.

A concepção de interculturalidade está intimamente ligada ao discurso dos movimentos indígenas, cujo contexto remete à revalorização e ao fortalecimento das identidades étnicas. Tubino (2003, p. 4) afirma que “[...] como nas cosmovisões indígenas o direito à identidade cultural está profundamente ligado ao direito ao território e à língua, a revalorização da identidade étnica implica a defesa dos territórios

³⁶ *La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórico, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente. Un mundo en el que los graves conflictos sociales y políticos que las confrontaciones interculturales producen, empiezan a ocupar un lugar central en la agenda pública de las naciones*(TUBINO, 2003, p.3).

ancestrais e da educação bilíngüe intercultural [...]”³⁷, por isso a educação indígena se apoia no bilinguismo e na interculturalidade.

Nobre (2009), por sua vez, aponta que uma escola intercultural não é apenas aquela que promove o processo de contato entre as culturas, mas a que faz a necessária análise das relações de poder que esse processo produz, em seus componentes econômicos, políticos e sociais. Para isso, é necessário promover um debate sobre a escolarização indígena à luz de dois conceitos de interculturalismo: interculturalismo funcional e interculturalismo crítico, proposto por Tubino (2003, p. 5-9), os quais sintetizo no Quadro 7, a seguir:

Interculturalismo Funcional (ou neo-liberal)	<p>Postula a necessidade de diálogo e reconhecimento intercultural, sem dar o devido peso ao estado de pobreza crônica e extrema em que se encontram os cidadãos que pertencem às camadas subalternas da sociedade;</p> <p>Substitui o discurso sobre a pobreza pelo discurso sobre a cultura ignorando a importância que têm - para compreender as relações interculturais - a injustiça distributiva, as desigualdades econômicas, as relações de poder e os desníveis culturais internos;</p> <p>Não questiona o sistema pós-colonial vigente e facilita sua reprodução;</p> <p>Produz um discurso e uma <i>práxis</i> legitimadora que se viabiliza por meio dos Estados nacionais, das instituições da sociedade civil;</p> <p>É exemplo de interculturalismo funcional o multiculturalismo anglo-saxão com programas de ações afirmativas, viabilizadas pelo Banco Mundial, que promovem na América Latina ações de discriminação positiva e educação compensatória.</p>
Interculturalismo Crítico	<p>Busca suprimir as causas da assimetria cultural;</p> <p>Exige o diálogo por meio do questionamento sobre os fatores econômicos, políticos, militares etc. que condicionam o intercâmbio entre as culturas da humanidade, iniciando pela visibilidade das causas do não diálogo entre elas;</p> <p>Visa recuperar a memória dos excluídos, tornar visíveis os conflitos interculturais do presente como expressão da violência</p>

³⁷ [...] como desde las cosmovisiones indígenas ele derecho a la identidad cultural está estrechamente ligado al derecho al territorio y a la lengua, *La revalorización de la identidad étnica implica la defensa de los territorios ancestrales y de la educación bilingüe intercultural* (TUBINO, 2003, p. 4).

	<p>estrutural mais profunda, gestada ao longo de uma história de desencontros e atrasos injustos;</p> <p>Apresenta-se como uma nova tarefa intelectual e prática, desenvolvendo uma teoria crítica do reconhecimento, que defende as versões da política cultural da diferença que combinem coerentemente com a política social da igualdade. A pobreza se combate construindo cidadania;</p> <p>Possui duas dimensões: descritiva e normativa. A dimensão descritiva trata de identificar, com consciência hermenêutica, o caráter das hibridações culturais que existem de fato. Exemplos desta dimensão podem ser o uso e a pertinência de termos como diglossia (usado em estudos sobre contatos linguísticos), sincretismo e aculturação (provenientes da antropologia). A dimensão normativa diz respeito, sobretudo, a um projeto ético-político de transformação substantiva, em democracia, o marco geral implícito que dá origem às iniquidades econômicas e culturais.</p>
--	---

Quadro 7 - Diferenciação entre Interculturalismo Funcional e Interculturalismo Crítico
Fonte: Tubino (2003, p.5-9), adaptado pela pesquisadora

As políticas de desenvolvimento de escolas indígenas estão entre multiculturalismos e interculturalismos, que, a seu modo, ora buscam integrar os povos indígenas ao contexto da sociedade envolvente, ora tentam assimilá-los. A minha proposta, somada a de outros pesquisadores da causa indígena, tais como Nobre (2009), D'Angelis (2000), Mindlin (1993), Silva (2001), Tassinari (2001), Ferreira (2001), Santos (2001), Melià (1999), é de uma educação escolar indígena que leve em consideração a interculturalidade crítica e seja diferenciada com as necessidades de cada comunidade, com vistas a preservar e a manter seus costumes e suas tradições. Os indígenas não negam a necessidade de uma educação escolar, no entanto alguns desafios, além dos já elencados pelos autores citados nesta seção, são acrescentados por mim à lista, para a efetivação de uma educação escolar indígena intercultural e bilíngue, tais como:

- a) A atual organização dos currículos escolares para as escolas indígenas é concebida e estruturada de acordo com os saberes estabelecidos pela lógica não-índia. Conceber currículos diferenciados que considerem os saberes tradicionais dos povos indígenas como legítimos se tornou uma

das bandeiras de luta entre os povos indígenas e os órgãos responsáveis pela educação em nosso país. Destaco o esforço da etnia Puyanawa, ao incluir um projeto pedagógico diferenciado, mas que ainda contém alguns equívocos em relação ao ensino de língua indígena;

- b) A transposição da linguagem oral dos povos indígenas para o código escrito traduz-se em grandes perdas culturais, ao não encontrar, muitas vezes, o equivalente da oralidade para a linguagem escrita, empobrecendo as expressões ou limitando-as. Há que se considerar também o desprestígio que a tradição oral possui em relação à tradição escrita pela sociedade não-índia. É preciso também ponderar que a língua é dinâmica, acompanha as mudanças tecnológicas, científicas, econômicas, sociais, culturais e que até se transformar em código, muitas vezes já está ultrapassada em algumas expressões. Neste processo, que pode levar décadas até se efetivar, como é o caso dos Puyanawa, os riscos de não haver falantes vivos suficiente para seu registro é um dos maiores desafios para os linguistas, visto que grande parte desta população indígena é idosa, com idade avançada, e podem morrer durante o processo;
- c) A escassez de recursos destinados às escolas indígenas, bem como das demais escolas brasileiras como falta de professores, pessoal de apoio, estrutura, entre outros, revelam o descaso ou a pouca relevância que a mesma possui, inclusive porque, para mostrar dados estatísticos, o número de alunos e professores em relação às demais escolas não diferenciadas parece ser insignificante. No caso do povo Puyanawa, em 2010 e 2011, as aulas iniciaram com um mês de atraso por falta de contratação de professores e funcionários de apoio, já que do quadro efetivo, faz parte somente Ilson Martins de Lima, os demais todos possuem contratos provisórios, temporários.
- d) As poucas iniciativas de formação de professores indígenas, de forma diferenciada, pelas instituições formadoras de educadores no país, deixam uma lacuna que se reflete tanto na estruturação dos currículos das escolas indígenas, bem como na elaboração de materiais específicos que seriam necessários a sua efetivação. Resultam também na baixa qualidade da formação dos professores indígenas, pelo aligeiramento dos cursos de formação e pelos entraves culturais, linguísticos, econômicos, sociais que

se desenvolvem nas salas de aula, de forma discriminativa, muitas vezes. Apesar da existência de vinte e sete cursos de licenciatura no país, a quantidade de professores formados não corresponde às necessidades das comunidades. Também, a falta de uma política de formação continuada para os professores indígenas, reflete em práticas repetitivas em sala de aula, sem um aprofundamento teórico necessário, com vistas a acompanhar os avanços da ciência e da tecnologia.

Esses desafios são os mais manifestos que pude enumerar em relação ao contexto da educação escolar indígena na comunidade Barão/Ipiranga em Mâncio Lima, por meio das observações e documentos aos quais tive acesso. Com certeza, outros poderão ocorrer, mas estes estão presentes na atual conjuntura da escola indígena pesquisada. Os mesmos se encontram latentes ao se observar e cruzar informações com o Censo Escolar de 2010 (IDEP,2010, p.22), que revela um aumento no número de matrículas na Educação Escolar Indígena no período entre 2007 e 2010:

A educação indígena chegou, em 2010, a 246.793 matrículas de educação básica, o que corresponde um crescimento de 7,3%. O destaque está na oferta do ensino médio, que obteve crescimento de 45,2%. A oferta do ensino fundamental aumentou em 6,3%, com ênfase nos anos finais, com crescimento de 16,4%.

No documento Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2010, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2010, p.23), e que vem representado na Tabela 3, é possível acompanhar o crescimento das matrículas da Educação Básica na Educação Escolar Indígena:

Tabela 3 - Número de matrículas da Educação Indígena por Etapas e Modalidades de Ensino Brasil -2007-2010

Ano	Matrículas na Educação Básica									
	Total	Etapas e Modalidades de Ensino							Ed. de Jovens e Adultos	Ed. Profissional
		Ed. Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Ed. Especial	Ed. de Jovens e Adultos	Ed. Profissional		
		Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Especial	Jovens e Adultos	Profissional		
2007	208.205	18.389	151.323	11.2673	38.650	14.987	103	23.403	0	
2008	205.871	20.281	151.788	11.2358	39.430	11.466	203	20.766	1.367	
2009	229.945	22.537	164.727	11.7119	47.608	19.021	165	23.343	152	
2010	246.793	22.048	175.032	11.9597	55.435	27.615	80	20.997	1.021	

Fonte: MEC/INEP/DEED, 04.02.2011

Em relação ao total geral de matrículas no Brasil, em termos quantitativos, as matrículas da educação escolar indígena representam apenas 0,5% do total da Educação Básica. As análises em termos estatísticos revelam um índice pequeno, se comparado a um total de 100%, quando se vislumbram números; porém, se a análise recair sobre o número de sujeitos que são atendidos, é possível perceber que não dá para excluir e ignorar 246.793 indivíduos da sociedade brasileira, com direito à educação básica.

Esses dados sobre a educação indígena remetem-me a elaborar um panorama da educação escolar indígena no Estado do Acre, para compreender o contexto da Escola Estadual Ixübãý Rabuñ Puyanawa.

4.2 O PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ACRE NA ATUALIDADE

No Estado do Acre, atualmente, existem 35 Terras Indígenas habitadas por povos pertencentes a 15 etnias, mais as etnias de índios considerados isolados ou resistentes à interação com as demais sociedades; são elas: Kulina, Manchineri, Ashaninka, Katukina, Kuntanawa, Shawãdawa, Jaminawá, Kaxinawá, Shanenawa, Yawanawá, Jaminawa-Arara, Arara (ou Apolima-Arara), Nawa, Puyanawa, Nukini e Isolados. O Quadro 8, na sequência, retirado da Revista Povos Indígenas no Acre (2010, p. 15), mostra a distribuição dos povos e terras indígenas, nos municípios acrianos:

Povos e Terras Indígenas no Acre					
Município	Terra Indígena	Povo	Populaçã o	Aldeias	Extensão (há)
Assis Brasil	Cabeceira do Rio Acre	Jaminawa	284	04	78.513
		Manchineri	59	01	
Assis Brasil e Sena Madureira	Mamoadate	Manchineri	937	10	313.647
		Jaminawa	304	05	
Sena Madureira	Jaminawa do Guajara	Jaminawa	92	01	
	Manchineri do Seringal Guanabara	Manchineri	166	01	
	Jaminawa do Rio Caeté	Jaminawa	158	03	
Santa Rosa e Manuel Urbano	Alto Rio Purus	Kaxinawa	1.411	12	263.130
		Kulina	868	14	
Santa Rosa e Feijó	Riozinho do Alto Envira	Isolados			260.970
		Ashaninka	15	01	
Feijó	Jaminauá/Envira	Ashaninka	134	03	80.618
	Kampa e Isolados do Rio Envira	Ashaninka	358	08	232.795
		Isolados			
	Kaxinawá do Rio Humaitá	Kaxinawá	381	05	127.383
	Kulina do Rio Envira	Kulina	281	06	84.364
	Kulina do Igarapé do Pau	Kulina	158	04	45.590
		Kaxinawá Nova Olinda	Kaxinawá	310	
	Kaxinawá do Seringal Curralinho	Kulina	60	01	27.533
		Kaxinawá	84	02	
	Katukina/Kaxinawá	Kaxinawá	467	03	23.474
Shanenawa		461	04		
Tarauacá	Kaxinawá Igarapé do Caucho	Kaxinawá	561	04	12.318
	Kaxinawá da Colônia 27	Kaxinawá	141	01	105
	Kaxinawá da Praia do Carapanã	Kaxinawá	538	07	60.698
	Kampa do Igarapé Primavera	Ashaninka	30	02	21.987
	Rio Gregório	Yawanawá	493	07	187.400
Katukina		77	01		
Feijó e Jordão	Alto Tarauaca	Isolados			142.619
Jordão	Kaxinawá do Rio Jordão	Kaxinawá	1.249	20	87.293
	Kaxinawá do Baixo Rio Jordão	Kaxinawá	521	08	8.726
	Kaxinawá do Seringal Independência	Kaxinawá	221	04	14.750
Jordão e Marechal Thaumaturgo	Kaxinawá-Ashaninka do Rio Breu	Kaxinawá	695	05	31.277
		Ashaninka	70	01	
Marechal Thaumaturgo	Jaminawa-Arara do Rio Bagé	Jaminawa-Arara	287	05	28.926
	Kuntanawa	Kuntanawa	400	02	
	Kampa do Rio Amônea	Ashaninka	450	01	87.205
	Arara do Rio Amônia	Arara	385	01	20.761
Porto Walter	Arara do Igarapé Humaitá	Shawãdawa	617	08	87.571
Cruzeiro do Sul	Campinas/Katukina	Katukina	531	06	32.624
	Jaminawa do Igarapé Preto	Jaminawa	171	03	25.652
	Jaminawa Arara	40	01		
Mâncio Lima	Puyanawa	Puyanawa	563	02	24.499
	Nukini	Nukini	700	03	27.264
	Nawa	Nawa	380	03	
Totais:11	35	15 + isolados	16.288	186	2.439.695

Fonte: Assessoria Especial dos Povos Indígenas, fevereiro, 2009

Os dados elencados no quadro mostram que dos vinte e dois (22) municípios acrianos, onze (11) são habitados por populações indígenas. São trinta e cinco (35) terras indígenas reconhecidas pelo Governo Federal, compreendendo 14,6% da extensão total do Estado, em pouco mais de 2,4 milhões de hectares que, em conjunto com as diferentes modalidades de unidades de conservação, somam mais de 7,8 milhões de hectares, totalizando quase 47% da extensão total do Estado.

Dados fornecidos pela Coordenadora de Educação Escolar Indígena do Estado do Acre (CEEI), professora Maria do Socorro de Oliveira, em documento de resposta ao Ofício n. 11/2011, encaminhado ao Procurador da República, Ricardo Gralha Massia, que, gentilmente, à coordenadoria me encaminhou, mostram que, em 2011, o total da população é de 16.573 indivíduos, distribuídos em 187 comunidades ou aldeias. Desta população, a Secretaria de Estado de Educação (SEE) atende 118 escolas e as Secretarias municipais de Santa Rosa do Purus, Marechal Thaumaturgo e Jordão atendem a 61 escolas. Neste mesmo documento, após uma extensa justificativa da impossibilidade de determinar o número absoluto de alunos que frequentam a escola em idade escolar, é possível afirmar que, na rede estadual, na Educação Básica, 38% da população indígena está matriculada na escola.

Por meio de extensa pesquisa efetuada no portal do Ministério de Educação do Brasil, na página do INEP, no Sistema Data Escola Brasil, apresento os dados coletados, que foram atualizados e publicados no D.O.U., em 22/09/2011, referente ao Censo Escolar de 2011, sobre a Educação Escolar Indígena. Na Educação Básica, a rede estadual de educação apresenta 2.753 escolas que ofertam a educação escolar indígena e 1.448 pertencem à rede municipal de educação, totalizando, em 2011, 4.201 escolas indígenas. Destas, 179 encontram-se no estado do Acre, distribuídas da seguinte forma: 117, para a rede pública estadual; e 62, para a rede pública municipal, totalizando 6.844 alunos matriculados. Houve variação de uma escola tanto para a rede estadual quanto para a rede municipal em relação aos dados fornecidos pela CEEI, em contraposição à divulgação do INEP. Como as populações indígenas são dinâmicas e possuem autonomia para pedir a abertura ou fechamento de escolas, no intervalo de tempo entre a coleta realizada pela SEE e o INEP, pode ter ocorrido esta situação.

Outro dado relevante consiste no fato de que as escolas do Estado do Acre são repassadas pela SEEI, ao acrescentar às informações que, atendem também, três (3) aldeias na Terra Indígenas Kayapuca e São Paulino, localizadas no município de Boca do Acre, no Amazonas. Também pela dinamicidade das comunidades indígenas, houve

a solicitação de implantação de novas escolas em 2011, em duas comunidades, localizadas na Terra Indígena do Igarape Primavera, habitada por índios da etnia Ashaninka. Tais solicitações levam em consideração a orientação da Resolução CEB Nº 3, de 10 de novembro de 1999, que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e prevê providências como consta no Parágrafo Único: “A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.” A Tabela 4 demonstra como as escolas indígenas do Acre estão distribuídas em relação ao número de matrículas em 2011:

Tabela 4 - Matrículas na Educação Básica na Educação Escolar Indígena no Estado do Acre em 2011

Município	Localização	Esfera Administrativa		Número de Alunos
		Municipal	Estadual	
Assis Brasil	Zona Rural	-	22	454
Cruzeiro do Sul	Zona Rural	-	6	299
Feijó	Zona Rural	-	23	1.063
Jordão	Zona Rural	23	4	1.077
Mâncio Lima	Zona Rural	01	6	531
Manoel Urbano	Zona Rural	-	5	197
Marechal Thaumaturgo	Zona Rural	08	4	582
Porto Walter	Zona Rural	-	5	165
Rodrigues Alves	Zona Rural	-	4	74
Santa Rosa do Puurs	Zona Rural	30	8	1.240
Sena Madureira	Zona Rural	-	6	70
Tarauacá	Zona rural	-	24	1.092
Total		62	117	6.844

Fonte: MEC/INEP/SISTEMA DATA ESCOLA BRASIL, set. 2011

As dificuldades em se definir um número preciso sobre o quantitativo de alunos na escola indígena por faixa etária são de diversas naturezas:

1. A socialização: a família define e tem a seu encargo o processo de ajustamento dos mais jovens ao universo adulto e da comunidade. Melià (1979, p. 28) descreve que existem diversas passagens e elas não dependem da escola para acontecer, como, por exemplo, a comunidade de jogo, que ocorre de um a cinco anos, onde “[...] é sobretudo a comunidade a que atua sobre a criança, aprovando ou rechaçando suas atividades ou comunicando-lhe através de jogo ou exemplos da própria vida atitudes e valores”;

2. A mobilidade das populações indígenas estudantis: por necessidade de sobrevivência, em certas ocasiões, como roçadas e épocas de plantio, interrompem as atividades escolares para que seus alunos aprendam outros conhecimentos relativos à agricultura;

3. O amadurecimento para a necessidade do aprender: determinado pelo aprendiz e ocorre por meio da manifestação do seu interesse pelo que quer aprender, seja no contato com alguém que está fazendo uma cestaria, ou quando ouve uma história antiga do seu povo. Alguns rituais marcam a passagem desse amadurecimento e variam de povo para povo. A CEEI assevera que:

[...] o processo de aprender se apresenta no cotidiano, nos mais variados casos, por exemplo, quando um velho está fazendo um cocar e à uma criança, cujo interesse próprio se fez manifesto, lhe é permitido assistir e ouvir o que e como se faz. [...] o ato de conhecer deve partir daquele que pretende saber. É necessário, junto a ambos os povos, que os aprendizes que se esforcem, que partam em busca do que se quer saber. Ademais, não são raros os casos em que o conhecimento é uma atividade coletiva definida em lugares ou momentos especiais (ACRE, 2011 b, p.18).

O documento da CEEI, anteriormente mencionado, em resposta ao Ofício nº 11/2011, descreve com nitidez que não é possível precisar números exatos, absolutos em relação à matrícula junto às populações indígenas pela dinâmica e especificidade com que se movimentam essas populações. Os marcos que caracterizam as populações indígenas distinguem-se daqueles estipulados para a sociedade de maneira geral ou ainda para as cidades, visto que ela se localiza quase que, na sua totalidade, em áreas rurais e de difícil acesso. O documento em destaque assinala:

Todavia, o dado somente se realiza mediante uma ação criativa de conjecturar estruturas sociais indígenas, organização social e a práxis

do conhecimento indígena, a partir de casos transcorridos no Acre, para que tenhamos sob os pés, um solo firme, no qual o dado se apresente como, nada além da justa equação entre a legislação da educação escolar e a vida nas aldeias.

Tornar evidente o número da população indígena em idade escolar ou o percentual matriculado em face da totalidade dos indígenas no Acre requer um arranjo que não é apenas matemático. Ao contrário, tal como veremos, sua exatidão é mediada pelo recorte que executamos. Optamos pelo mais adequado e ético (ACRE, 2011b, p. 4-5).

Na sequência, a Coordenadora, Maria do Socorro Oliveira, e seus assessores discorrem sobre a dificuldade de precisar a faixa etária e o número de alunos matriculados nas escolas indígenas do Acre, apoiando-se na LDB, nos Parâmetros Curriculares que permitem certa autonomia para o funcionamento das escolas diferenciadas. O destaque maior encontra-se nos seguintes fragmentos dos PCN's:

Movimentos sociais, vinculados a diferentes comunidades étnicas, desenvolveram uma história de resistência a padrões culturais que estabeleciam e sedimentavam injustiças. Gradativamente conquistou-se uma legislação antidiscriminatória, culminando com o estabelecimento, na Constituição Federal de 1988, da discriminação racial como crime. [...] Os povos indígenas, por exemplo, têm garantidos seus direitos de desenvolvimento de processos pedagógicos próprios, tradicionais, com liberdade de organização de suas escolas; Tratar da presença indígena, desde tempos imemoriais em território nacional, é valorizar sua presença e reafirmar seus direitos como povos nativos, como tratado na Constituição de 1988. É preciso explicitar sua ampla e variada diversidade, de forma a corrigir uma visão deturpada que homogeneíza as sociedades indígenas como se fossem de um único grupo, pela justaposição aleatória de traços retirados de diversas etnias. Nesse sentido, a valorização dos povos indígenas faz-se tanto pela via da inclusão nos currículos de conteúdos que informem sobre a riqueza de suas culturas e a influência delas sobre a sociedade como um todo, quanto pela consolidação das escolas indígenas que destacam, nos termos da Constituição, a pedagogia que lhes é própria;

Alguns aspectos pedagógicos decorrem desse dispositivo. O estabelecimento de escolas indígenas, com proposta pedagógica, organização administrativa e didática próprias, atende a uma exigência constitucional, traz enriquecimento pedagógico e introduz exigências adicionais na estruturação do sistema nacional de educação. (BRASIL, 1997, p. 21; 31; e 30, respectivamente).

Esses argumentos servem de apoio para uma possível definição dos grupos etários das escolas indígenas que, de acordo com a Coordenação de Educação Indígena, são assim definidos:

Poderíamos, inicialmente, definir os seguintes grupos etários: 0 a 06 anos; 07 a 14 anos; 15 a 16 anos ou maiores que 16 anos. Assim,

teríamos grupos fixos, idades definidas e um dado concreto a formular, no entanto, [...] definir uma faixa etária numa aldeia não é o mesmo que fazê-la na cidade (ACRE, 2011b, p.5).

Porém, tentar comparar a educação escolar indígena à educação dos povos ocidentais, no que concerne a sua produtividade (aprovação, reprovação, índices de evasão, matrículas) não se encaixa nos contextos próprios de ensinar e aprender que são específicos da educação indígena. Para exemplificar, por contextos próprios de ensinar e aprender, que se referem ao ato de conhecer e sua opção pelo querer saber, destaco cantos na madrugada, oferecidos por pais ou avós; a aprendizagem onírica; a ingestão de ayahuaska; a participação em reuniões nas aldeias; o passeio acompanhado dos mais velhos, seja pela floresta ou nas cidades próximas às terras indígenas; as relações com seres não humanos; a relação entre parentes, quando o aprendiz solicita que o mestre o ensine; ensaios para realização de rituais, entre outros. Por isso, “[...] a escola, não sendo ‘tradicional’, não se encaixa neste cenário e, mais um novo contexto deve ser criado [...]” (ACRE, 2011b, p.18).

Tais argumentos e também as informações repassadas pelo Coordenador do Curso de Formação Docente para Indígenas – CFDI, da Universidade Federal do Acre, Câmpus Floresta, professor Manoel Estébio Cavalcante da Cunha, confirmam que, em relação às populações indígenas, só é possível trabalhar os dados por meio de projeções, aproximações e estimativas. Portanto, os números nem sempre são exatos, mas, sim, fluidos, flexíveis, vulneráveis e temporários.

4.2.1 E os (as) professores (as), quem são, quantos são, hoje no Acre?

Os últimos dados acessados no sistema Sinopses Estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Sinopses da Educação Superior, revelam que, no Brasil, em 2009, havia 1.977.978 professores atuando na Educação Básica. A região Sudeste lidera o número absoluto de professores, com 39,74% do total; seguida da região Nordeste, com 30,26%; em terceiro lugar, vem a região Sul, com 14,46%; em quarto lugar, a região Norte, com 8,4%; e, por último, a região Centro-Oeste, com 7,12%.

Os dados ainda mostram que, ao ser questionado sobre cor/raça a que pertencem no Brasil, 38,34% se autodeclararam brancos; 2,91% são negros; 19,77% são pardos;

0,37% são indígenas; e 37,96% não se autodeclaram. A maior concentração de professores indígenas está na região Norte do Brasil, com 0,14% do total absoluto de professores. A Tabela 5, a seguir, demonstra a distribuição de professores no Brasil, em 2009, segundo declaração de cor/raça, de acordo com os números totais/absolutos, por região:

Tabela 5 - Número Absoluto de Professores da Educação Básica por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação

PROFESSOR							
Educação Básica							
Número de Professores da Educação Básica por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009							
Unidade da Federação	Professores da Educação Básica						
	Total	Cor/Raça					
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não Declarada
Brasil	1.977.978	758.511	57.588	391.205	12.288	7.412	750.974
Norte	166.009	20.931	3.562	57.207	553	2.861	80.895
Nordeste	598.703	97.627	20.652	187.558	2.891	1.927	288.048
Sudeste	786.179	433.115	25.309	100.784	.724	736	222.511
Sul	286.139	162.136	4.247	11.644	4.310	585	103.217
Centro-Oeste	140.948	44.702	3.818	34.012	810	1.303	56.303

Fonte: MEC/Inep/Deed. Sinopse Estatística da Educação Básica – 2009

No tocante aos professores indígenas, cujo percentual é muito pequeno em relação à totalidade de professores do Brasil com 0,37%, a maior concentração está na região Norte, com 38,6%. Na sequência, por meio da Tabela 6, demonstro a distribuição e percentuais por região no Brasil de professores indígenas:

Tabela 6 - Distribuição de Professores Indígenas no Brasil, percentualmente, por região

PROFESSOR								
Educação Básica								
Número de Professores da Educação Básica por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009								
Unidade da Federação	Professores da Educação Básica							
	Total	Cor/Raça					Indígena	Não Declarada
		Branca	Preta	Parda	Amarela			
Brasil	1.977.978	758.511	57.588	391.205	12.288	7.412	750.974	
Norte	166.009	20.931	3.562	57.207	553	2.861 (38,6%)	80.895	
Nordeste	598.703	97.627	20.652	187.558	2.891	1.927 (26%)	288.048	
Sudeste	786.179	433.115	25.309	100.784	3.724	736 (9,9%)	222.511	
Sul	286.139	162.136	4.247	11.644	4.310	585 (7,9%)	103.217	
Centro-Oeste	140.948	44.702	3.818	34.012	810	1.303 (17,6%)	56.303	

Fonte: MEC/Inep/Deed. **Sinopse Estatística da Educação Básica – 2009**

As análises ainda permitem demonstrar que, na região Norte do Brasil, a maior concentração de professores está no Estado do Amazonas, seguida de Roraima, Pará e, em quarto lugar, o Acre, conforme demonstrado na Tabela 7:

Tabela 7 - Número de Professores da Educação Básica por Cor/Raça, da região Norte do Brasil

PROFESSOR							
Educação Básica							
1.3 - Número de Professores da Educação Básica por Cor/Raça, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009							
Unidade da Federação	Professores da Educação Básica						
	Total	Cor/Raça					Não Declarada
		Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	
Brasil	1.977.978	758.511	57.588	391.205	12.288	7.412	750.974
Norte	166.009	20.931	3.562	57.207	553	2.861	80.895
Rondônia	15.770	3.174	468	3.449	49	86	8.544
Acre	9.566	814	136	2.767	57	206	5.586
Amazonas	36.534	3.623	431	18.438	100	1.396	12.546
Roraima	6.207	640	98	1.940	22	664	2.843
Pará	70.783	8.575	1.528	21.820	184	241	38.435
Amapá	9.566	1.186	366	3.328	27	123	4.536
Tocantins	17.583	2.919	535	5.465	114	145	8.405

Fonte: MEC/Inep/Deed. **Sinopse Estatística da Educação Básica – 2009**

É importante destacar que, no Acre, em 2009, 206 dos 9.566 professores são indígenas, o que corresponde a 2,15% do total de professores da Educação Básica do Estado. Esse número é pequeno, se analisarmos a quantidade de alunos, escolas e a população indígena existente. Dados mais recentes obtidos junto a CEEI informam que, em 2011, eram 236 professores indígenas, demonstrando uma elevação de 11,4% em dois (2) anos.

Esses professores trabalham distribuídos em 179 escolas estaduais e municipais. A atuação ocorre desde classes que atendem a alunos da Educação Infantil, 1º ao 5º Ano, multisseriadas, do 6º ao 9º Ano e Ensino Médio. Segundo informações da CEEI, esses professores desenvolvem ações de ensino e pesquisa com a responsabilidade direta do Governo do Estado do Acre. Nas escolas, prevalecem o ensino intercultural e bilíngue, tendo como referência saberes e fazeres próprios aos povos indígenas e os

conhecimentos acumulados historicamente pela sociedade não indígena, como preconiza o Artigo 210, da CF/88.

Na sequência, Quadro 9, demonstro dados relativos às escolas e professores do Estado do Acre, por municípios, em relação ao ano de 2010, cuja informação foi oferecida pela CEEI:

Quadro 9 - Demonstrativo das Escolas Indígenas do Acre, em 2010

EDUCAÇÃO BÁSICA						
MUNICÍPIO	POVO	Nº DE ESCOLAS	Nº DE PROF. Ind.	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS CORRELATAS	OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES
RODRIGUES ALVES	Jaminawa	04	04	As escolas ainda não concluíram os documentos iniciais de suas propostas pedagógicas. Seguem, portanto, a estrutura das escolas ocidentais.	Multisseriado (1º ao 4º ano)	Dentre os 12 professores, 10 trabalham com disciplinas específicas, sendo que apenas dois deles trabalham com professores no sistema multisseriado, nos primeiros anos do Ensino Fundamental.
TARAUACÁ	Yawanawa	06	23	As escolas ainda não concluíram os documentos iniciais de suas propostas pedagógicas. Seguem, portanto, a estrutura das escolas ocidentais.	Multisseriado (1º ao 4º ano), Geografia, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Língua indígena, Artes, Educação Física e História. Multisseriado (1º ao 4º ano), com rodízio de professores.	As escolas do povo Yawanawa passam, atualmente, por um processo de reformulação conceitual. Os índios desta etnia estão experimentando formas alternativas de escolarização. Há uma itinerância de professores. Eles deslocam-se entre as aldeias das escolas, compondo dinamicamente o quadro de professores.
	Kaxinawa	15	46	Nuku Kaya Nuku Itsa Nuku Keska Nuku Keska Ma	Multisseriado (1º ao 4º ano), Geografia, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Língua indígena, Artes, Educação Física e História.	No caso Kaxinawá, ocorreu, entre os anos de 2006 a 2010, um amplo movimento de reformulação das escolas. Indígenas de todas as 12 terras ocupadas por esse povo se deslocaram entre elas, constituindo uma rede de troca de saberes indígenas, a fim de formular uma proposta Kaxinawá de escolarização; Nuku Kaya (Nós mesmos); Nuku Itsa (Igual a nós);

						Nuku Keska (Parecido conosco); Nuku Keska ma (Diferente de nós). .
	Katukina	01	01		Multisseriado (1º ao 4º ano)	
SANTA ROSA DO PURUS	Kaxinawa	03	05	Nuku Kaya Nuku Itsa Nuku Keska Nuku Keska Ma	Multisseriado (1º ao 4º ano), Geografia, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Língua indígena, Artes, Educação Física e História	Idem, Tarauacá (Kaxinawa).
	Madija (Kulina)	05	05	As escolas ainda não concluíram os documentos iniciais de suas propostas pedagógicas. Seguem, portanto, a estrutura das escolas ocidentais.	Multisseriado.	Dentre os povos indígenas que vivem no Acre, estes são os que menos incluíram a escola em seu cotidiano, preservando hábitos tradicionais como a visita a parentes durante o verão amazônico
PORTO WALTER	Shawandawa	04	08	As escolas ainda não concluíram os documentos iniciais de suas propostas pedagógicas. Seguem, portanto, a estrutura das escolas ocidentais.	Multisseriado (1º ao 4º ano), Geografia, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Língua indígena, Artes, Educação Física e História	O ano de 2010 marcou o início das discussões da proposta pedagógica destes povos.
	Arara	03	03			
MARECHAL THAUMATURGO	Jaminawa Arara	01	01	As escolas ainda não concluíram os documentos iniciais de suas propostas pedagógicas. Seguem, portanto, a estrutura das escolas ocidentais.	Multisseriado.	Dentre os anos de 2009 a 2010, os indígenas deste povo deram início às discussões das propostas pedagógicas de suas escolas.
	Kaxinawa	03	09	Nuku Kaya Nuku Itsa Nuku Keska Nuku Keska Ma	Multisseriado, Geografia, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Língua indígena, Artes, Educação Física e História	Idem, Tarauacá (Kaxinawa).
MANOEL URBANO	Madija	05	05	As escolas	Multisseriado.	Dentre os povos

	(Kulina)			Madijá ainda não concluíram os documentos iniciais de suas propostas pedagógicas. Desta maneira, seus dados são quantificados segundo a estrutura de escolas ocidentais. Outra possível interpretação decorre da baixa inclusão da escola em seu cotidiano.		indígenas que vivem no Acre, estes são os que menos incluíram a escola em seu cotidiano, preservando hábitos tradicionais como a visita a parentes durante o verão amazônico
MÂNCIO LIMA	Puyanawa	01	19	As áreas de conhecimento foram estruturadas a partir de núcleos formativos em Ciências Humanas e Exatas.	Multisseriado, Geografia, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Língua indígena, Artes, Educação Física e História.	Do pré-escolar à quarta-série, o ensino é multisseriado, mas da quinta-série ao Ensino Médio, teremos 01 professor por disciplina, somando-se aos docentes indígenas, a assessoria e atuação docente de um físico, lotado na Coordenação de Educação Escolar Indígena, cujas áreas de atuação são a física e a matemática.
	Nawa	03	15	-		-
	Nukini	01	15	As áreas de conhecimento foram estruturadas a partir de núcleos formativos em Ciências Humanas e Exatas.		Do pré-escolar à quarta-série, o ensino é multisseriado, mas da quinta-série ao Ensino Médio, teremos 01 professor por disciplina, somando-se aos docentes indígenas, a assessoria e atuação docente de um físico lotado na Coordenação de Educação Escolar Indígena, cujas áreas de atuação são a física e a matemática.
JORDÃO	Kaxinawa	05	06	Nuku Kaya Nuku Itsa Nuku Keska Nuku Keska Ma	Multisseriado, Geografia, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa,	Idem, Tarauacá (Kaxinawa).

					Língua indígena, Artes, Educação Física e História.	
FEIJÓ	Kaxinawa	07	31	Nuku Kaya Nuku Itsa Nuku Keska Nuku Keska Ma	Multisseriado, Geografia, Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Língua indígena, Artes, Educação Física e História.	Idem, Tarauacá (Kaxinawa).
	Shanenawa	07	37	Shanihu, May rakakayna, Tanāwāti, Iripā tsāy, Meninipa, Shushuy kaysati, Nuke xinā, Nāwā tsāy, Nawa wetsa hu tsāy, Nuke tsāy	Multisseriado, Geografia, Matemática, Ciências, Língua portuguesa, Língua indígena, Artes, Educação Física e História.	Este povo reformulou o processo de formação de seus jovens, a fim de favorecer a manutenção de sua cultura, bem como a busca por conhecimentos ocidentais, necessários ao contato com a sociedade envolvente.
	Ashaninka	05	05	Não há.	Multisseriado.	
	Madija	05	05			
CRUZEIRO DO SUL	Katukina	07	24	Não há.	Multisseriado, Geografia, Matemática, Ciências, Língua portuguesa, Língua indígena, Artes, Educação Física e História.	A proposta pedagógica das escolas Katukina está em formulação. Já foram realizadas 02 oficinas nas aldeias para constituir este documento. Espera-se que até o final de 2011, o projeto esteja concluído.
ASSIS BRASIL	Jaminawa	10	12	As escolas Jaminawa ainda não concluíram os documentos iniciais de suas propostas pedagógicas. Desta maneira, seus dados são quantificados segundo a estrutura de escolas ocidentais.	Multisseriado, Geografia, Matemática, Ciências, Língua portuguesa, Língua indígena, Artes, Educação Física e História.	
	Manchineri	11	18	As escolas Manchineri ainda não concluíram os documentos iniciais de suas propostas pedagógicas.	Multisseriado, Geografia, Matemática, Ciências, Língua portuguesa, Língua indígena, Artes, Educação Física e História.	

				Desta maneira, seus dados são quantificados segundo a estrutura de escolas ocidentais.		
	Jaminawa	07	07	As escolas Jaminawa ainda não concluíram os documentos iniciais de suas propostas pedagógicas. Desta maneira, seus dados são quantificados segundo a estrutura de escolas ocidentais.	Multisseriado.	

Fonte: ACRE, SEE,2011b

Se a somatória for realizada de forma linear, o resultado para a quantidade de professores indígenas será de 302. Ressalto aqui que a variação dos números se deve ao fato de que vários professores são itinerantes; outros atuam de forma multisseriada; e outros estão repetidos por que atuam em dois turnos. Daí os resultados serem diferentes dos informados contratualmente e, também, se comparados ao sistema do INEP, visto que lá não constam pela forma de atuação, mas são computados somente uma vez.

Com relação à formação dos professores, opto por apresentar inicialmente os dados referentes ao Brasil, os quais se apresentam na Tabela 8:

Tabela 8 - Número de Professores da Educação Básica por Escolaridade

PROFESSOR						
Educação Básica						
Número de Professores da Educação Básica por Escolaridade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009						
Unidade da Federação	Professores da Educação Básica					
	Total	Escolaridade				
		Fundamental	Ensino Médio			Superior
			Médio Total	Normal/ Magistério	Ensino Médio	
Brasil	1.977.978	12.480	624.320	484.346	139.974	1.341.178

Fonte: MEC/Inep/Deed. **Sinopse Estatística da Educação Básica – 2009.**

Os dados permitem afirmar que, em 27 de maio de 2009, 67,8% dos professores brasileiros possuem formação em curso Superior; 31,56% cursaram o Ensino Médio; e 0,64% possuem o Ensino Fundamental. Isso indica a necessidade premente de maior investimento na formação de professores. Os dados ainda indicam que o Norte do Brasil tem a menor taxa de professores com curso Superior, correspondendo a 4,53% da totalidade. É preciso que outros olhares repousem sobre esta região no que tange à educação e à formação de professores. É complexo tratar uma região com tamanha diversidade étnica e formação geográfica peculiar de forma homogênea às demais regiões brasileiras. Critérios diferenciados para a fixação de professores neste espaço devem ser adotados, caso contrário, corre-se o risco de marginalização e discriminação da população que aí vive.

Na Tabela 9, a seguir, evidencia-se como a formação de professores no Brasil ocorre de maneira desigual, contribuindo para a percepção do quanto é necessário ainda investir na região Norte do Brasil, na questão educacional:

Tabela 9 - Número de Professores da Educação Básica por Escolaridade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação

PROFESSOR								
Educação Básica								
Número de Professores da Educação Básica por Escolaridade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009								
Unidade da Federação	Professores da Educação Básica							
	Total	Escolaridade					Superior	
		Fundamental	Ensino Médio					
			Médio Total	Normal/Magistério	Ensino Médio			
Brasil	1.977.978	12.480	624.320	484.346	139.974	1.341.178	%	
Norte	166.009	1.866	74.460	59.075	15.385	89.683	54,02	
Nordeste	598.703	6.701	299.523	241.573	57.950	292.479	48,85	
Sudeste	786.179	1.526	163.597	126.773	36.824	621.056	78,99	
Sul	286.139	1.523	58.889	41.146	17.743	225.727	78,88	
Centro-Oeste	140.948	864	27.851	15.779	12.072	112.233	79,62	

Fonte: MEC/Inep/Deed. **Sinopse Estatística da Educação Básica – 2009**

As duas regiões brasileiras com o menor índice de escolarização de seus professores são as regiões Nordeste e Norte, respectivamente. Os percentuais mostram que, na região Nordeste, em 2009, nem 50% dos professores possuíam curso Superior, apesar de todos os planos e metas propostos pelo Governo Federal. Em segundo lugar, com pouco mais de 50%, encontramos a região Norte. Este cálculo foi realizado tendo como referência o total de professores de cada região, visto que, se o cálculo fosse realizado sobre a totalidade de professores do Brasil, os índices seriam ainda mais alarmantes, com percentuais de 14,78%, no Nordeste e 45,29%, no Norte.

De posse desses dados e ampliando as discussões, na Tabela 10, demonstra-se o quadro formativo de professores da região Norte do Brasil, por Estado, com os percentuais em relação ao total de professores com formação superior:

Tabela 10 - Número de Professores da Educação Básica por Escolaridade da Região Norte

PROFESSOR									
Educação Básica									
Número de Professores da Educação Básica por Escolaridade, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2009									
Unidade da Federação	Professores da Educação Básica								
	Total	Escolaridade					Superior	%Norte	%Brasil
		Fundamental	Ensino Médio			Médio Total			
			Normal/Magistério	Ensino Médio					
Brasil	1.977.978	12.480	624.320	484.346	139.974	1.341.178			
Norte	166.009	1.866	74.460	59.075	15.385	89.683	54,02	4,53	
Rondônia	15.770	135	4.550	3.756	794	11.085	6,67	0,56	
Acre	9.566	237	4.952	3.904	1.048	4.377	2,63	0,22	
Amazonas	36.534	394	12.898	9.504	3.394	23.242	14	1,17	
Roraima	6.207	105	3.495	2.888	607	2.607	1,57	0,13	
Pará	70.783	741	38.996	31.364	7.632	31.046	18,7	1,56	
Amapá	9.566	71	4.658	4.336	322	4.837	2,91	0,24	
Tocantins	17.583	183	4.911	3.323	1.588	12.489	7,52	0,63	

Fonte: MEC/Inep/Deed. **Sinopse Estatística da Educação Básica – 2009**

É possível concluir, portanto, que o Estado de Roraima possui o menor índice de professores com formação superior, com percentual de 1,57%; seguido pelo Estado do Acre que se encontra em segundo lugar, com 2,63%; e, em terceiro lugar, o Amapá, com 2,91%. Ressalto que tais dados se relacionam ao número total de professores da região Norte do Brasil, que é de 166.009 professores. Se a análise fosse realizada comparativamente ao número absoluto de professores brasileiros, que é de 1.977.978, os dados seriam mais alarmantes ainda: 0,13%, para Roraima; 0,22%, para o Acre; e 0,24%, para o Amapá.

Tais dados demonstram a precariedade da formação de professores nessa região do Brasil. Atualmente, no Estado do Acre, formaram-se, em 2011, mais de 2.500 professores que atuarão na zona rural, num programa que a Universidade Federal do Acre desenvolveu em parceria com o Governo do Estado, denominado “Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (PEFPEB/PROFIR-2006) – Zona Rural”. Este teve início em 2006, numa iniciativa do Câmpus de Cruzeiro do Sul (criado e gestado pelo Campus, envolvendo professores também do Campus de Rio

Branco); ofertado de forma modular e intensiva nos períodos de férias docentes (janeiro, fevereiro e março), tanto dos cursistas/alunos quanto dos professores que ministraram aulas e abarcou professores de todos os municípios do Estado.

Os professores deslocavam-se para as cidades onde havia polos da UFAC como Senador Guiomard, Plácido de Castro, Brasiléia, Sena Madureira, Tarauacá, Feijó, Rio Branco, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter e Cruzeiro do Sul.

O Curso em andamento de Formação Docente para Indígenas – CFDI, no Câmpus de Cruzeiro do Sul, atende às determinações da LDB na oferta de um curso diferenciado e específico para professores indígenas, com caráter interdisciplinar e intercultural. Forma o profissional com competências e habilidades voltadas para assegurar sua autonomia e responsabilidade pertinentes ao ofício de ensinar e incentiva a interação com os projetos de escola das aldeias indígenas.

O curso em destaque tem o compromisso de dialogar com os diferentes sujeitos do processo de ensino e aprendizagem e o objeto a ser conhecido, a fim de promover uma educação de qualidade, pautada no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Diante disto, o CFDI focaliza centralmente o diálogo com a diversidade para atender aos princípios da interculturalidade e da interdisciplinaridade. Neste sentido, essa situação tende a melhorar, mas há muito que realizar, visto que até o momento, efetivamente, o curso possui apenas 4 (quatro) professores efetivos no quadro docente.

O curso foi intensamente debatido, levou anos para sair do papel, visto que as discussões já aconteciam em Rio Branco desde 1998, porém, sem êxito. Desta forma, foi elaborado pelos professores do Câmpus de Cruzeiro do Sul, por uma comissão da qual participei nas discussões, propostas e elaboração. Ele está estruturado em três grandes áreas de conhecimento: Linguagens e Artes, Ciências da Natureza, Ciências Sociais e Humanidades, consubstanciadas pelos Fundamentos teórico-práticos da formação do educador. As dimensões formativas são a Pedagógica, a Antropológica e a Linguística.

O Curso acontece em regime semestral-modular, é regular e compreende as fases: Presencial (30 dias); Intermediária (60 dias, com atividades presenciais e semipresenciais); e Intervalar (30 dias). A fase Presencial do curso funciona no Câmpus Floresta/Cruzeiro do Sul, nos turnos da manhã e tarde, de segunda a sábado; e a fase Intermediária acontece nas aldeias e nos polos distribuídos pelos municípios participantes. Este formato respeita o tempo das aldeias, roçado, plantio, colheita e atividades culturais que são desenvolvidas pelas diferentes etnias.

O curso tem a carga horária total de 3.765 horas/aula. O tempo mínimo para integralização é de quatro anos e máximo, de 8 (oito) anos. As vagas inicialmente foram distribuídas em duas turmas, com 25 alunos em cada uma. Houve, até o momento, um único processo de seleção, com duas entradas em períodos distintos. O processo seletivo contempla as especificidades da comunidade a que se destina. Na primeira turma, houve o ingresso de 63 alunos, com a conclusão da graduação prevista para o primeiro e o segundo semestres de 2012, quando haverá outra seleção para ingresso no primeiro semestre de 2013.

O CFDI forma professores indígenas para atuar no Ensino Fundamental e Médio, com habilitação em uma das seguintes áreas específicas: Linguagens e Artes (Língua Indígena, Língua Portuguesa e Artes); Ciências Sociais e Humanidades (História, Geografia e Antropologia); e Ciências da Natureza (Biologia, Química, Física e Matemática), cuja titulação será Licenciado em Educação Escolar Indígena com Habilitação em (área específica). Para propiciar essa formação, o curso tem em sua proposta pedagógica os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

O Curso tem como objetivo geral formar e habilitar professores indígenas para atuarem em suas aldeias no Ensino Fundamental e Médio, conferindo-lhes o título de Licenciatura Plena em Educação Escolar Indígena com Habilitação em uma das áreas: Ciências Sociais e Humanidades ou Ciências da Natureza ou Linguagens e Artes.

Objetivos Específicos:

- Promover o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional, a partir da realidade local;
- Articular o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- Atender a demanda de profissionais das escolas nas terras indígenas quanto ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio;
- Fortalecer a educação escolar indígena, garantindo a qualidade e a autonomia da escola nas aldeias, buscando assegurar a permanência de seus membros em suas terras;
- Contribuir na construção do conhecimento pedagógico e político do professor indígena, sem perder de vista os princípios da formação diferenciada;
- Garantir uma educação bilíngue e intercultural, a fim de possibilitar aos povos indígenas acesso a diferentes culturas por meio do diálogo entre os povos;
- Ampliar a capacidade de atuação nos projetos de fortalecimento das sociedades indígenas;
- Propiciar o acesso e a utilização de novas tecnologias;
- Propiciar a formação profissional de professores indígenas capazes de pensar e criar instrumentos e processos educacionais próprios que contribuam para a melhoria da qualidade de vida em suas aldeias;

- Capacitar os professores indígenas para serem administradores e gestores de processos educativos e sociais;
- Capacitar os (futuros) professores para a produção de material didático específico para as escolas indígenas;
- Contribuir para uma historiografia legítima dos povos indígenas (CFDI, PPP, 2012).

Com relação ao fluxo de ingresso de novas turmas/alunos, o curso segue a demanda apresentada pelas comunidades envolvidas, sendo que o sistema já manifestou a existência de uma demanda em 2011, de cerca de 200 (duzentos) professores indígenas, com formação equivalente ao Ensino Médio, no Estado. Da comunidade Puyanawa, seis professores/agentes da comunidade participam do curso, e vários outros, apesar de ter concluído curso Superior há pouco tempo, pretendem frequentar também o curso para melhor atuação junto aos alunos e à comunidade.

Um levantamento minucioso realizado pelo pesquisador Rodrigo Cajueiro, sobre a situação das ações afirmativas e cursos ofertados às populações indígenas, cujos dados estão disponíveis no *site* “Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil”, infere que foram analisados *sites* de 213 IESPs (Instituições de Ensino Superior Públicas Federais e Estaduais), “[...] num verdadeiro trabalho de detetive” (CAJUEIRO, 2012, p.3). Destas, 43 correspondem a 20% do total e evidenciam alguma forma de ação afirmativa relacionada ao acesso diferenciado de indígenas ao seu corpo discente. O autor revela ainda que 28 (65%) delas pertencem à rede estadual e 15 (35%), à rede federal de educação. Textualmente são as seguintes instituições que foram elencadas como as que apresentam ações afirmativas envolvendo indígenas: UFT; UFRR; UEA; UNEB; UEFS; UESC; UFBA; UFRB; CEFET-BA; UFMA; UFMT; UEG; UNB; UEMS; UNIMONTES; UEMG; ISE ZONA OESTE; ISE PÁDUA; ISERJ; ISEPAM; ISE TRÊS RIOS; ISTCCP; IST-RIO; ISTHORTICULTURA; IST PARACAMBI; UENF; UERJ; UEZO; UFSCAR; UNIFESP; UFABC; UNICAMP; UFPR; UEL; UEM; UEPG; UNICENTRO; UNIOESTE; UNESPAR; UENP; UFSC; UFSM; UFRGS e UFGD.

A análise ainda demonstra que das 213 IESPs investigadas, com relação a cursos de formação de professores indígenas, foram localizados 10 cursos de Licenciatura Intercultural nas seguintes instituições: UFAM; UEA; UFAC; UFRR; UNIFAP; UFT/UFMG; UNEMAT; UFGD; UFMG e USP. Destes, seis têm sede em universidades Federais e quatro em Estaduais.

Em 2005, o MEC criou o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) para habilitar professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Segundo Paulina (2011, p.129), “[...] atualmente, mais de 1,5 mil professores indígenas estão em formação em 23 licenciaturas oferecidas por 20 instituições de ensino superior”.

Recentemente e ainda em curso no Brasil, estão sendo criados os Etnoterritórios, os quais estão em processo de implantação, de acordo com o Decreto Nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena; define sua organização em territórios etnoeducacionais (TEEs); e reconhece outras providências.

A organização em TEEs é um modelo de gestão que privilegia a territorialidade dos povos e não a divisão política do país. No Artigo 6º, Parágrafo Único, o Decreto 6.861/2009 estabelece sobre os TEEs:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009, p. 3).

Para conceituar o que são os TEEs, Baniwa (2010, p.2) pesquisador, Diretor-Presidente do CINEP (Centro Indígena de Estudos e Pesquisas), em seu artigo “Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira”, descreve:

[...] são áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento.

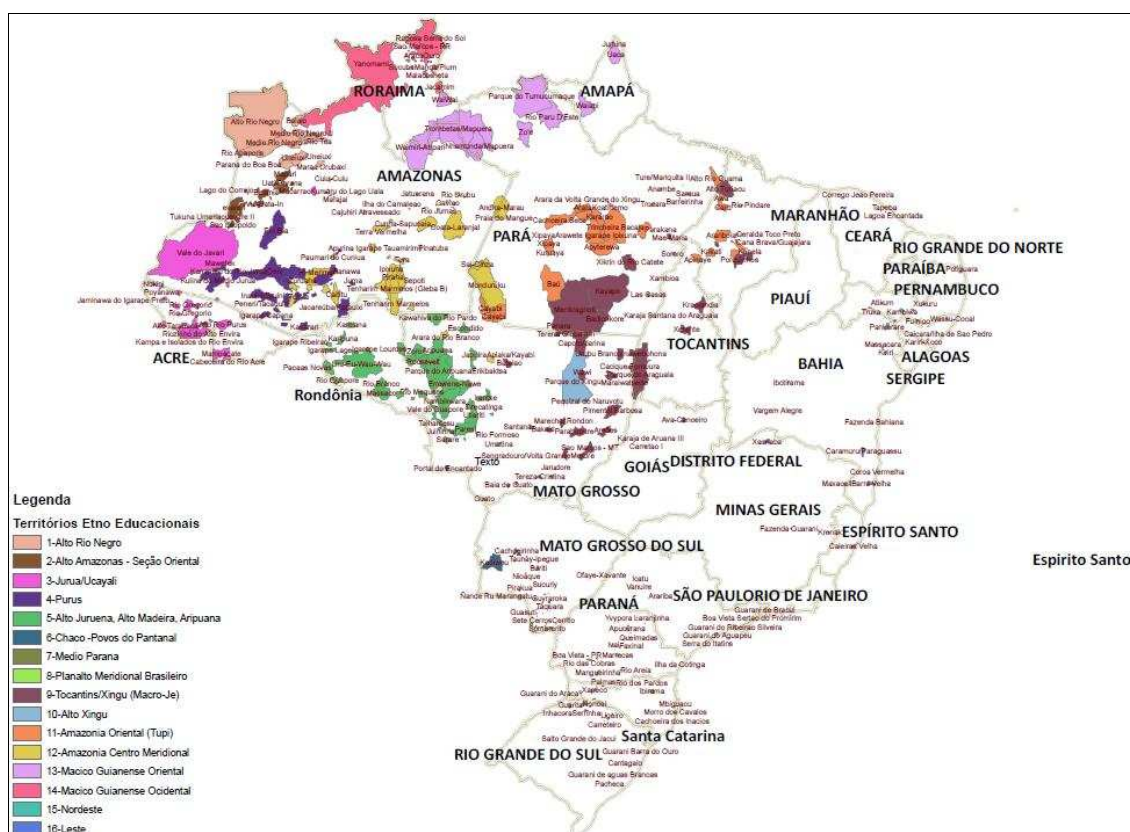
Para o referido pesquisador, apesar das controvérsias que o tema desperta:

A idéia de etnoterritório balisando políticas públicas voltadas aos povos indígenas é uma grande revolução histórica conceitual, na medida em que pode e deve mexer e mudar, sobretudo as estruturas de pensamento dos atores, dirigentes, gestores, e técnicos. Por isso mesmo seu alcance em termos de impactos e resultados é de médio e longo prazo, pois sabemos a morosidade com que pensamentos e culturas enraizadas mudam. Além disso, exige desconstrução de modelos e formas de fazer e organizar políticas, quase sempre autoritárias, descentralizadas e etnocêntricas do ponto de vista das sociedades dominantes neo-européias (BANIWA, 2010, p.2).

O autor defende a criação dos TEEs, reafirmando a dificuldade da falta de clareza metodológica para a efetivação do que foi proposto pelo Decreto Nº 6.861/2009 e enumera alguns passos considerados necessários a sua implantação:

- 1) Definição de quantos e quais territórios, que devem ser definidos pelos sistemas de ensino em conjunto com os povos indígenas de acordo com as atuais configurações etnoteritoriais;
- 2) Definição da coordenação do território por meio de um colegiado representativo com participação indígena e sob a coordenação do governo federal (MEC e FUNAI);
- 3) Elaboração dos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais, com qualidade, precisão, coerência e factibilidade de acordo com as realidades, demandas e interesses locais e étnicas. Os planos precisam dar conta de todas as demandas e necessidades administrativas, físicas (infra-estrutura e outros recursos) e pedagógicas;
- 4) Definição de recursos financeiros específicos para garantir a viabilidade e efetividade dos planos de ação de cada um dos territórios; e
- 5) Permanente diagnóstico, acompanhamento e avaliação do desenvolvimento dos planos de ação e da qualidade dos serviços de atendimento nas escolas indígenas (BANIWA, 2010, p.2).

A criação desses TEEs foi também objeto de discussão na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI, que ocorreu de 16 a 20 de novembro de 2009. No CONEEI, um dos pontos relevantes foi a confirmação dos TEEs, apontados como “[...] uma nova forma de gestão da educação escolar indígena, que sem romper com o regime de colaboração, estabelece novas formas de pactuar ações visando à oferta de educação escolar a partir do protagonismo indígena” (CONNEI, 2009, p.4). Na sequência, Mapa 6, apresento a proposta preliminar de divisão dos TEEs para o Brasil:



Mapa 6 - Enoterritórios indígenas

Fonte: BRASIL.MEC.SECAD. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/territorios.pdf> Acesso em 16. Jan.2012

Na I CONEI, reuniram-se lideranças políticas e espirituais, pais e mães, estudantes, professores e representações comunitárias dos povos indígenas, Conselho Nacional de Educação, sistemas de Ensino, União dos Dirigentes Municipais de Educação, Universidades, Redes de Formação Técnica e Tecnológica e sociedade civil, todos organizados para discutir amplamente as condições de oferta da educação intercultural indígena. Os principais objetivos da I CONEI, segundo o Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena (2009, p. 1), são:

- i consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena;
- ii discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais;
- iii propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígenas em qualidade e efetividade; e
- iv pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena.

O documento em destaque constitui marco histórico para o protagonismo indígena, uma vez que o Estado Brasileiro, após 509 anos de relações conflituosas, assume uma posição clara ao considerar os povos indígenas sujeitos protagonizadores das decisões políticas sobre o seu próprio povo. Nesta I CONEEI, as discussões versaram sobre políticas e programas para assegurar os direitos a uma educação básica e superior intercultural, em apoio aos projetos societários de cada comunidade que sejam efetivados com instrumentos legais e gerenciais, compatíveis com o reconhecimento da pluralidade cultural e da autodeterminação dos povos indígenas. A Conferência foi organizada em três momentos: Conferências nas Comunidades Educativas; Conferências Regionais; e Conferência Nacional.

As Conferências nas Comunidades Educativas buscaram dar voz a diferentes atores locais para que manifestassem “[...] seus consensos com relação ao papel que a educação escolar deve assumir para o fortalecimento cultural e a construção da cidadania indígena” (BRASIL, CONEEI, 2009, p. 3), ao discutir os avanços e desafios que precisam ser enfrentados para a efetivação de uma educação escolar aliada aos projetos societários de cada comunidade indígena.

As Conferências Regionais reuniram representantes dos povos indígenas, dirigentes e gestores dos Sistemas de Ensino, Universidades, FUNAI, entidades da sociedade civil e demais instituições, a fim de refletir e debater sobre o panorama atual da oferta da educação escolar indígena e propor encaminhamentos para a superação dos diferentes desafios.

A Conferência Nacional, por sua vez, reuniu além dos delegados, convidados, equipe de apoio e observadores, 210 povos indígenas. Nela, foram elencados um conjunto de compromissos compartilhados para orientar ações institucionais com vistas ao desenvolvimento da Educação Escolar Indígena, com destaque para:

Parte 1 – Da Organização e Gestão da Escola Indígena no Brasil

- a) criação do sistema próprio em âmbito nacional;
- b) implantação dos Territórios Etnoeducacionais com anuência dos povos indígenas.

Parte 2 – Diretrizes para a Educação Escolar Indígena

Parte 3 – Das modalidades de ensino na Educação Escolar Indígena

- a) Educação Infantil - considerando a autonomia das escolas indígenas e o respeito à cultura de cada etnia, essa modalidade poderá ou não ser efetivada pelas comunidades indígenas;
- b) Educação Especial;
- c) Ensino Médio Regular e Integrado;
- d) Educação de Jovens e Adultos;

- e) Educação Superior (BRASIL, CONEEI, 2009, p. 4-10, adaptação nossa).

O esforço organizado e coletivo culminou com elaboração de uma Resolução pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que deverá ser aprovada em maio de 2012, pelo Ministério de Educação, onde serão definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, conforme indicativo da I CONEEI. Em seu Parágrafo Primeiro, a Resolução dispõe que as Diretrizes estão pautadas pelos princípios da igualdade social, diferença, especificidade, bilinguismo e interculturalidade, fundamentos da educação escolar diferenciada.

Nessa areia movediça em que se encontra atualmente a educação escolar indígena brasileira, entre lutas pela criação de um sistema próprio de educação e as atuais formas de condução pelos diferentes sistemas educacionais, neste cenário, insere-se a escola Puyanawa cuja história se (con)funde com a própria história dos Puyanawa que, desde o início, esteve atrelada às questões de poder e dominação.

4.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A ESCOLA PUYANAWA: UM POUCO DA HISTÓRIA

A história da educação dos Puyanawa sempre esteve ligada à própria história da comunidade, visto que a escola foi usada como mecanismo de reprodução da cultura do não índio, conseqüentemente, de dominação, porque, por meio dela, inculcaram-se valores, ensinaram a língua e a escrita do colonizador português; subjuguou-se a cultura indígena e mesclou-se grande parte da identidade do povo. A escola formal contribuiu para inserir os indígenas no processo de aculturação e assimilação da cultura hegemônica ocidental, dependendo do período histórico que isso ocorreu. Althusser (1983, p. 58) afirma:

[...] ao mesmo tempo, e junto com essas técnicas e conhecimentos, aprendem-se na escola as “regras” do bom comportamento, isto é as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social-técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Aprende-se também a “falar bem o idioma”, a “redigir bem” [...].

A escola dos Puyanawa, denominada inicialmente de 13 de Maio, foi fundada em 1916 e funcionava em uma casa de família, no terreno situado atrás da atual escola. Tempos depois, passou a exercer suas atividades em outra residência e apenas alguns anos mais tarde os trabalhos passaram a ser executados no antigo barracão. Em 1992, foi construída a escola *ÂNDEBAIKI* (criança alegre, na língua puyanawa) que, no início, funcionou como prédio da Escola 13 de Maio. Em 2003, foi construído o atual prédio da escola, situado no seio da aldeia Barão. Tais informações são repassadas de forma oral e não há registros escritos destes relatos. As informações me foram repassadas por Mario Cordeiro de Lima e pelos atuais dirigentes da escola. No entanto, as informações legais sobre a escola são outras; algumas coincidem, outras se misturam aos relatos orais.

Ao analisar os registros históricos sobre a constituição do território do Acre, encontro registrada, em Castelo Branco Sobrinho (2005, p.79-90), a situação educacional existente no Departamento do Alto Juruá, no período compreendido entre 1904 a 1923, bem como a descrição do que existe em nível escolar naquele Departamento. Naquelas páginas, no capítulo denominado “Instrução”, o autor relata que mais de 70% da população é analfabeta e descreve:

Antes de 1904, não havia uma só casa de instrução na área do Território do Acre em que foi estabelecida a Prefeitura do Alto Juruá, tendo sido, o então Coronel de Engenheiros, Gregório Thaumaturgo de Azevedo, primeiro prefeito do ex-Departamento, o iniciador deste serviço, em 1904 (CASTELO BRANCO SOBRINHO, 2005, p.79).

Desde o início de sua criação como até hoje, as dificuldades de se estabelecer escolas no Acre se deve em grande parte pelas distâncias que se encontram as povoações dos centros formadores. Historicamente, isso se repete, já que atualmente os professores ainda percorrem imensas distâncias para estudar, participar de reuniões, receber pagamento e materiais. Em 1904, o relato de Castelo Branco Sobrinho (2005, p. 79) expõe:

A não ser na cidade, nas vilas e alguns povoados, os seringais não oferecem núcleos de população que possam manter uma escola com 30 ou 40 alunos, porque, tendo estes uma área enorme, com poucos habitantes, acham-se eles situados em colocações de dois, três ou quatro moradores, distantes na maior parte três, quatro e mais horas da sede do referido seringal, senão dias, atendendo-se certos embarços de comunicação. O ensino ambulante nunca foi praticado no município e não parece viável, em vista de outras muitas dificuldades, que, por certo, surgiriam a enfrentá-lo.

Ao descrever a situação da educação no alto Juruá, Castelo Branco Sobrinho (2005, p. 80) mostra um quadro, com a movimentação escolar do período que vai de 1904 a 1923 o qual está transcrito a seguir (Quadro 10):

Quadro 10 - Movimentação escolar entre 1904 e 1923 do Alto Juruá

ANOS	ESCOLAS	MATRÍCULAS	FREQUÊNCIA MÉDIA DE ALUNOS	OBSERVAÇÕES
1904	3	-	118	Uma não funcionou. Eram particulares.
1905	7	-	218	
1906	6	-	160	
1907	15	-	-	
1908	20	-	160	
1909	26	-	468	
1910	26	-	-	A frequência foi de 70%.
1912	20	542	-	Sendo oito na cidade.
1913	24	608	474	Sendo oito na cidade.
1914	17	517	438	Sendo oito na cidade.
1915	19	532	-	Em 1 de agosto, foram incorporados seis escolas elementares ao Grupo Escolar Barão do Rio Branco.
1918	18	574	391	
1920	13	-	-	
1922	23	869	690	
1923	22	990	768	Duas funcionam. Foram extintas três em março

Fonte: Castelo Branco Sobrinho (2005, p. 80)

Percebe-se a crescente matrícula ano após ano, bem como a frequência dos alunos à escola. No entanto, a evasão é alta, 22,5% em 1923, realidade que se repete em várias escolas até o presente momento. Os fatores que justificam tal índice são geográficos, econômicos e culturais, tais como a distância que as famílias se encontram das escolas e dos aglomerados considerados maiores, visto que não seria possível o deslocamento para assistir às aulas. São trechos percorridos por cerca de quatro a cinco horas ou até mais para se chegar à escola mais próxima, desestimulando, assim, os alunos.

As crianças são consideradas mão-de-obra para o trabalho de subsistência das famílias, e, nas épocas de plantio, colheita ou até mesmo nos trabalhos domésticos, elas são necessárias à sobrevivência e ao sustento das mesmas, sendo, portanto, retiradas da escola. Os fatores culturais, por sua vez, eram justificados por algumas famílias não permitir que as mulheres estudassem ou ainda se afastassem de casa para estudar (lugar de mulher é em casa; mulher não precisa aprender a ler e escrever prá ter filho e cuidar

de casa; se for prá escola, vai arrumar barriga; a obediência ao chefe da família/pai...). Isso influenciou fortemente o elevado índice de desistências nas escolas e o crescente analfabetismo do Estado do Acre.

Do relato de Castelo Branco Sobrinho (2005, p. 80-83), depreende-se que das 45 escolas criadas entre 1904 e 1923, 31 eram consideradas mistas (atendiam tanto meninos quanto meninas); 3 escolas atendiam somente a alunas do sexo feminino; 2 escolas atendiam somente a alunos do sexo masculino, 2 escolas eram noturnas, 1 escola era complementar e 1 escola era secundária. As outras 5 não são descritas de forma alguma, só elencadas nominalmente.

É nessa relação, neste documento apresentado originalmente nos Anais do Congresso Internacional de História das Américas, constante do volume IX, Tomo especial da Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, em 1922, resultado das anotações e pesquisas do Juiz de Direito de Cruzeiro do Sul, Castelo Branco Sobrinho (2005), que está localizada a Escola Coronel Rondon, com o nº 38 do relatório, situada no Rio Moa, na Fazenda Barão do Rio Branco, considerada mista, criada pelo Decreto nº 206, de 18 de abril de 1916. Este é o documento oficial da existência da escola, visto que em todas as buscas que efetuei não encontrei qualquer outro documento oficial da criação da mesma.

A dificuldade de realizar um registro histórico do surgimento desta escola deve-se ao fato de que a Escola Coronel Rondon inicialmente fazia parte da rede municipal de ensino. Durante o período denominado cativo pelos indígenas, que para os Puyanawa vai de 1915 até 1950, aproximadamente, homens e mulheres foram separados para exercer atividades diferenciadas nas fazendas e colocações. Os homens foram enviados para as colocações de seringa, onde trabalhavam durante todo o ano: no verão (período de estiagem), cortavam seringa nas margens do rio Moa e, no inverno (período de chuvas), nos locais mais centrais do seringal. Já, as mulheres e os velhos eram encarregados das atividades agrícolas: plantavam grandes roçados de milho, mandioca, arroz, cana-de-açúcar e feijão, além de transportar paneiros³⁸ de farinha, de açúcar e as pelas de borracha, em extensas caminhadas.

Essa época ocasionou a interrupção das atividades escolares em determinados períodos. Os professores eram escassos e pagos não se sabe como e nem por quem. O

³⁸ Cesto com/sem alças, feito em trançado largo de talas de palmeira, geralmente forrado de folhas, muito utilizado para transportar e/ou acondicionar certos alimentos como farinha-d'água, farinha de mandioca, açafé etc.

que se conhece da história é que vinham professores/as de fora para ministrar algumas aulas. Outras foram ministradas pela filha do Coronel Mâncio Lima, até chegar ao que conhecemos por Escola 13 de Maio, que então pertencia à rede Estadual de ensino.

No percurso que vai do período do cativo, em que se infere a impossibilidade de registros e contatos, já que a etnia Puyanawa “pertencia” ao Coronel Mâncio Lima, ou aos seus herdeiros, o que pude levantar são registros de relatórios escritos a partir da década de 1970 até 2007, na CPI/AC em Rio Branco, que trazem informações sobre o povo Puyanawa. Foram analisadas, durante esta pesquisa, 14 caixas de materiais escritos por pesquisadores, antropólogos, professores que, de alguma forma, prestaram assessoria na CPI-AC, contendo 36 livros e 197 relatórios (manuscritos, datilografados). De todo esse material, os que fazem menção à escola e aos Puyanawa são os relatórios de Ana Suelly Arruda Camara Cabral (1985), Terri Valle de Aquino (1985), Luiz Carvalho (1985), Nietta Monte (1985), Bethania Sampaio Corrêa Mariani (1989), Francisca das Chagas Teixeira (1989), que apontam a existência de 2 (duas) escolas na Aldeia Barão/Ipiranga e trazem anotações sobre a existência da Escola 13 de Maio, nome alterado da antiga escola Coronel Rondon.

Como pude constatar, a escola acompanhou a ascensão e o declínio do ciclo da borracha e, conseqüentemente, as condições econômicas pelo qual passou a Fazenda Barão do Rio Branco. No relatório de Carvalho (professor e assessor de Matemática da CPI/AC), Sofia Poianaua é descrita como professora e diretora da nova escola indígena Napoleão Poianaua e que ela participava ativamente de todas as discussões relativas ao seu povo, envolvendo ou não a escola. Carvalho (1985, p. 9) assim relata:

A comunidade Poianaua do Seringal Barão possui hoje duas escolas da rede municipal de ensino: a escola Napoleão Poianaua, dirigida pela Sofia Poianaua e a Escola 13 de maio, dirigida pela (sic) Cremilda Poianaua. As duas escolas de 1º Grau, funcionando em dois turnos, manhã e tarde. A 1ª com mais ou menos 55 alunos e a 2ª com mais ou menos 80 alunos.

Cabral (1985, p.3), no relatório “Viagem aos Poianaua da Colocação Ipiranga”, entre 14 e 16 de novembro de 1984, descreve:

[...] em setembro último [1984] surge apoio financeiro da OXFAN para implantação de uma experiência para os índios seringueiros da colocação Ipiranga, os quais mobilizam-se para juntos participarem de sua emancipação econômica e política. Neste momento vivido pelos Poianaua a escola passa a ter muita importância.

Os traços de resistência, luta pela posse da terra e por uma educação que respeitasse o povo Puyanawa, também são registrados por Cabral (1985, p.3):

No final de 1983, eles tiraram seus filhos da escola José Agostinho Rodrigues Lima porque a professora Maria Esther havia criticado os índios, chamando-os de preguiçosos e de outros adjetivos inconseqüentes. Os índios conseguiram expulsar a professora da escola e substituíram-na pela Professora Poianaua Sofia, que desde maio de 1983 passou a ensinar às turmas da 1ª e 2ª séries.

No relatório de junho de 1985, Luiz Carvalho descreve as tensões ocorridas entre os índios e os patrões/brancos, a partir do momento que a comunidade Puyanawa passa a se inteirar dos direitos que possui sobre a área do seringal Barão. Ele ainda relata que a escola Napoleão Poianaua se chamava Escola Coronel Mâncio Agostinho Lima, conhecido amansador de índios do Vale do Juruá e era dirigida por uma professora branca e preconceituosa. Um dos conflitos ocorridos é assim descrito:

Entre os meses de abril e maio deste ano mais um conflito veio à tona quando a índia Sofia Poianaua travou uma briga com a ex-diretora desta escola, resultando na expulsão da direção branca. Realmente uma conquista da comunidade Poianaua, que a partir da nova direção – Sofia Poianaua – iniciou, com assessoramento dos técnicos do projeto de educação indígena, um resgate da cultura e da língua poianaua, massacrada e relegada ao esquecimento, durante mais de 80 anos de dominação branca, que resultou no próprio esquecimento e desuso da língua poianauá (CARVALHO, 1985, p.9).

Ainda no mesmo documento, Carvalho também cita o relatório de Brandão Castelo Branco, no O Juruá Federal, para legitimar a existência da escola em 1916, criada pelo Decreto 206, de 18 de abril de 1916, pela Prefeitura do Alto Juruá, pelo então prefeito daquele Departamento, o Coronel Mâncio Lima, a Escola Coronel Rondon, na Fazenda Barão do Rio Branco, “[...] destinada a alfabetizar os Poianauas em língua portuguesa”. Carvalho (1985, p.9) descreve que “em 1922 esta escola possuía 47 alunos matriculados”.

Os relatórios analisados apontam, em 1983, a existência de duas escolas, portanto: a Escola Coronel Rondon, neste período, já com o nome de 13 de Maio, na Colocação Barão; e a Escola José Agostinho Rodrigues de Lima, na Colocação Ipiranga, que nos relatos de Carvalho (1985) é também chamada Napoleão Poianaua.

As tensões, os conflitos, as resistências demonstram a intrincada relação entre a posse da terra, a disputa com os patrões e as mudanças que acompanharam a escola no referido período. Isso também confirma a tese de que a escola, por um longo período, esteve nas mãos do patrão do seringal, do proprietário da fazenda, como em muitas outras escolas rurais do país, os quais, na década de 80, assumiam as despesas com a merenda escolar, com os materiais didáticos; os programas de ensino eram de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação.

A peculiaridade de se levantar dados sobre as escolas de Cruzeiro do Sul, de Mâncio Lima e do Estado do Acre, deve-se ao fato de que, como Território Federal, o Acre reportava-se somente ao Governo Federal; documentos, relatórios, contratações, tudo era realizado na esfera Federal. As distâncias eram imensas; documentos foram perdidos, queimados; os papéis para escrever eram escassos; tudo isso ocorreu no período que vai de 1904 a 1962. Somente:

Em 15 de junho de 1962, através da Lei 4.070 o Acre foi elevado da condição de Território Federal para a categoria de Estado. Com a promulgação da Constituição Estadual do Acre, em 1º de março de 1963, foi prevista a criação de diversos novos municípios. Entretanto a falta de delimitação territorial desses municípios fez com que eles só fossem efetivamente instalados em 1976, quando passaram a desfrutar de administração municipal autônoma (Mâncio Lima, Assis Brasil, Manuel Urbano, Plácido de Castro e Senador Guiomard) (ACRE, 2008, p.32).

Dessa forma, não há como precisar em que momento histórico a Escola Coronel Rondon passou a ser denominada 13 de Maio. O depoimento da professora Clemilda Manaitá Bastos, filha de Dona Railda Cordeiro de Lima, informa que ela começou a trabalhar em 1968. Recebia seu soldo pela Fundação São Judas Tadeu³⁹, a cada três meses. De 1970 a 1976, passou a pertencer à Prefeitura Municipal de Cruzeiro do Sul. Em 1977, com a criação da Prefeitura Municipal de Mâncio Lima, foi contratada por este município para trabalhar na Escola 13 de Maio. Em 1979, passou a receber por um órgão que se chamava SUDHEVEA⁴⁰ (Superintendência de Desenvolvimento da

³⁹ Essa Fundação no Estado do Acre recebia subvenções do Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e Cultura, num rol de Programas do Conselho Nacional de Serviço Social, referente a “Subvenções Sociais”, sendo que parte desta verba era destinada a bolsas de estudo e o restante para pagamento de funcionários. Além da Fundação São Judas Tadeu, várias outras instituições recebiam esse auxílio, o que possibilitou manter algumas escolas particulares no Vale do Juruá e no Acre em geral.

⁴⁰ Foi criada por meio da Lei nº 5.227, de 18 de janeiro de 1967, a Superintendência da Borracha (Sudhevea), ligada ao Ministério de Indústria e Comércio, sendo regulamentada pelo Decreto nº 77.386-de 5 de abril de 1976. A Sudhevea tinha como missão e responsabilidade: instituir preços de garantia ao

Borracha) até o fechamento deste, passando depois disso para o governo do Estado do Acre.

Ela relata que, nos períodos anteriores, quem pagava o salário era a proprietária da fazenda, Dona Débora Silvia de Lima Dene, filha do coronel Mâncio Agostinho Rodrigues Lima. É importante ressaltar que, neste período, o prefeito de Mâncio Lima era Paulo Dene, esposo de Débora, de forma que quem pagava à referida professora era a patroa, dona da fazenda. Essas idas e vindas entre prefeituras, organizações e governos demonstram a difícil trajetória da educação escolar indígena nas terras dos Puyanawa.

Ao analisar a Lei de criação da Sudhevea, sua estrutura e objetivos, fica nítido que as professoras contratadas não foram registradas como professoras, mas, sim, como funcionárias de algum órgão regional ou delegacia regional, pertencente à Superintendência, com o propósito de continuar a exploração da borracha na região amazônica e também para apaziguar os ânimos entre os patrões e caboclos.

A professora Clemilda Manaitá Bastos relata que foi alfabetizada aos nove anos, aprendeu a ler e a escrever com a mãe, no ano de 1960, já que nessa época não havia professor na escola da fazenda Barão. Conta que a professora que veio para trabalhar na fazenda Barão permaneceu ali durante dois anos, e assim que conseguiu um contrato federal foi embora, deixando a escola e os alunos sem aulas. Neste meio tempo, ela fez exame de admissão e foi estudar em Cruzeiro do Sul, residindo com sua madrinha, pois não havia como continuar os estudos na comunidade.

Em 1968, quando completou 17 anos, foi escolhida pela proprietária do lugar para ministrar aulas às crianças e jovens com menos de 15 anos de idade. Ela conta que “[...] na época a terra era de patrão e não havia professora na comunidade [...]”, por isso foi trabalhar com “[...] 28 alunos: duas primeiras séries (uma adiantada e outra atrasada) e uma segunda série”. Ela relata que trabalhou em uma casa abandonada durante três anos. Continuou como professora de primeira à quarta-série, em turma multisseriada, por dez anos, realizando tarefas de servente, merendeira e professora, até que a casa onde funcionava a escola desabou.

Depois do episódio, a professora Clemilda passou a trabalhar em outra casa, à beira do igarapé por mais quatro anos e, posteriormente, mudou-se para o barracão

produtor, estabilizar preços, administrar estoques, aumentar a produção de borracha e a produtividade dos seringais, consolidar a heveicultura no país e administrar os programas Probor. Em 1989, a Sudhevea foi extinta pela Lei nº 7.732, de 14 fevereiro de 1989, e as suas atribuições, na época já bastante esvaziadas, foram transferidas ao recém-criado Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis - Ibama.

comercial, onde funcionava o comércio dos patrões, em uma sala que ficava exposta às pessoas. Ela conta que foram épocas difíceis:

Enfrentei muitas dificuldades. Não existia material didático, eu apenas usava o quadro negro de duratex, um material diferente. Apenas eu planejava as aulas fazendo a leitura e exercícios do livro. Meus materiais eram giz e o livro. Contudo eu me garantia a explorar com muita atenção para melhor compreensão dos alunos. O pior era que os alunos tinham que comprar seus materiais. Ainda lembro-me dos livros: Brasil minha Pátria e Vamos Estudar? Não existia pincel, lápis cera, nem lápis de cor. Merenda, poucas vezes recebia um saco de leite em pó e fubá de milho (APOIO PEDAGÓGICO CLEMILDA, entrevista, dez, 2011).

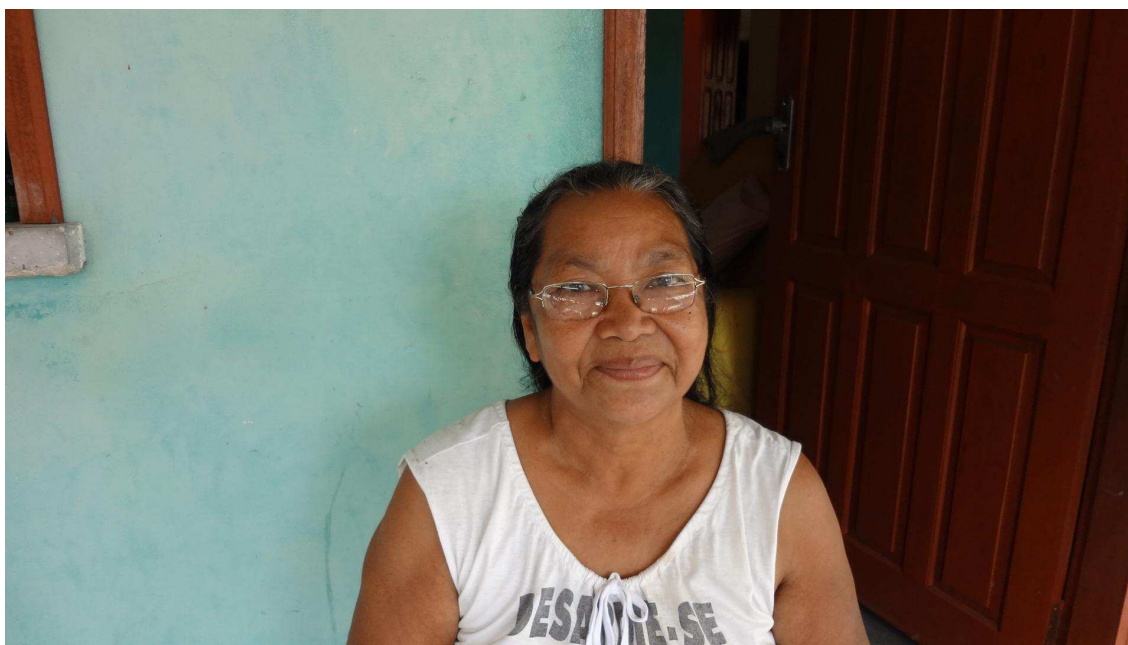


Foto 18 - Professora Aposentada Clemilda Manaitá Bastos

Fonte: WALKER, M.R.. Comunidade Barão, Mâncio Lima: AC, 07. Dez. 2011

Somente depois dessa trajetória, a Escola 13 de Maio conquistou um espaço próximo ao local de onde ela se situa atualmente. Até aqui, conta Clemilda, “[...] ela só existia no nome”. Por causa de tantas mudanças, sem um prédio próprio, os documentos dos alunos e da própria escola foram se perdendo. Ficavam guardados em caixas. Eram registros feitos em cadernos ou folhas soltas de papel, como as matrículas e os boletins dos alunos. A professora Clemilda afirma que documento mesmo “era só o boletim dos alunos”. Com relação à matrícula, era feita à mão, muitas vezes ,com papel já usado; uma via ia para Cruzeiro do Sul, e outra, em forma de lista, ficava com a professora na escola. Os papéis para escrever eram caros e em pouca quantidade, por isso havia pouca

coisa escrita guardada, registrada na escola. Isso fez com que a história escrita e os poucos documentos, aos poucos, fossem perdidos, restando apenas o relato oral de quem viveu ou trabalhou naquela época.

Ocorreu também no período entre 1977 e 1978, pouco antes de inaugurar a nova sede da Escola 13 de Maio, a queima de todos os documentos da mesma, conforme depoimento da professora Clemilda. As serventes, que não sabiam ler nem escrever, foram fazer faxina na escola e, sem saber que se tratava dos boletins e matrículas dos alunos, incineraram todas as caixas que continham os registros dos alunos e da escola. De forma que, hoje, não há nada escrito sobre ela, dos alunos que lá estudaram, dos professores que por lá passaram, nem documentos que digam quando ela foi criada ou seu nome trocado de Coronel Rondon para 13 de Maio.

A professora relata que na comunidade ainda existem alguns alunos daquela época que podem comprovar o que ela diz, já que lá estudaram. Algumas informações escritas e oficiais passam a existir a partir do final da década de 1990, quando a Secretaria de Estado de Educação do Acre assume grande parte das escolas indígenas do Estado. Elas são tratadas como escolas da zona rural na estrutura administrativa da Secretaria de Estado de Educação. Pude comprovar essa informação com a folha-ponto do ano de 2009, onde se encontra impresso “Ponto da Zona Rural”. Lá, a escola é tratada como escola de zona rural. As dificuldades continuam pelas condições geográficas de sua localização, pela falta de recursos financeiros e materiais e pelos conflitos gerados até a demarcação do Território Indígena que se arrastou de 1977 até 30 de abril de 2001, quando este foi homologado.

Esses conflitos permitiram ao povo Puyanawa a defesa do seu território, de seu espaço físico, mas, muito além disso, trouxe à tona as discussões sobre a identidade indígena que por décadas de trabalho, opressão, medo, vergonha, desconhecimento, conivência, não foram tensionadas. Em relatório, Teixeira (julho de 1989) descreve que, quando conversava com a professora Sofia, que não havia preparado aula naquela ocasião por conta da greve que ocorrera, sugeriu que ela trouxesse para a escola uma pessoa mais antiga da comunidade para falar de seus antepassados, seus feitos e mitos, para reavivar a cultura e a língua indígena no povo Puyanawa.

Foram, assim, honrados pela presença de Jardim e Alberto (os velhos que ainda dominavam a língua puyanawa), que ressaltaram a língua de seus pais como instrumento de comunicação, nas narrativas sobre a macaxeira, o milho e outras histórias, durante toda uma manhã, na busca de desvendar os mistérios que rodeavam o

povo Puyanawa em outros tempos. Foi nessa ocasião que essa pesquisadora constata o desinteresse dos mais jovens pelas coisas que envolvem seu povo: “Ao analisar por esse momento, não percebi muito interesse por parte da (sic) clientela escolar. Alguns chegam a achar engraçado e riem muito. São poucos os recursos deixados para a nação (sic) Poyanawa” (TEIXEIRA, 1989, p. 8). Essa constatação mostra a vergonha que os Puyanawa sentiam de ser índio.

Por isso, os conflitos, os embates travados, possibilitaram ao povo Puyanawa um olhar sobre si, sobre seus costumes, sua língua, sua cultura, como parte integrante de sua constituição como brasileiro, acriano e mânico-limense, com direitos e deveres. Foram 23 anos em que surgiram lideranças indígenas importantes para a comunidade. A escola, nesse processo, foi a maior parte do tempo palco de discussões, de decisões, de iniciativas de revitalização da língua, dos costumes, da sua indianidade.

Uma análise mais acurada possibilita inferir que, se em 1989 havia desinteresse da comunidade escolar Puyanawa para com a revitalização da sua língua, passou-se mais de dez anos para que eles se mobilizassem sobre a importância ou não dela para sua constituição identitária. O que os fez se mover no sentido de se sentir índio foi decisivamente a ação da CPI/AC, com os cursos de formação de professores indígenas; os pesquisadores-linguistas-antropólogos que por lá passaram, tentando registrar a língua que estava morrendo com os poucos velhos que ainda falavam puyanawa e a conquista do TI.

Em 2006, quando dos primeiros contatos com o povo Puyanawa, também havia ainda certo sentimento de vergonha por parte dos jovens em afirmar que eram índios. Porém, o diálogo que travei com eles, as discussões em conjunto com o professor Aldir Santos de Paula e a crescente expansão das escolas diferenciadas propiciadas pelas legislações em vigor foram mudando o panorama.

Quando iniciei os contatos na comunidade Barão em 2006, a escola ainda se chamava 13 de Maio. A professora Olinda Martins dos Santos, atual diretora, informou-me que o Decreto de criação da escola é o número 8.721, de 1 de outubro de 2003, e que a mudança de nome para Escola Indígena Ixübã y Rabuñ Puyanawa ocorreu no dia 01 de maio de 2006, às 14 horas, numa assembleia da comunidade. Oficialmente este nome passou a vigorar a partir de 2007. A Foto 19 retrata a época em que ela ainda se chamava 13 de Maio:



Foto 19 - Escola 13 de Maio

Fonte: WALKER, M.R.. Comunidade Barão, Mâncio Lima: Acre, 2006.

Após 17 anos de discussão sobre a revitalização ou não da língua puyanawa, a comunidade escolheu o novo nome da escola. Aliás, para o povo Puyanawa, até a escola extinta que existia na comunidade Ipiranga possuía nome indígena, mas o que prevalecia eram os documentos oficiais encaminhados pelos proprietários do seringal e da fazenda, por isso os nomes atribuídos a elas lembravam datas e personagens do mundo ocidental. A nova denominação é uma junção de nomes de lideranças antigas (um homem e uma mulher) que se destacaram na luta pela demarcação do Território e pela independência econômica e educacional do povo Puyanawa, enfim, pela relevância que tiveram para a comunidade. Referem-se a duas pessoas: Alberto Ixübây e Antonia Puhakay Rabuy, conforme biografia escrita pela professora Sofia, que transcrevo a seguir:

Alberto Ixübây, Índio Puyanawa nasceu no Município de Mâncio Lima, em 1912 após a catequese do povo Puyanawa. Filho de Lauro Mâtxã e Amélia Ixubây logo ficou órfão de mãe por conta de uma epidemia de sarampo que muitos índios e índias morreram aqui no mundo do branco. Foi criado com pai e parentes com todos seus rituais. Ainda criança já trabalhava levando o gado para o curral, para

que no dia seguinte as vacas fossem desleitadas. Com quinze anos passou a ser seringueiro a qual trabalhou 42 anos, isso na época do verão, no inverno ele trabalhava no campo como agricultor, no plantio de mandioca, arroz, milho enfrentando sol e chuva juntamente com seus companheiros.

Alberto trabalhou muito na produção de farinha para o Senhor Coronel Mâncio Agostinho Rodrigues de Lima. Na década de oitenta muito se destacou pela conquista de sua terra e pela educação do povo Puyanawa, Alberto foi o primeiro índio sair da comunidade mais o cacique Mario Puyanawa em busca dos nossos direitos em Brasília. Ixubã y ia para a escola Napoleão Puyanawa, hoje extinta para ensinar a língua materna para as crianças acompanhado por seu primo Antonio da Silva Jardim e Railda Manaitá, e a professora Sofia do Lopes Nascimento (Yatxapuky)

Alberto era casado com Hilda Lopes do Nascimento (Kute). Alberto não deixou filhos. Alberto faleceu no dia 25/11/1995, como soldado da borracha com 82 anos de idade deixando muitas saudades para seu povo Puyanawa. Ele foi um grande marco na historia Puyanawa mostrou sua força em defesa do nosso povo (Biografia de Ixubay escrita por Sofia Lopes do Nascimento).

Ao analisar documentos escritos na época da demarcação das terras indígenas dos Puyanawa, Iglesias (1999) relata a participação ativa e intensa de Mario Puyanawa e Alberto Ixubã y, pela mobilização com outras lideranças indígenas, em Rio Branco e em Brasília, em prol dos direitos dos povos indígenas, ocupando lugar de destaque no movimento indigenista da época, que ainda era incipiente no Brasil.

Apesar de Mario Cordeiro de Lima ser o Puyanawa liderança escolhido pela comunidade para estar à frente das lutas, Alberto era a presença e a prova irrefutável da “legitimidade” indígena Puyanawa, aconselhando, acompanhando e mostrando a imemorialidade da terra que ocupavam. Assim, o primeiro nome da escola é em homenagem e respeito a esse homem que mostrou sua força e trouxe “certa libertação” ao povo Puyanawa. Essa participação é assim descrita por Iglesias (1999, p.5):

A partir de 1983, quando foi escolhido liderança, Mario Cordeiro de Lima, passou a freqüentar as assembléias indígenas anualmente realizadas em Rio Branco e a ter contato com as organizações indigenistas e outras lideranças do ainda nascente movimento indígena. Em 1984, foi a Rio Branco, junto com seu tio Alberto, e a Brasília cobrar a demarcação e o desintrusamento da área indígena. Esteve novamente em Brasília em 1986, onde conversou com membros da Coordenadoria de Terras Indígenas do MIRAD⁴¹.

⁴¹ MIRAD: Ministério Extraordinário para o Desenvolvimento e a Reforma Agrária, criado em 1985, pelo Decreto nº 91.214, para tentar resolver os conflitos fundiários existentes no norte do País. Extinto em 1989, pela Medida Provisória nº 29 (15/01/89).

Dessa forma, o respeito pelas realizações dos mais antigos foi reconhecido. O que em anos anteriores poderia ser encarado como vergonha de ser índio, descrença nas possibilidades de mudança, é, neste momento histórico, a legitimação de tornar-se índio. Não que para ser índio seja necessário falar a língua ou realizar ritos específicos, mas, conforme afirma Barth (1969), as categorias étnicas são veículos para a organização social das diferenças e é papel de todo pesquisador buscar a historicidade dos sujeitos históricos, que, segundo Oliveira Filho (1999, p. 106), seria “[...] como um criador, dar um sopro de vida sobre os bonecos de barro, marcá-los com um nome e atribuir-lhes uma alma, transformando fatos isolados e caóticos em ações significativas e interpretações coerentes”. Por isso, opto por descrever quem são os personagens que dão nome à escola atualmente, onde estão imersos e como se constituíram neste território indígena.

Agregado a Alberto, está o nome de Antonia Puhakay Rabuy, uma das índias que sabia também relatar o período do cativo, visto que veio morar na Comunidade Barão com 12 anos de idade, após ser capturada por Mâncio Lima ou seus funcionários. A composição ou opção por um casal de índios mais antigos demonstra a equidade entre os sexos na composição da atual sociedade Puyanawa. A biografia de Antonia Puhakay Rabuy realça os traços culturais que a comunidade julga ser significativos para o registro histórico do seu povo e de seus antepassados:

Antonia Puhakay Rabuy

Nasceu no dia 02/12/1909, filha de José Puhakay e de Yaya Huku, tinha quatro irmãos Celina, Bawa, Inácio e Plácido. Veio da comunidade onde nasceu e residia, aproximadamente com doze anos, quando foi capturada. Antes de chegar ao Barão, trabalhava suas atividades culturais fazendo bapo, panelas, potes, abanos de palha, kakã de embira para carregar lenha, macaxeira, batatas e peixes; fazia redes, pintura corporal; comidas típicas, remédios tradicionais; suas danças hekima e outros rituais pertencentes a sua origem. Quando chegou ao Barão passou a trabalhar na agricultura, lutando com roça, arroz, feijão, e ainda tinha que carregar borracha das colocações do seringal Bom Jardim – com 08 horas de viagem – até o barracão do coronel Mâncio. Aqui no Barão casou aos 16 anos com o nordestino baiano José Correia dos Santos, com quem formou uma família de sete filhos. Deles, só Rosimiro e Otacílio nasceram no Barão. Depois foram morar fora da comunidade, na localidade S. Domingos onde nasceu Ozeas Correia, mas não se adaptaram e foram morar numa residência própria na localidade Igarapé Branco, situado no município de Mâncio Lima, próximo a vila Guarani, onde nasceram os outros filhos.

Faleceu em 1953, com 58 anos deixando esposo, sete filhos, e muitas saudades para seus familiares. Foi sepultada no cemitério de Mâncio Lima (Trajetória da vida de Antonia Puhakay contada por: Ozeas, Luiz, F^a Correia e Railda Manaitá).

Rabuy entrelaça-se com Ixübãý para constituir o novo nome da antiga Escola 13 de Maio, que outrora fora Coronel Rondon. Nos documentos como o Projeto Pedagógico do Ensino Médio Diferenciado com o povo Puyanawa, as informações impressas pelo carimbo oficial da escola são textualmente as seguintes: Escola Estadual Ixubãý Rabuy Puyanawa, Reserva Indígena Poyanawa Barão Ipiranga, Código da Escola nº 200182-1, Decreto de Criação nº 8.721- 01/10/2003, Portaria nº 3031 – SEE/AC. No entanto, historicamente esse nome passa a ser reconhecido e acolhido pela comunidade, em assembleia, conforme informações da atual diretora, professora Olinda, em 27 de outubro de 2011: “[...] o nome da escola 13 de Maio foi trocado para Ixübãý Rabuĩ Puyanawa no dia 01 de Maio às 2 horas da tarde do ano 2006”.

Nesse período que vai de 2003 a 2006, em que a escola é oficializada, o que pode ter ocorrido é a falta de informação das autoridades competentes com relação às mudanças ocorridas e a assunção dessa oficialização pela comunidade escolar, por isso há divergências de informações. Este é o contexto e o registro histórico de uma escola que busca sua identidade e tenta se reafirmar como escola indígena. O retrospecto direciona para as lutas, conflitos e tensões que envolveram a permanência da escola na comunidade. Uma história que se mescla às lutas pela terra, pela independência dos padrões e que teve como coadjuvantes e grandes articuladores a CPI-AC; o linguista professor Aldir Santos de Paula; os antropólogos que auxiliaram nas discussões para a demarcação das terras e que sustentavam uma proposta diferenciada de trabalho com as comunidades indígenas. É importante, neste contexto, destacar o processo de demarcação do Território Indígena Puyanawa, visto que, por meio dele, a identidade indígena passa a se revelar como fundamental e constituidora para a escola e para a comunidade, com a função de autoafirmação.

A terra assim como a cultura e a língua para os povos indígenas representam a vida, a sobrevivência (manutenção da vida) e a manutenção dos costumes que são a base para a organização da comunidade, por isso viver num território que lhes pertença é necessário para eles, e tudo que se realiza nesse espaço é educativo.

4.4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR PUYANAWA: ESCOLA ESTADUAL IXUBÃY RABUY PUYANAWA, E HOJE, COMO ESTÁ?

A trajetória histórica da Escola Estadual IxubãY Rabuy Puyanawa tem mais de nove décadas e, em 2016, completará um centenário. Por ela passaram várias gerações de Puyanawa, que durante muito tempo foram educados por professores não índios. Inicialmente, o ensino era ministrado por monodocente, geralmente branco, escolhido pelo proprietário da fazenda, para classes multisseriadas. A língua usada para o ensino era o português. Os conteúdos eram aqueles que estavam nos livros didáticos, escassos e desatualizados. Tal dinâmica se repetiu por várias décadas e são lembradas nas falas dos antigos professores e alunos que recordam essa época. Dentre essas pessoas, destaco Railda Cordeiro de Lima (Manaitá por adoção, identificação indígena) e Clemilda Manaitá Bastos, ambas professoras aposentadas que trabalharam na escola Puyanawa.

Dona Railda (80 anos), durante a entrevista, em 2009, relata-me que começou a estudar entre 12 e 13 anos de idade. Aprendeu sozinha a ler e a escrever, observando as latas de mantimentos, de banha, entre outros. Depois via revistas, jornal com o tio, achava lindo e perguntava a ele, à mãe e ao pai o que queria dizer. Assim, foi diferenciando as letras. Quando foi para a escola, já conhecia todo o alfabeto. Conta que cada aluno devia ficar quietinho na sua carteira. Ela possuía muita vontade de aprender, e a primeira palavra que escreveu foi Brasil:

“B.R.A.S.I.L, eu comecei a perguntar que letra era essa? B, e essa? R, e assim foi até que saiu Brasil. Ai meu Deus! Quando meu pai morreu, tive que partir para o remanso. Ajudava na venda junto com meu tio Candido. Aquilo era uma bagunça. Mas não tinha jeito, tinha que comprar assim mesmo. Ele tinha uma imagem linda. E eu imitava. Um dia pedi, tio, traz um caderno prá mim? Ele anotava tudo numa cadernetinha e deixava um borrãozinho pra gente rabiscar. Eu escrevia bonitinho num cantinho. Quase me batia, me matando pra tentar aprender. Até que de repente, lá estava eu escrevendo e lendo...na escola o professor perguntava: o que é isso? E eu respondia...” (DONA RAILDA MANAITÁ BASTOS, entrevista, 2009).

Conta ainda que os alunos eram reunidos na casa do tio Candido para aprender; eram uns 45 alunos. Não havia escola como hoje. Ensinavam quando dava e havia tempo. Importava saber ler e escrever para assinar o nome. Quando o velho Mâncio faleceu, acabou a escola. Por um bom tempo, ficaram sem aprender a ler e a escrever, já que os novos donos não contratavam ninguém.

A professora aposentada Clemilda Manaitá Bastos relata que, na década de 1960, quando entrou na escola, já estava com nove anos e que foi para a 1ª série forte, visto que naquela época a alfabetização se dividia em 1ª série fraca e 1ª série forte e não havia pré-escola. Quando entrou na escola, já conhecia o alfabeto, que havia aprendido em casa, com sua mãe, Dona Railda; o mesmo acontecia com vários outros alunos. As dificuldades eram tantas, nem estrada havia. Professores vinham de fora e permaneciam por pouco tempo. A maior parte do ano ficava sem aula. Material, então, era luxo.

Os relatos que ora expus descrevem as dificuldades de se manter uma escola nos confins do Acre: sem estradas, sem energia elétrica, sem água, sem material, sem professor, sem contato com o mundo exterior. Pedagogia para ensinar? A coragem e a vontade de quem se aventurava pela floresta.

O relato de Carvalho (1985, p.10) descreve um pouco da pedagogia adotada pela professora, já em período mais recente, na década de 80:

Nossa passagem pela comunidade, a 2ª, em 7 meses, nos revela aos poucos que tipo de pedagogia foi adotada pela direção branca/tradicional: em rápidas palavras, o emprego de material didático inadequado para o específico cultural regional. Cartilhas da Ratinha Mimi, Caminho Suave, feitas para o centro sul do país, e coisas do gênero. O aluno não foi orientado para aprender a pensar e a criar, (sic) lógico e artisticamente, estruturas de conhecimento matemático, lingüístico ou histórico/geográfico, a partir dos elementos de sua cultura, de seus dia-a-dia. Os alunos foram, impositivamente, aprendendo a repetir ou decorar “aquilo que o mestre mandar”. A idéia de erro é castigada ou reprimida como um sistema de inferioridade intelectual. O certo é o certo e não existe outras possibilidades de se chegar a resultados por outros caminhos. E por ai vai...

Essa anotação de Carvalho (1985) reflete as décadas de falta de uma fundamentação pedagógica voltada para as escolas da zona rural, de difícil acesso, em que os professores, em sua maioria, eram leigos e seguiam as poucas orientações oriundas das secretarias de educação do município ou do estado, no caso do Acre, situação ainda mais agravada pela sua condição de território até a década de 60 do século passado. A falta de conhecimento específico, reflexo de pouca formação escolar, aliada á escassez de recursos para a execução de uma pedagogia diferenciada, conduz à prática do ensino multisseriado que se fez presente fortemente na comunidade Puyanawa.

Para compreender o contexto, é preciso saber que a professora era, além de docente, merendeira, servente, secretaria. Trabalhava com várias séries ao mesmo tempo, com pouca formação, pouco material, sem escola em sede própria. Pelas entrevistas realizadas, esta forma de ensino vigorou até meados de 1978, quando as turmas passaram a ser divididas entre duas professoras e na responsabilidade de professoras indígenas Puyanawa.

A partir de 1997, a então Escola 13 de Maio começa a ofertar o Ensino Fundamental de 5^a à 8^a séries. Em 2003, o Ensino Médio foi implantado em regime parcelado, por módulos. Cada módulo referia-se a uma etapa, ou seja, uma disciplina. Algumas disciplinas eram ministradas por professores de fora, provenientes da SEE e professores externos que ministravam aulas de disciplinas em que não havia professores indígenas habilitados.

Após a demarcação do Território Indígena Puyanawa, a situação foi melhorando. Além de conquistar o direito de contratar professores da própria comunidade e indígenas, há um processo de revitalização dos costumes e da língua. Ressalto aqui os levantamentos sobre a língua puyanawa, realizados por Mariani (1989), Paula (1992), que são registros escritos de uma comunidade que só conhece um pouco da sua língua na oralidade, ágrafa na sua língua indígena.

4.4.1 A escola na atualidade: aspectos pedagógicos

Atualmente a escola é Estadual, e a SEE é responsável pelos recursos humanos que prestam serviços à escola, a qual atende desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e já ofertou também a EJA. A faixa etária dos alunos é variada, como já justificado em relação às matrículas anteriormente. O município não interfere nas ações por ela desenvolvidas. A escola mantém contato direto com a Secretaria de Gerência da Educação Indígena, que fica sediada em Rio Branco, apesar de possuir uma representação em Mâncio Lima.

Em 2009, a escola Estadual Ixübây Rabuñ Puyanawa possuía 231 alunos matriculados, com 18 professores atuando em sala de aula e cinco professores ocupando cargos administrativos de direção, coordenação e apoio pedagógico, distribuídos da seguinte forma (Quadro 11):

Quadro 11 - Professores com sua formação e respectivas disciplinas em 2009, da Escola Estadual Ixübây Rabuí Puyanawa

Nome do/a Professor/a	Formação	Função/Disciplina	Carga Horária
Olinda Martins dos Santos	2º Grau/Magistério	Professora/Diretora	25h/a
Ibson Martins de Lima	2º Grau/Magistério	Aux. S.D./Coordenador Administrativo	25h/a
Francisca Delsuite A. Souza	2º Grau/Magistério	Profª/ Coordenadora de Ensino	25h/a
Maria Alice Martins de Lima	2º Grau/Magistério	Profª/ Geografia 1ª e 2ª Séries EM e Geografia 5ª e 6ª Séries EF	25h/a
Sofia Lopes do Nascimento	Ens. Superior/Pedagogia	Profª/ Apoio Pedagógico	25h/a
Jorge Constant	Ens. Superior/Pedagogia	Prof./Coordenador Pedagógico	25h/a
Rosangela Martins de Lima	2º Grau/Magistério	Profª/ História e Religião de 5ª à 8ª Séries	25h/a
Luzitana Martins de Lima	2º Grau/Magistério	Profª de 1º Ano- Alfabetização	25h/a
Marnizia de Souza Araujo	2º Grau/Magistério	Profª de 2º Ano - Alfabetização	25h/a
Edevania de Araujo Alves	2º Grau/Magistério	Profª de 5ª à 8ª Séries - Português	25h/a
José Luiz Martins de Lima	2º Grau/Magistério	Prof./ Ciências 5ª e 6ª Séries EF; Artes 7ª e 8ª do EF e 1ª e 2ª do EM	25h/a
Francisco Devanir N. dos Santos	2º Grau/Magistério Indígena	Prof./ 5º Ano - EF	25h/a
Francisco Carlito C. de Lima	2º Grau/Magistério	Prof./ Ciências 7ª e 8ª EF; Biologia 1ª e 2ª Séries EM	25h/a
Enilson Costa de Lima	2º Grau/Magistério Indígena	Prof./ Matemática e Inglês – 1ª e 2ª Séries do EM	25h/a
Élson do Carmo Ubin	2º Grau/Magistério	Prof./ Português e Inglês – 1ª e 2ª Séries do EM	25h/a
Francisco Pereira de P. Júnior	2º Grau/Magistério	Prof./ Geografia 7ª e 8ª Séries EF; História 1ª e 2ª Séries EM	25h/a
Evaldo Gadelha de Araújo	2º Grau/Magistério	Prof./Matemática 5ª à 8ª Séries EF	
Vildna Dias da Costa	2º Grau/Magistério	Profª/ Inglês 5ª à 8ª séries e Educação Física 5ª à 8ª Série EF e 1ª e 2ª Séries EM	25h/a
Samuel Rondon Iraqui	2º Grau Formação	Professor de Língua Materna em todas as turmas e séries	25h/a
Maria José Chaves dos Santos	2º Grau Formação	Profª 4º Ano EF	25h/a
Maria José Martins de Lima	2º Grau Formação	Profª Pré Escolar II	25h/a
Odenir Santos do Nascimento	2º Grau Formação	Prof. 3º Ano EF	25h/a
Rosileide Ferreira de Lima	2º Grau Formação	Profª Pré Escolar I	25h/a
Eduardo Martins de Lima	2º Grau Formação	Prof. Substituto de História e Geografia por causa de licença-maternidade de uma professora	25h/a

Fonte: Folha-Ponto da Escola, maio de 2009

O quadro de professores anteriormente exposto permanece no ano de 2010. Oito deles residem na aldeia Barão (os assinalados com amarelo), e os outros 15 residem na aldeia Ipiranga, um pouco mais distante da escola. Em relação à formação destes professores, 15 cursaram Magistério; seis cursaram 2º Grau, chamado de Formação; e dois possuem licenciatura em Pedagogia. Durante o período da pesquisa (entre 2008 e 2011), identifiquei que, pelo menos, 12 destes professores estavam cursando Ensino

Superior, pela Universidade Federal do Acre: seis deles/delas cursavam Letras e o restante se dividia entre Biologia, Matemática, História e o Curso de Formação Docente para Indígenas.

Em 2011, em razão da conclusão dos cursos superiores por parte de vários professores, bem como da saída de outros, esse quadro se altera um pouco, ficando assim distribuído (Quadro 12):

Quadro 12 - Professores da Escola Estadual Ixübây Rabuñ Puyanawa, em 2011

	PROFESSORES/AS	FORMAÇÃO	TRABALHA COM AS DISCIPLINAS
01	Maria Alice Martins de Lima	Geografia	Artes: na 1ª 2ª 3ª séries do Ens. Médio, Geografia, 8º e 9º ano, Ensino Fund. Espanhol na 2ª série do EM
02	Rosângela Martins de Lima	Letras	História e Religião do 6º, 7º, 8º e 9º Ano do EF
03	José Luiz Martins de Lima	Ciências Biológicas	Ciências e Artes: do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental
04	Francisco Carlito C. de Lima	Ciências Biológicas	Biologia e Sociologia: 1ª 2ª 3ª séries do Ensino Médio, Filosofia 2ª 3ª séries do EM e Química 1ª série
05	Elson do Carmo Ubim	Letras	Português de 6º 7º 8º 9º Ano do Ensino Fundamental
06	Edevânia de Araújo Alves	Letras	Português 1ª 2ª 3ª série do Ensino Médio, e Espanhol na 1ª serie do EM
07	Enilson Costa de Lima	Matemática	Matemática e física na 1º 2º 3º séries do Médio
08	Evaldo Gadelha de Araújo	Matemática	Matemática: 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental
09	Francisco Pereira de Pinho Junior	Historia	Historia 1ª 2ª 3ª séries do EM, Geografia, 1ª 2ª 3ª do EM e espanhol na 3ª série do EM , Educação Física na 1ª 2ª 3ª séries do Ensino Médio
10	Francisco Devanir N. dos Santos	Letras	Todas as matérias no 5º Ano do Ensino Fundamental
11	Marnizia de Souza Araújo	Letras	Todas as matérias no 1º Ano do Ensino Fundamental
12	Luzitana Martins de Lima	Letras	Todas as Matérias no 2º Ano do ensino Fundamental
13	Vildna Dias da Costa	Pedagogia	Inglês: 6º ao 9º Ano do EF. Inglês: 1ª 2ª 3ª séries do EM
14	Eduardo Lima Silva	2º grau formação	Geografia: 6º 7º Ano e Educação Física 6º 7º 8º 9º Ano do Fundamental
15	Samuel Rondon Iraqui	2º grau formação	Língua Materna do Pré ao 5º Ano do E.F.
16	Odenir Santos do Nascimento	2º grau formação	Todas as Matérias do 3º Ano do Ensino Fundamental
17	Maria José Chaves dos Santos	2º grau formação	Todas as Matérias do Ensino Fundamental
18	Djalcir Rodrigues Ferreira	Ciências Biológicas	Química, 2ª e 3ª Séries do Ensino Médio

Fonte: Coordenação Administrativa da Escola Puyanawa, dez. 2011

Em 2010, ocorre uma alteração no quadro de professores de Educação Infantil. A professora Rosileide, da Educação Infantil (antigo Pré-Escolar I) e também esposa de

José Luiz (Lió), deixa a escola e, em seu lugar, assume a professora Cintia Chaves dos Santos. Rosileide está concluindo o Curso de Formação Docente para Indígenas na Universidade Federal do Acre e relatou que quer finalizar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), aprofundando aspectos da cultura Puyanawa cuja ênfase recairá nas Artes. Por isso, trabalhar só com os pequenos não está acrescentando muito ao que pretende realizar.

Atualmente, ela se dedica a escrever cantos (*kewe/iwa*) que, segundo relata, são transmitidos por meio de visões (mirações), quando realizam o ritual do chá, pelos ancestrais (*ãdivu*) e cantar na *ũda*. Já compôs mais de 37 cantos. Além disso, dedica-se às danças tribais (*txirĩnũ*) como o *mariri* e o *hekema*. Tem aperfeiçoado os desenhos para confecção de colares (*tẽntẽ*), pulseiras, que se transformarão em artesanato, inclusive com proposta para serem vendidos para o Egito. Sua busca centra-se na ancestralidade e tenta, com os rituais que praticam na arena, revitalizar a cultura esquecida. Uma das tarefas tem sido a busca pelos desenhos e pinturas corporais, que ela tem aprimorado a partir dos relatos de Dona Railda. Na sequência, apresento a Foto 20, pintura corporal de Rosilene e também dos desenhos que está produzindo:



Foto 20 Rosileide Ferreira de Lima com desenhos e pintura corporal tradicional

Fonte: WALKER, M.R.. Comunidade Barão: Mâncio Lima/AC, dez. 2011

Pelo quadro de professores (Quadro, 2009), é possível visualizar que não há professores para as disciplinas de Física e Língua Indígena no Ensino Médio da própria comunidade. Tais professores são cedidos, emprestados ou contratados pela SEE. Deslocam-se até a aldeia em períodos específicos e ministram as disciplinas de forma intensiva, atendendo também ao povo Nukini. No que se refere ao ensino de Física, o professor Djalcir Rodrigues Ferreira (Pingo) vem de Rio Branco para ministrar essas aulas, enquanto eles não têm alguém habilitado para a respectiva tarefa. Em relação à língua indígena, o professor Aldir Santos de Paula ministra a mesma no Ensino Médio, semestralmente, de forma intensiva. O Projeto Ensino Médio Diferenciado do povo Puyanawa foi recém- aprovado, chegou à escola em novembro de 2011, após seis anos de discussão, reformulação e traz grandes avanços para a educação escolar indígena Puyanawa.

O trabalho de elaboração, que se iniciou em 2006, teve abertura do Processo sob o nº 104 de 29 de abril de 2010, e foi aprovado em plenário em 15 de julho de 2011, pelo Parecer CEE/AC nº 45/2011, tendo como relatoras Maria de Fátima Miranda de Lima e Maria Auxiliadora Barbosa Macedo. O referido Parecer foi encaminhado ao Conselho Estadual de Educação, e por meio da Resolução CEE/AC Nº 162/2011, emitido pela Presidente do CEE/AC, Conselheira Irís Célia Cabanellas Zannini, em 16 de agosto de 2011, resolve:

Art. 1º: Aprovar e reconhecer com base no Parecer CEE/AC nº 45/2011, a Proposta de Ensino Médio diferenciada na modalidade regular ao Povo Indígena Puyanawa desenvolvida na Escola Ixubay Rabui, localizada no município de Mâncio Lima/AC [...] (ACRE, 2011a, p.1).

A matriz curricular aprovada para o Ensino Médio já é executada desde 2009, com a seguinte distribuição de disciplinas e carga horária (Quadro 13):

Quadro 13 - Distribuição de Disciplinas e carga horária do Ensino Médio

Disciplinas	Carga horária (módulo-aula de 50 minutos)			
	1.º Ano	2.º Ano	3.º Ano	Total
Artes	40	40	40	120
Ed. Física	40	40	40	120
L. Materna [Puyanawa]	80	80	80	240
L. Portuguesa e Literatura	160	160	160	480
L. Espanhola	40	40	40	120
L. Inglesa	40	40	40	120
Matemática	120	120	120	360
Física	80	80	80	240
Química	80	80	80	240
Biologia	80	80	80	240
Geografia	80	80	80	240
História	80	80	80	240
Filosofia	40	40	40	120
Sociologia	40	40	40	120
Totais	1.000 m/a	1.000 m/a	1.000 m/a	3.000 m/a
Total geral	833,33 h/a	833,33 h/a	833,33 h/a	2.500 h/a

Fonte: ACRE.SEE. Ensino Médio Diferenciado com o povo Puyanawa, 2011c

Pela matriz curricular em destaque, é possível visualizar que a língua puyanawa, equivocadamente denominada pelos elaboradores da proposta como materna, é tratada como língua estrangeira, com carga horária pouco superior ao Inglês e ao Espanhol; Prevalece, predominante, a língua portuguesa. A justificativa para a escolha destas disciplinas e carga horária deve-se a um currículo “[...] comprometido com a realidade desse povo, contextualizado com sua realidade histórica e, ao mesmo tempo, dialogando com os conhecimentos de outras sociedades” (ACRE, 2011c, p. 5). Referente à predominância da Língua Portuguesa sobre a língua indígena, de D’ Angelis (2007, p. 13) esclarece essa questão ao afirmar:

Como o “falar Português”, também o ler e o escrever (o Português) torna-se, em algum momento, uma necessidade coletiva de uma comunidade indígena em contato permanente com a sociedade brasileira. Pressionados por documentos (oficiais ou não) a liberar parte de suas terras aos invasores, ou obrigadas a conviver com o registro escrito de contas e haveres (seja de seringalistas, na Amazônia, seja de bodegueiros, no sul), as comunidades passam a sentir necessidade de dominar esse instrumento pelo qual, percebem, começam a ser manipulados ou prejudicados.

O Projeto de Ensino Médio Puyanawa “[...] possui abordagem curricular alternativa, visando atender as necessidades dos alunos de permanência nas Terras Indígenas e de melhor uso desse território, assim como a valorização de suas culturas ancestrais” (ACRE, 2011c, p. 1). Assim apresentado, embora com grande influência do modelo não indígena, busca se reaproximar dos costumes de seus antepassados, discutindo na escola, temas relacionados ao uso de suas plantas medicinais, o estudo do espaço geográfico da Terra Indígena e os recursos existentes, bem como o ensino instrumental da língua puyanawa em todas as séries, a prática em sala de aula das danças – *hequima*, com músicas cantadas em língua indígena, formando traduções e conteúdos escolares.

Ao propor as atividades diferenciadas aqui citadas, estrutura sua matriz curricular em consonância com o que assinala a LDB, Título V, Artigo 26:

LDB, segundo uma base nacional comum, complementada por uma parte diversificada integrada ao todo, de acordo com as características regionais [...] e na legislação referente à Educação Escolar Indígena, em que o estado deve oferecer uma educação escolar diferenciada, bilíngüe e intercultural (ACRE, 2011c, p.5).

Dessa forma, propõe disciplinas que serão ministradas no decorrer de todo o ano letivo (Sistema Anual), levando em consideração as peculiaridades da comunidade e a carga horária distribuídas, conforme exposto no Quadro 14:

Quadro 14 - Distribuição de Disciplinas e carga horária – Com Sistema Anual

Disciplinas anuais	1.º Ano		2.º Ano		3.º Ano	
	h/a semanal	módulo aula anual	h/a semanal	módulo aula anual	h/a semanal	módulo aula anual
L.Portuguesa	4	160	4	160	4	160
Matemática	3	120	3	120	3	120
Ed. Física	2	80	2	80	2	80
Totais	11 m/a	360 m/a	11 m/a	360 m/a	11 m/a	360 m/a
Total geral	9,2 h/a	300 h/a	9,2 h/a	300 h/a	9,2 h/a	300 h/a

Fonte: ACRE.SEE. Ensino Médio Diferenciado com o povo Puyanawa, 2011c

As disciplinas anuais consideradas básicas cumprem a função de instrumentalizar os alunos para o domínio da escrita, da leitura, da interpretação (em Português) e dos cálculos, uma necessidade pessoal, familiar e de contexto, já que se encontram imersos numa sociedade não indígena há mais de um século desde sua incursão neste território indígena.

Também são propostas disciplinas ofertadas em dois semestres letivos, divididas em Bloco 1 e Bloco 2, com vistas a permitir a realização de projetos de pesquisa na comunidade e também facilitar a vinda dos professores de fora que ministram aulas de Física e Língua Puyanawa, enquanto não há professores formados as referidas áreas de atuação, conforme segue disposto no Quadro 15 e 16:

Quadro 15 - Distribuição de Disciplinas e carga horária – Com Sistema Semestral – Bloco 1

Disciplinas Semestrais	1.º Ano		2.º Ano		3.º Ano	
	h/a semanal	hora aula anual	h/a semanal	hora aula anual	h/a semanal	hora aula anual
Química	4	80	4	80	4	80
Biologia	4	80	4	80	4	80
Física	4	80	4	80	4	80
Filosofia	2	40	2	40	2	40
L.Espanhola	2	40	2	40	2	40
L. Inglesa	2	40	2	40	2	40
Totais	18 m/a	360 m/a	18 m/a	360 m/a	18 m/a	360 m/a
Total geral	15 h/a	300 h/a	15 h/a	300 h/a	15 h/a	300 h/a

Fonte: ACRE. SEE. Ensino Médio Diferenciado com o povo Puyanawa, 2011c

Quadro 16 - Distribuição de Disciplinas e carga horária – Com Sistema Semestral – Bloco 2

Disciplinas Semestrais	1.º Ano		2.º Ano		3.º Ano	
	h/a semanal	Hora aula anual	h/a semanal	Hora aula anual	h/a semanal	hora aula anual
Geografia	4	80	4	80	4	80
História	4	80	4	80	4	80
Artes	2	40	2	40	2	40
Sociologia	2	40	2	40	2	40
L. Puyanawa	2	40	2	40	2	40
Totais	14 m/a	280 m/a	14 m/a	280 m/a	14 m/a	280 m/a
Total geral	11,7 h/a	233,3 h/a	11,7 h/a	233,3 h/a	11,7 h/a	233,3 h/a

Fonte: ACRE. SEE. Ensino Médio Diferenciado com o povo Puyanawa, 2011c

Esse currículo estrutura-se sobre três eixos temáticos, que, por sua vez, são três elementos considerados constituidores da sobrevivência física e cultural dos povos indígenas e que visam nortear a formação dos alunos Puyanawa: Terra, Cultura e Biodiversidade, que serão detalhados na Seção Quatro.

Para cumprir essa proposta do Ensino Médio e também o trabalho desenvolvido pela Educação Infantil e Ensino Fundamental, além do quadro de professores, a escola possui merendeira e pessoal para limpeza, colaboradores da comunidade. A remuneração é incerta a cada ano: nunca sabem se o Estado vai contratá-los ou não. O poder municipal não interfere, visto que a escola pertence à rede estadual de educação. A situação é precária neste aspecto. Em 2011, a escola paralisou o início das aulas à espera de uma solução para o impasse de falta de pessoal de apoio na cozinha, limpeza e secretaria. Iniciaram as atividades em meados do mês de abril, ainda sem qualquer definição, apesar de todos os esforços empreendidos. Parece que o descaso continua e se repetem as situações ocorridas em décadas anteriores.

Em relação ao funcionamento da escola, as aulas são ministradas conforme exposto no Quadro 17, a seguir:

Quadro 17 - Horário de funcionamento da Escola Estadual Ixübãý Rabuí Puyanawa

Horário/Turno	Turmas	Observações
8h às 12h15 minutos, com intervalo de 15 minutos, no período matutino.	Educação Infantil e Ensino Fundamental, do 1º ao 5º Ano.	Existe um calendário de atividades culturais que são desenvolvidas aos sábados, assim como reuniões de planejamento.
14h às 18h15 minutos, com intervalo de 15 minutos no período vespertino.	Ensino Fundamental do 6º ao 9º Ano.	
14h às 18h15 minutos, com intervalo de 15 minutos no período vespertino.	1ª à 3ª Séries do Ensino Médio.	

Fonte: Direção da Escola, abr. 2011

A escola em estudo adota uma rotina escolar semelhante à das escolas ocidentais, com horários pré-definidos para as aulas e intervalos; o que os diferencia são as práticas em sala de aula e as atividades culturais que serão detalhadas na Seção Quatro.

Em maio de 2011, segundo as informações disponíveis para consulta no *site* do INEP, que correspondem aos dados finais do Censo Escolar 2011, publicados no Diário Oficial da União no dia 19 de dezembro de 2011, o número de alunos matriculados na

escola era de 238 alunos, divididos em dois turnos, conforme exposto no Quadro 18, na sequência:

Quadro 18 - Matrículas da Escola Estadual Ixübãý Rabuñ Puyanawa – 2011

Níveis de Ensino	Quantidade de Alunos
Educação Infantil (Creche)	28
Ensino Fundamental (Pré-Escola)	33
Ensino Fundamental/Anos Iniciais	75
Ensino Fundamental/Anos Finais	60
Ensino Médio	42
Total de Matrículas	238

Fonte: MEC/INEP/DATAESCOLA, 2011

Os números flutuam de ano para ano e pude constatar esse dado acompanhando e comparando-os com o número de matrículas que registrei efetivamente em sala de aula, durante as observações em 2010, conforme Quadro 19, a seguir:

Quadro 19 - Distribuição de turmas e alunos por séries da Escola Estadual Ixübãý Rabuñ Puyanawa, em maio de 2010

Nível de ensino	Séries	Faixa etária	Número de alunos
Ed. Infantil		3-4 anos	23 alunos
		5 anos	16 alunos
Ens. Fundamental 1º ao 5º Ano	1º Ano (Alfabetização)	6 anos	16 alunos
	2º Ano	7 anos	20 alunos
	3º Ano		15 alunos
	4º Ano		18 alunos
	5º Ano		18 alunos
Ens. Fundamental 6º ao 9º Ano	6º Ano		16 alunos
	7º Ano		17 alunos
	8º Ano		20 alunos
	9º Ano		17 alunos
Ensino Médio	1ª Série		18 alunos
	2ª Série		18 alunos
	3ª Série		17 alunos
Total			250 alunos

Fonte: Relatório da Escola Estadual Ixübãý Rabuñ Puyanawa, em maio de 2010

Em relação aos conteúdos ministrados, o currículo segue as diretrizes emanadas da LDB/9394/96, Lei 9131/95, Resolução 3/1999 do Conselho Nacional de Educação, Parecer CEB 14/99, Parâmetros Curriculares Nacionais, e aquelas oriundas da SEE sob

orientação da Coordenação de Educação Escolar Indígena – CEEI, que possibilita às escolas indígenas normas e ordenamentos jurídicos próprios, criando diretrizes curriculares para um ensino intercultural e bilíngue, assim como conteúdos selecionados pela comunidade escolar, que fazem parte da realidade da escola, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas, e ainda à afirmação e manutenção da diversidade étnica.

A língua oficial usada para ministrar as aulas, em todas as séries, é a Língua Portuguesa. Há marcas profundas de trabalho nas produções textuais, leituras, poemas, músicas, quadrinhas, textos usados para interpretação, trazidos dos livros didáticos, das formas de planejar e ministrar aulas como as escolas não índias. Ilustro essa afirmação com os planos de aula da professora Marnizia (reproduzidos na Figura 9 e 10) que trabalha com turma de Alfabetização (1º Ciclo) ou também por eles denominada de Pré-Escolar I:

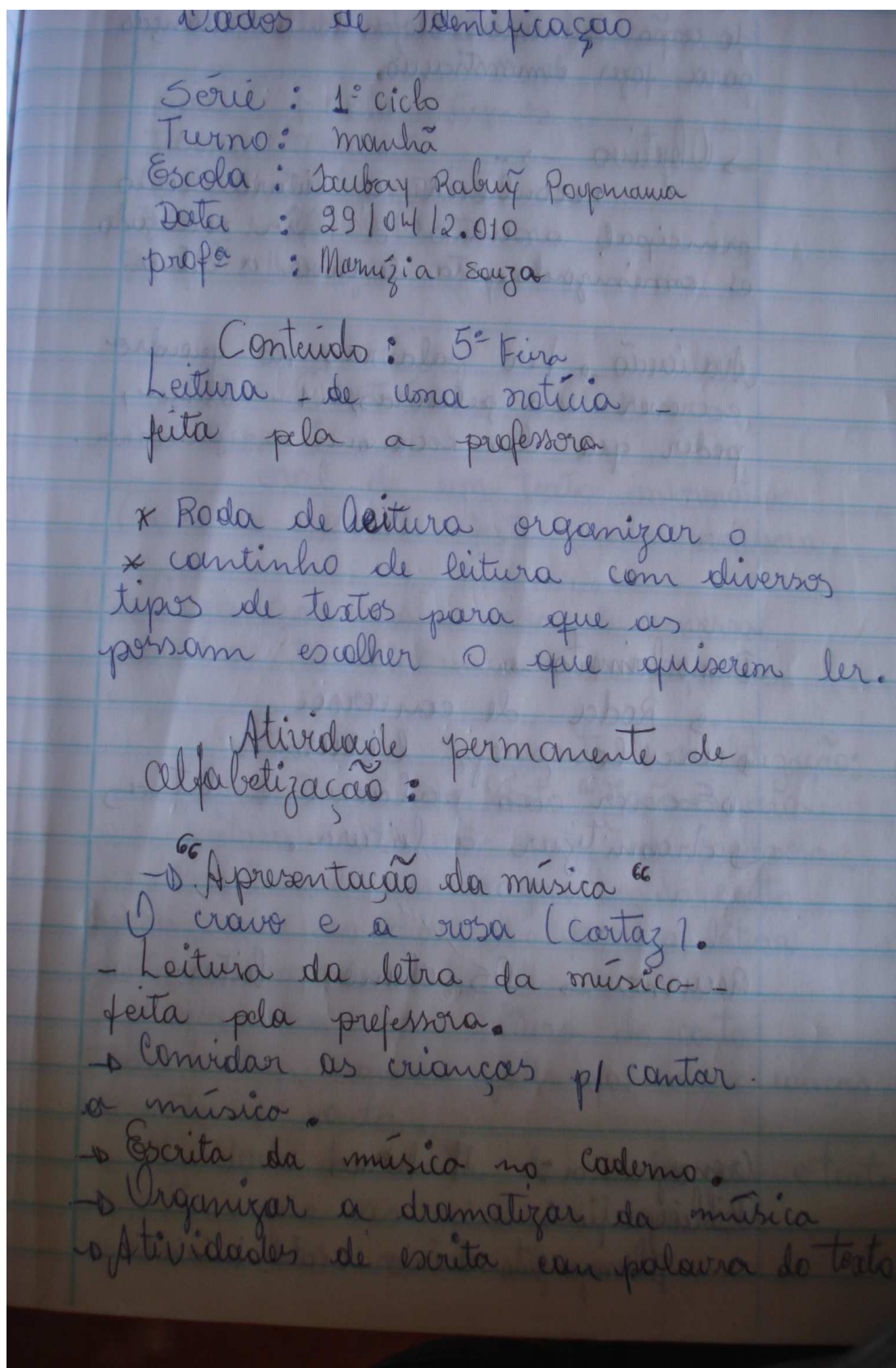


Figura 9 - Plano de Aula 1º Ciclo de Alfabetização, 1ª parte, Profª Marnízia de Souza Araujo

Fonte: WALKER, M.R.. Escola Puyanawa, comunidade Barão/ Mâncio Lima: Acre, 2010

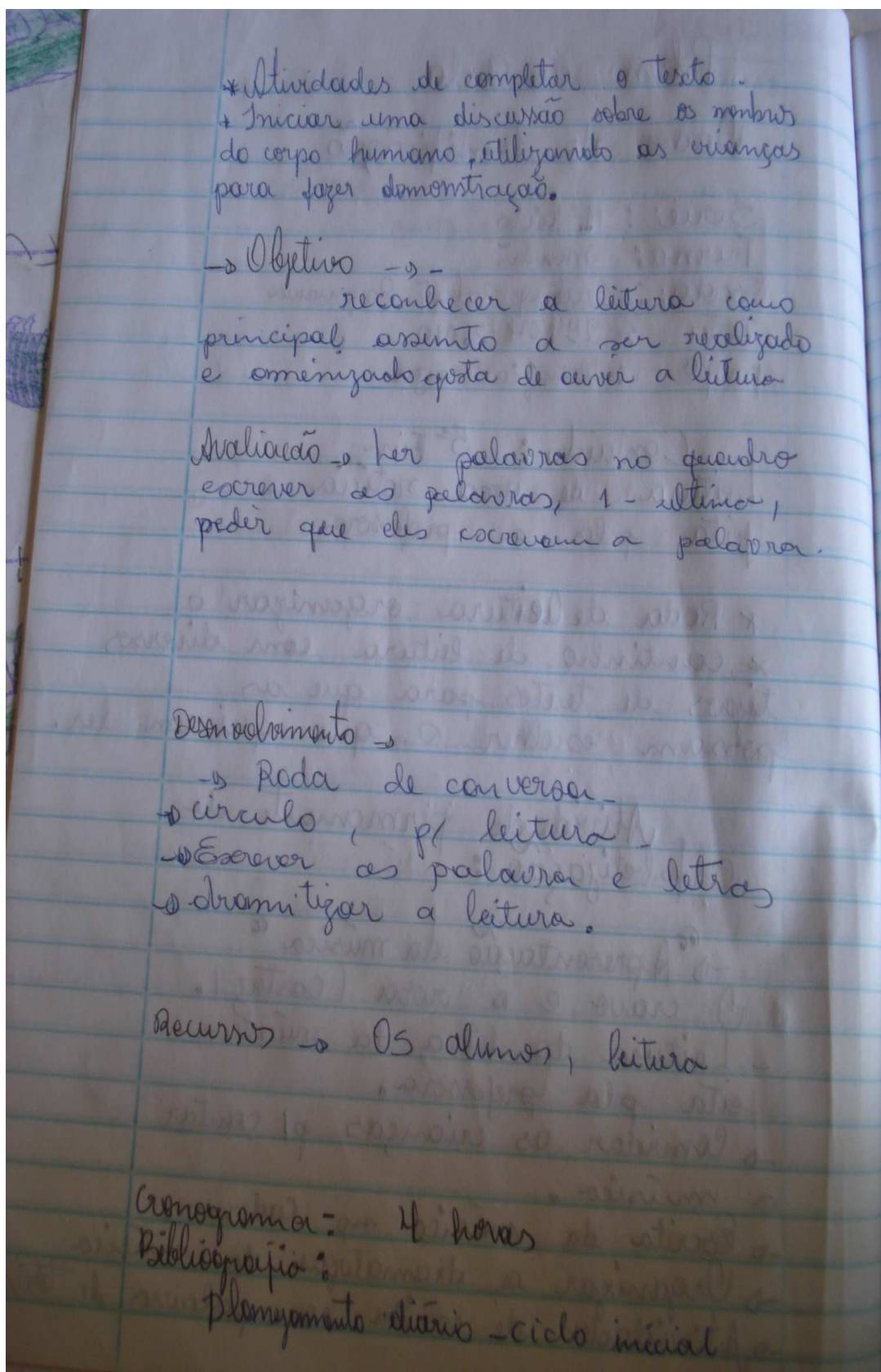


Figura 10 - Plano de Aula 1º Ciclo de Alfabetização, 2ª parte, Profª Marnizia de Souza Araujo

Fonte: WALKER, M.R.. Escola Puyanawa, comunidade Barão/ Mâncio Lima: Acre, 2010

No plano de aula da professora Marnizia de Souza Araujo, no dia 29.04.2010, o texto escolhido para leitura foi um canto muito conhecido, ensinado às crianças nas escolas não índias: “O cravo e a rosa”, apresentado por meio de cartaz (recurso), seguindo estratégias organizativas para a atividade, as quais pode-se descrever como convencional, de certa forma bastante positivista.

Atribuo essa dinâmica de trabalho ao tipo de formação a que a professora teve acesso: cursou Magistério em escola não índia, aprendeu a reproduzir aquilo que lhe foi ensinado, ensina de acordo com a sua intuição e com o que compreende dos poucos livros didáticos que tem em mãos, aliada à crença de que a melhor forma de aprender é pela repetição na leitura e que o que mais interessa aos alunos são as coisas novas, que advêm do contato com a sociedade emergente, mais importantes e úteis que os ensinamentos advindos da cultura indígena. Também a falta de domínio da língua puyanawa por parte da professora a encaminha para uma zona de conforto, optando por aquilo que tem domínio e sabe fazer melhor: o que provém do mundo não indígena. Há ainda, a questão do não pertencimento, a sua identificação está mais voltada para a sociedade envolvente do que para a identidade indígena.

Em contrapartida, há um movimento intenso de (re)vitalização da língua e da cultura por parte da grande maioria dos professores. Em relação a este nível de ensino, que possui duas docentes trabalhando, a outra professora, Luzitana Martins de Lima, trabalha de forma bastante diferenciada, desde a elaboração do plano de aula à prática em sala de aula. Incorpora, na escrita e na ação, uma prática integradora de disciplinas, utilizando a língua puyanawa concomitantemente à língua portuguesa em todas as atividades desenvolvidas. A seguir, a Foto 18 registra o cartaz confeccionado para uma aula de Ciências em que ela explora as palavras tanto em Português quanto em Puyanawa:



Foto 21 - Professora Luzitana e cartaz sobre o corpo humano em língua puyanawa

Fonte: WALKER, M.R. Aldeia Ipiranga, Mâncio Lima: Acre, abr.2010

Para a referida professora, cujo domínio da língua puyanawa já é um pouco mais acentuado (frases, apropriação de um vocabulário mais extenso de substantivos, adjetivos, verbos, participação nas atividades culturais de forma mais intensa), além de maior conhecimento dos conteúdos da língua portuguesa, tendo em vista sua conclusão no curso de Letras, ocorre a maior aproximação com o bilinguismo de resistência (NOBRE, 2009).

O bilinguismo é pouco praticado na quase totalidade dos Puyanawa: eles não sabem conversar, escrever ou falar cotidianamente na língua indígena, com exceção de Railda e Mario e dos professores que mesclam, alternam a fala em português e puyanawa. O esforço para que uso da língua puyanawa seja novamente incorporado pela comunidade é intenso. Para isso, apostam na escola como um dos veículos de resistência, já que nela há possibilidade de sistematização da escrita na língua puyanawa.

A língua puyanawa é trabalhada uma vez por semana em todas as turmas do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nas turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais), há uma intensificação do uso da língua puyanawa, efetivado tanto pelo professor de língua puyanawa como pelos docentes em geral em sala de aula. Neste nível de ensino, há um calendário de aulas que prevê três aulas em cada turma por semana, a exceção do Pré- Escolar I que, pela carga horária

semanal e do docente, aparece com duas aulas semanais. A seguir, no Quadro 20, demonstro o horário semanal desenvolvido durante o mês de maio de 2011, de língua puyanawa, para as turmas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Séries Iniciais), que são ministradas pelo professor Samuel:

Quadro 20 - Horário Língua Indígena Puyanawa Ano –2011:Mês Maio

Horário	Segunda-Feira	Turma
1°	Horário	PRÉ I
2°	Horário	PRÉ II
3°	Horário	1° Ano
4°	Horário	2° Ano
	Terça-feira	
1°	Horário	3° Ano
2°	Horário	4° Ano
3°	Horário	5° Ano
4°	Horário	Pré I
	Quarta-feira	
1°	Horário	Pré II
2°	Horário	1° Ano
3°	Horário	2° Ano
4°	Horário	3° Ano
	Quinta-feira	
1°	Horário	4° Ano
2°	Horário	5° Ano
3°	Horário	3° Ano
4°	Horário	Pré II
	Sexta-feira	
1°	Horário	5° Ano
2°	Horário	4° Ano
3°	Horário	1° Ano
4°	Horário	2° Ano

Fonte: Coordenação Pedagógica da Escola Estadual Ixübây Rabuĩ Puyanawa, nov. 2011

Há um esforço imenso na re (vitalização) da cultura e da língua em toda a comunidade Puyanawa, no entanto os professores e toda a comunidade entendem que é por meio das crianças que a apropriação da língua indígena será mais exitosa e funcional. A facilidade de memorização dos mais jovens e sua imersão cultural e linguística por meio da escola e das atividades desenvolvidas no contexto comunitário propiciarão um tratamento diferenciado à língua puyanawa, não como língua estrangeira, visto que terão oportunidade de constituir famílias, onde a língua puyanawa fará parte desse cotidiano. Joel Ferreira de Lima, em entrevista no dia 25 de junho de 2009, relata:

“As pessoas de 30 anos prá cima, que nem eu, é muito difícil, nós não temos o domínio da língua, então é difícil para o pai ensinar o filho o que ele não sabe. O que nós estamos pensando enquanto liderança e professor é: aquilo que nós sabemos enquanto professor, transmitir para a adolescência, a criançada e quando eles começarem a construir família, eles já sabem o que ensinar para o filho. É diferente dessa minha geração. Então a gente é preocupado com essa parte cultural, porque estamos aproveitando a sabedoria do mais velho, trazendo o mais velho prá ensinar a juventude, prá juventude que são o futuro do amanhã eles segurarem pelo menos essa parte ai. É pequena, é. Mas é uma coisa que marca, que identifica a cultura de um povo. Então essa é a nossa preocupação que nós temos: liderança. Estamos ai no meio de uma sociedade muito envolvente, branca, mas estamos ai com nossas práticas, nosso jeito de viver, que dá prá fazer a diferença” (CACIQUE JOEL, entrevista, 2009).

Joel Ferreira de Lima, liderança Puyanawa, presidente atual da AAPBI, vereador em Mâncio Lima, descreve a importância da revitalização da língua e dos costumes para a identificação enquanto indígenas. Existe atualmente, nesta comunidade, um processo inverso daquele ocorrido nas comunidades indígenas em outras comunidades do Brasil, em que há a necessidade de ampliar o domínio da língua portuguesa. Não se trata de afirmar que isso não seja importante, visto que a utilizam cotidianamente, em todos os contextos, mas, para a comunidade Puyanawa, a língua mãe e seus costumes são elementos necessários à própria perpetuação e identidade indígenas. Silva (2008, p. 30) descreve que, nas situações de intenso contato com os contextos nacionais, sobrevém a intensificação de identidades indígenas contrastantes e que:

Este encontro de sociedades diferentes resulta no processo de formação de culturas de contraste e não de desintegração cultural das sociedades indígenas. Assim, durante o contato entre sociedades, a cultura, enquanto capital simbólico, permite resistir à dominação e às imposições da sociedade envolvente. A partir dela, os elementos impostos são continuamente reinterpretados (SILVA, 2008, p. 30).

Nas preocupações expostas pelo Cacique Joel, percebe-se que, ao colocar o foco de entendimento sobre a esfera da cultura, compreende-se que as diferenças entre as sociedades indígenas e a sociedade envolvente não são abolidas, mas continuamente reformuladas. Novaes (1993, p. 115) mostra, por meio da metáfora dos espelhos, que:

[...] não se pode restringir as relações interétnicas a uma relação de identidades contrastivas em que um grupo étnico se afirme pela simples negação do outro [...] A avaliação que qualquer grupo faz de

outro não implica uma visão unívoca e sim num conjunto de visões e interpretações, que se refletem e se interpõem.

A metáfora ilustra como a visão que os outros têm sobre eles influencia na valorização dos padrões culturais que os Puyanawa têm de si. Em virtude do que veem dos outros, quando avaliam a atuação destes e percebem que não são os únicos a enfrentar situações semelhantes, “[...] imagens e auto-imagens se cruzam como num jogo de espelhos, levando a constantes auto-avaliações que levam, por sua vez, a uma conseqüente reflexão sobre as atitudes a serem tomadas” (NOVAES, 1993, p. 115).

Como são múltiplos os sistemas de valores que entram em jogo, o jogo de espelhos possibilita a percepção de valores necessários a sua sobrevivência enquanto comunidade indígena. Para isso, valem-se de vários espaços culturais, tais como a arena, a escola, a associação, a antiga escola José Agostinho que está sendo transformada em espaço cultural. Entretanto, é na escola, sobretudo, que a língua ocupa espaço de destaque e, por meio dela, tentam inserir-se na sociedade envolvente, como portadores de uma identidade, da indianidade.

A escola possibilita a eles dar visibilidade e materialidade à língua puyanawa por meio da escrita. Eles sabem que há um consenso, uma predominância no discurso da sociedade envolvente, que são mais prestigiadas ou identificadas como indígenas aquelas etnias que conseguiram registrar e manter vivos sua língua e seus costumes. Para isso, a escola, com toda a gama de atuações dentro da comunidade indígena, com o seu papel de articuladora, formadora de lideranças, transmissora de conhecimentos tanto científicos como aqueles constituidores de seu *ethos* tradicional, constitui a agência que viabiliza, de certa forma, o transitar entre o que precisam se apropriar da cultura do *nawa* e o que querem manter da cultura indígena. Eles encontram na escola um local privilegiado de apropriação de recursos necessários à sua subsistência tanto física quanto intelectual como a aquisição de saberes e também pela mudança de *status* que ela pode propiciar.

Não permitir que a língua morra e seja re(vitalizada) é uma forma de resistência que as populações indígenas encontraram para assegurar a continuidade de sua cultura ancestral. Tal luta, contudo, não é travada somente na escola e pela escola. Concomitantemente, há a necessidade da integridade territorial do povo, a implementação de alternativas de sobrevivência digna e o respeito pelas demandas

formuladas por essas comunidades, como bases para o exercício da autodeterminação, que possibilitarão que as línguas sobrevivam à morte de seus falantes.

Há também a armadilha do bilinguismo, haja vista que quando se fala de línguas que gozam de prestígio social ou são consideradas majoritárias, ele é sempre considerado de forma positiva. Cabe destacar a proliferação de escolas que ensinam inglês, espanhol, alemão, francês, com incentivo das famílias e da sociedade, de forma alternativa e não compulsória.

O oposto ocorre quando se discute o bilinguismo das línguas minoritárias, como as indígenas e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tratado como um problema a ser erradicado. Fica evidente que devem ser bilíngues os índios, os surdos, os imigrantes e seus descendentes, demonstrando uma relação desigual de forças e de poder, que não se pode perder de vista, quando as discussões se referem à escolarização das minorias. Justifica-se, assim, porque em todas as séries está inserida a língua puyanawa, mas também há a utilização do Inglês em todas as séries de 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, além do Espanhol, ministrado também para o Ensino Médio.

Na Educação Infantil, a língua materna é ensinada principalmente por meio da oralidade, com músicas, histórias, desenhos e danças. Nas demais séries, são desenvolvidas atividades que envolvem o alfabeto, os números, os dias da semana, os animais, as plantas, as cores, as partes do corpo humano com palavras e em textos diversos, criados pelos professores, com apoio de Railda, Mario e do professor Aldir, que visita a aldeia em algumas ocasiões. Há um grande interesse no aprendizado da língua puyanawa, em especial, pelos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental, segundo depoimento da equipe diretiva da escola concedida em entrevista e também pelas observações que fiz durante a pesquisa.

O planejamento das atividades docentes era feito com assessoria externa, de uma pedagoga que vinha de São Luís do Maranhão, uma vez por ano, passando em média uma semana na comunidade, realizando o planejamento de ensino com os professores. Isso ocorreu durante 2006 e 2007. A partir das discussões iniciadas para a elaboração do PPP, a SEE, por meio da CEI, acompanha o trabalho de planejar com os professores, que envolve, em vários momentos, a presença dos mais antigos, das lideranças indígenas e da comunidade em geral.

Quando se trata dos conteúdos específicos, são realizadas “rodadas de discussões”, em que todos os professores, em conjunto com a equipe da CEI, equipe

diretiva e pedagógica da escola, participam, falam e descrevem o que vêm realizando, suas dificuldades, êxitos, o que precisa acrescentar, melhorar, tirar ou organizar. Quando a assessoria não se faz presente, o planejamento do ano anterior é adaptado para o ano seguinte. Na sequência, descrevo algumas falas de uma “rodada de discussões”, realizada em 11 de novembro de 2009, com a presença da equipe da CEI de Rio Branco e dos professores da Escola Estadual Ixübãý Rabuĩ Puyanawa, registradas como acompanhamento pedagógico (memória) das discussões realizadas, com vistas à continuidade do trabalho nos encontros posteriores:

42

“- Como foi o trabalho ao longo do ano letivo, comparando com o antes e o depois das orientações desenvolvidas nos acompanhamentos? (Pergunta geral formulada pela equipe aos professores)

Respostas dos professores presentes:

- Samuel (da Educação Infantil ao 5.º ano do Ensino Fundamental)

“A única coisa que avançou foi as músicas. Alunos não alfabetizados na língua sentiram dificuldades no trabalho com os textos. Trabalho com números, com o corpo humano, com nome de animais e de pássaros; os alunos já conhecem o alfabeto – 3.º, 4.º e 5.º anos – trabalham com sílabas e formam palavras.

Motivos??

- Delsuite (Coordenadora Pedagógica da Escola) – não são alfabetizados na língua; estão “arrodeados” pela língua portuguesa; em puyanawa é só uma hora de aula (Apontamentos de Diário de Campo realizado durante a pesquisa na comunidade).

Essas reuniões costumam ocorrer na permanência da equipe da CEI de Rio Branco na comunidade, em dois ou três dias, mas sem uma regularidade definida, embora sejam muito produtivas. As aulas transcorrem normalmente e um dos dias, quando os professores se alternam nos turnos de trabalho: os professores que ministram aulas no período matutino realizam as reuniões no período vespertino e vice-versa. Há um dia em que todos precisam se encontrar para os encaminhamentos comuns, quando se reúnem na arena, ou na ampla varanda que serve para merendar, realizar atividades artísticas e reuniões diversas. Neste dia, os professores, em conjunto com a equipe gestora e CEI, estabelecem uma relação dialógica, pontuando aspectos que precisam de melhor aprofundamento com leituras, produção de material específico, aos quais os professores e equipe se dedicam a elaborar no decorrer do ano letivo. A seguir, transcrevo outro apontamento do Diário de Campo, do dia 15 de novembro de 2009,

⁴² Sempre que se tratar de apontamentos de Diário de Campo, os mesmos aparecerão circundados em linha tracejada.

que descreve a relação entre a apropriação de conceitos teóricos sobre o planejar e prática da sala de aula vivenciada na escola:

Wilson pergunta sobre formar frases, Samuel diz estar na mente explorar a formação de frases tomando as falas do dia-a-dia: prof eu vou beber água; eu estou com fome; eu vou ao banheiro.
 Devanir diz que é uma tarefa de todos. Fora da sala de aula é só português. Que precisa planejamento grande para envolver a dona Railda e a todos.
 Professor Aldir diz ser necessária uma metodologia para o ensino da língua puyanawa.
 Wilson: necessidade de saber sobre o território, conhecer seu território – citou o texto do Gersem Baniwa.
 Jorge – as coisas vão melhorar para aqueles alunos que estão nascendo daqui para diante. Esse negócio de conscientizar não funciona. Tem pai que rejeita isso. Os que nascerem já envolvidos por esse regime é que vão fazer as coisas acontecerem (Anotações de Diário de Campo realizadas durante a pesquisa na comunidade, 2009).

Ao se deparar com a necessidade de planejamento e metodologias próprias, nas discussões, os professores/as retomam os propósitos do PP da escola Puyanawa, que visam a uma “[...] educação tradicional indígena que considera a totalidade, harmoniza os conhecimentos. Na terra, espaço geográfico, por exemplo, está inserida a permanência da língua, dos costumes, da organização social e da própria existência humana” (ACRE, 2011c, p. 5-6).

As leis e normas que regulamentam o ensino na escola são as mesmas que regem o ensino da Rede Pública Estadual como: LDB, Normativa 004/2004 (encontro de professores, carga horária, dias letivos, calendário) e, em especial, o RCNEI (Referencial Curricular para as Escolas Indígenas) e Lei escolar indígena. Ao Calendário Escolar Estadual é adaptado um Calendário Cultural que leva em consideração as necessidades socioeconômica e cultural, como os períodos de plantio, colheita, caça, pesca, eventos, festividades, de acordo com as necessidades da comunidade Puyanawa.

Os livros didáticos que a escola utiliza são os mesmos livros distribuídos pelo MEC às demais escolas estaduais e municipais do município de Mâncio Lima. Esses livros são usados como um dos recursos de apoio para o professor, adaptados à realidade da comunidade, em determinados momentos pelos professores. A Figura 9 retrata as capas de alguns exemplares utilizados:

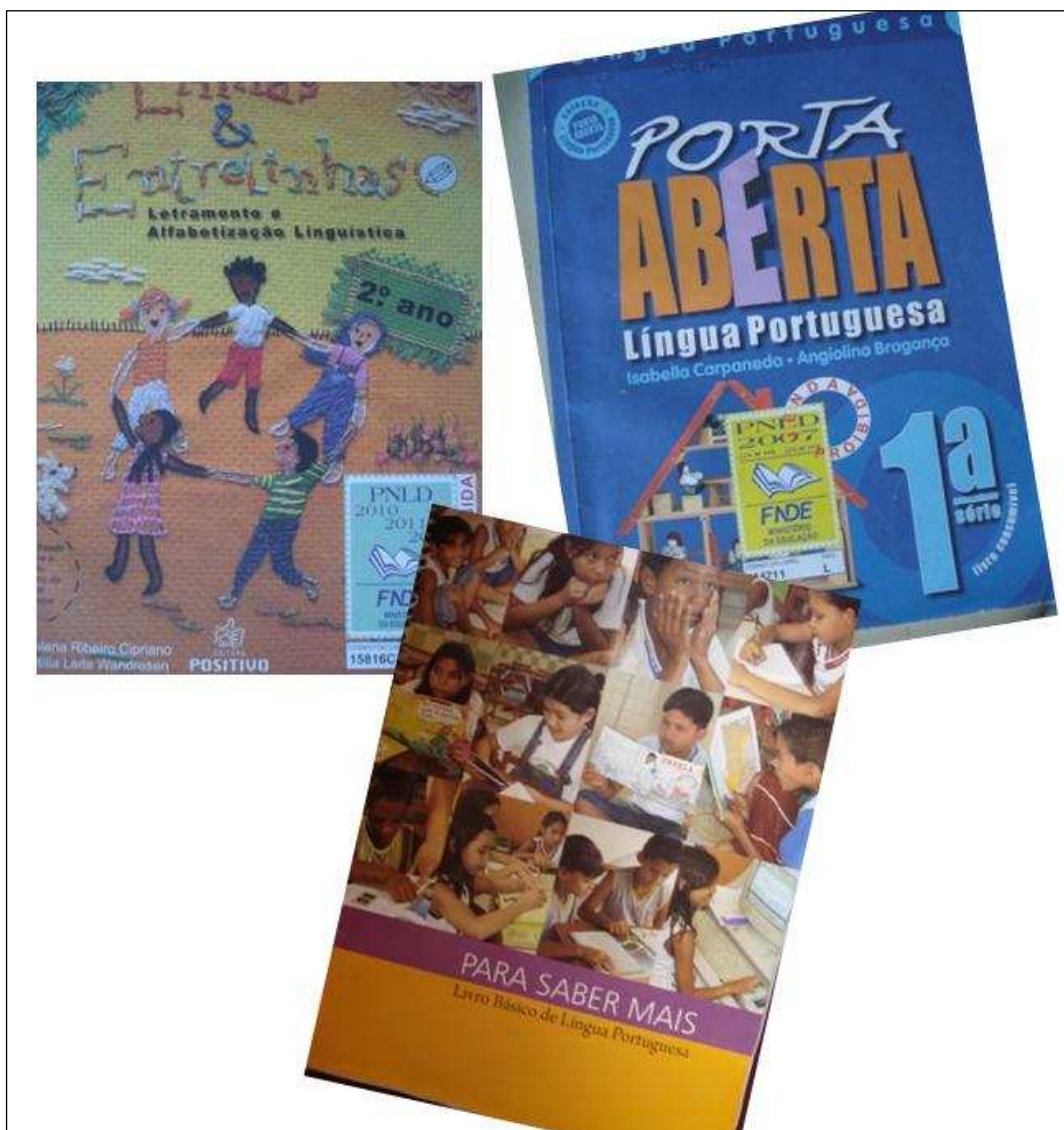


Figura 11 - Livros usados pelos professores da Escola Estadual Ixubã Rabuy Puyanawa, 2010

A cartilha da língua puyanawa está em processo de revisão, por conter algumas divergências linguísticas, conforme relato da equipe gestora. Ela foi elaborada em 1995 pela CPI/AC, com apoio do professor Aldir Santos de Paula, com a participação dos falantes da língua puyanawa, ainda vivos na época, como Railda, Mário, Lourdes, Sofia Alberto e Jardim, os quais motivaram e ajudaram com seus diálogos na composição da escrita da mesma. Além deles, as ilustrações foram feitas pelos, então, alunos da escola naqueles anos: Evanizia, Suzana, Maria Hosana, Rosileide, Luzitana, Derfilia, Davi, Clodomir, Daniela, Clenilda Manaitá e Gede; muitos deles hoje são professores na escola. Na sequencia, Figura 12, segue ilustração da capa da Cartilha Puyanawa:



Figura 12 - Capa da Cartilha Puyanawa

Fonte: Cartilha / Livro Puyanawa (sic) - Prof. Aldir S.de Paula, em 1995

Além desses referenciais, há livros de outras disciplinas, fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), os materiais produzidos durante o ano pelos próprios professores, registros das histórias dos mais antigos ou de atividades

culturais realizadas na comunidade, que versam sobre a confecção de artesanato, a caça, a pesca, os recursos existentes, enfim, sobre a vida cotidiana da comunidade Puyanawa e que dão suporte à imersão dos alunos nos eixos temáticos formadores: Terra, Cultura e Biodiversidade.

Uma das atividades que acompanhei durante a pesquisa foi a elaboração de textos sobre o cipó, que fora utilizado na confecção de vassouras, balaios e caçoa, no espaço da arena. Esta atividade teve a participação dos artesãos mais antigos que auxiliaram na confecção dos objetos, bem como mostraram como retirar da floresta o cipó, os tipos de cipó que existem, cujos nomes diferem dos conhecidos em língua portuguesa, quais variedades podem ser usadas e para quê, bem como a pronúncia e a escrita em puyanawa dos diferentes tipos de cipó e dos objetos produzidos. A seguir, transcrevo um dos textos coletivos produzidos:

O Cipó (hew)

Existem vários tipos de cipó tais como: titica roliço, titica chato, cipó Açu, timbó e esticão. Ele é uma planta trepadeira encontrada em nossa floresta.

O Titica roliço e o timbó são para fazer vassouras, já o titica chato não é bom porque é mole.

Titica chato serve para (sic) terce cadeira, cacau, jamaxim e outros.

Cipó Açu serve para fazer a tela de cama e peneira para peneirar massa.

Esses cipós são encontrados na mata de canarai, nas várzeas, pé da terra, e na mata de seringal.

Os cipós têm suas ciências: O titica roliço nasce das pernas da tucundeira, para tirá-los é preciso que esteja maduro tipo esbranquiçado. Leva-se em conta que na época da lua nova e crescente, ao puxá-lo se estalar está verde. Ao perceber que está maduro dar duas volta no braço e puxando dar três soquinhos.

Por isso devemos ter consciência que o cipó é muito importante para nossa subsistência, onde devemos preservá-los deixando dois ou três no pé na sua tiragem para não se acabar.

Texto: Produzido pelos professores do turno da manhã, com as informações colhidas pelos artesões: Luiz de Lima, José Batista (prego), Antônio (sarapó) - Julho de 2009.

O texto ora transcrito é socializado com todos os professores da escola que adaptam a sua utilização conforme a série em que o professor se encontra: ora em forma de desenhos, ora em forma de cartazes para leitura, como texto mimeografado, copiado do quadro, enfim, são inúmeras as atividades que eles realizam sobre uma técnica

desenvolvida que parte de um elemento da natureza, necessário à preservação da cultura e da própria espécie nativa.

Esses são alguns dos aspectos observados durante a pesquisa no que se refere à prática pedagógica da Escola Estadual Ixübãý Rabuĩ Puyanawa; outros, mais detalhados, serão elencados e analisados na Seção Cinco. Na sequência, descrevo os traços característicos em relação à estrutura física da escola, os quais a diferenciam das demais.

4.4.2 A Escola Estadual Ixübãý Rabuĩ Puyanawa na atualidade: localização e aspecto físico.

Nenhuma escola pode ser considerada diferenciada somente pelo seu aspecto externo, são, portanto, as relações que se estabelecem em seu interior e entorno que demonstram sua identidade como uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada. Algumas ações até aqui elencadas a credenciam como tal: PPP diferenciado, inclusão da língua puyanawa em todas as séries e atividades realizadas, calendário escolar cultural diferenciado, textos, desenhos, danças e cantos revitalizados por meio dos mais antigos da comunidade e anotados pelos professores, localização num TI demarcado, além da estrutura física, cuja arquitetura lembra as malocas.

Só há um caminho para se chegar à Escola Estadual Ixübãý Rabuĩ Puyanawa, pela estrada que vem de Mâncio Lima, asfaltada em um pequeno trajeto e que vai até sair da sede do município. Em dias secos, de automóvel, percorre-se o trecho entre meia hora a quarenta minutos da saída da cidade. Em dias chuvosos, só carros traçados fazem o percurso por causa da lama e dos igarapés que invadem a estrada, dificultando o acesso. Motos usadas em trilhas ou competições também conseguem, com bastante dificuldade, realizar o percurso.

Saindo de Mâncio Lima, passa-se por duas pequenas vilas; em uma delas, há uma escola municipal e outra estadual. No caminho, somente duas aglomerações populacionais, no restante, casas isoladas cujas famílias sobrevivem da produção da farinha, criação de animais para a subsistência, plantações de macaxeira, frutas, pastagens de gado, somando-se o campo, o mato e os igarapés, vegetação típica da floresta amazônica. As casas são simples e a maioria de madeira. Algumas são revestidas de tinta, outras não, outras são de madeira bruta. Há também casas de

alvenaria, com e sem reboco, talhadas pelos próprios donos, já que a mão-de-obra e o dinheiro são escassos por ali. Destas, poucas são cercadas, têm as frentes abertas, sem portões, permitindo-me inferir que não há, naquele local, o medo dos assaltos da cidade grande.

O terreno da estrada é arenoso, mas quando chove se mescla a uma espécie de lama que a deixa muito escorregadia, provocando atolamentos que impedem prosseguir o caminho. Há um trecho da estrada que bifurca para outra localidade, que me intriga cada vez que passo por ali: a areia é tão branca e tão limpa que dá a impressão de que aquele pedaço de caminho já foi mar em alguma época remota. Percorre-se em torno de vinte quilômetros até a entrada do TI. “De pés”, como dizem em Cruzeiro do Sul, esse itinerário levaria com certeza mais de três horas. E isso foi comprovado por Teixeira (1989, p. 4), quando realizou essa empreitada pela CPI/AC, tempos atrás: “foram três horas de sol brabo”.

Do alto de uma elevação, avista-se a placa que indica o início do TI Puyanawa. Desta placa até a sede da Comunidade Barão, onde se localiza a escola, são mais uns dez minutos de carro, sempre em linha reta, até chegar à sede da comunidade. Na sequência, por meio da Foto 22, demonstro a estrada que dá acesso ao Território Indígena Puyanawa, onde é possível visualizar as condições do trajeto, num dia seco, de verão acriano:



Foto 22 - Vista da estrada e entrada de acesso ao TI Puyanawa

Fonte: WALKER, M.R. Comunidade Barão, Mâncio Lima, AC, em 17.07. 2009

Atravessando o marco que identifica o TI, segue-se pela mesma estrada, ladeada de muita floresta, até avistar as primeiras casas dos moradores Puyanawa, que se mesclam entre construções de madeira e de alvenaria. Parcialmente próximas umas das outras, em ambos os lados do trajeto, as casas são iguais às descritas anteriormente. Após uma curva, já no interior do Território, essa estrada vai ficando mais estreita, faz uma curva novamente e enxerga-se a igreja Pentecostal, a casa de farinha comunitária, a casa da professora Clemilda, da professora Olinda, da Heronilda (filha de Dona Railda), a Igreja Católica, um modesto comércio que fornece coisas básicas como bebidas, mantimentos de primeira necessidade, e daí vê-se a escola, que fica do lado direito de quem vem de Mâncio Lima.

Ela está situada num vasto terreno, coberto de grama, delimitado por cerca de madeira, feita de tábuas entrelaçadas, formando desenhos típicos indígenas, que parecem descrever a letra V (ora para cima, ora para baixo), nas cores naturais da madeira e vermelho. Para adentrar à escola, passa-se por um grande portão de madeira vermelho, acima dele há uma placa de identificação com o nome da mesma, escrito em letras grandes, em cor preta e vermelha, ladeada pelo símbolo do Governo Estadual do Acre, conforme Foto 23. À sua frente, encontra-se o Posto de Saúde da comunidade e a Escola *ÃNDEBAIKI* (criança alegre, na língua puyanawa), onde funciona o PET em contraturno.



Foto 23 - Escola Estadual Ixübây Rabuĩ Puyanawa: placa com o nome

Fonte: WALKER, M.R.. Comunidade Barão, Mâncio Lima, AC, em 15.07.2009

Atrás da escola, além da grama, encontram-se árvores frutíferas e nativas; ao caminhar um pouco mais, alcanço um igarapé. Abaixo da escola, vivem algumas famílias, em casas de madeira com banheiros de alvenaria, fruto de projetos que levam saneamento básico à população. Andando uns cem metros em linha reta, encontra-se mais um igarapé, usado para banho e para lavar roupas pela população próxima. Seguindo por esse igarapé, sempre em frente, chego à comunidade Ipiranga. O que separa a localização da escola entre a comunidade Barão e a comunidade Ipiranga é o igarapé.

Construída em madeira, com tábuas dispostas no sentido horizontal, revestidas por uma camada de tinta branca, sua estrutura é octogonal. A cobertura lembra os panos que são tecidos de paxiubão pelos indígenas, no entanto, acompanhando as mudanças sociais e econômicas, hoje são de telha de fibrocimento ondulada, pintadas na cor verde. Muitas janelas (duas em cada parede), cujas vistas são vermelhas, permitem uma boa iluminação e ventilação dos ambientes, que não possuem ventiladores ou ar condicionado. A foto 24, na sequência, mostra parte da escola:



Foto 24 - Escola Estadual Ixübây Rabuï Puyanawa:vista geral

Fonte: WALKER, M.R.. Comunidade Barão, Mâncio Lima, AC, em 16.07.2009

Cada sala de aula da escola parece um favo de mel, equidistante uma da outra, que se ligam pelos corredores. Elas possuem quadro de giz, carteiras e cadeiras e uma mesa para o professor, quase todas possuem cartazes com o alfabeto em português e na língua puyanawa. Outras, ainda, possuem cartazes com os números em português e puyanawa, nome de animais, plantas, igarapés. Também há cartazes com os dias da semana em inglês, português e puyanawa. Cada local tem placa indicativa com número e nome em puyanawa. A Foto 25 e 26 ilustram placas e salas de aula:



Foto 25 - Placa Sinalizadora da sala de aula 2 da Escola Estadual Ixúbãý Rabuí Puyanawa

Fonte: WALKER , M.R. Comunidade Barão, Mâncio Lima, AC, em 15.07.2009



Foto 26 - Placa Sinalizadora da sala de aula 5 da Escola Estadual Ixúbãý Rabuí Puyanawa

Fonte: WALKER , M.R. Comunidade Barão, Mâncio Lima, AC, em 15.07.2009

Além das salas de aula, há o pequeno auditório, onde são realizadas inúmeras atividades, que se assemelha a uma grande maloca; possui mesas de madeira retangulares longas, sem pintura, que comportam até 12 pessoas sentadas, dispostas, pelo local, em vários sentidos. Há cadeiras e bancos de diversos tamanhos e formatos no lugar, dispersos, encostados às mesas ou simplesmente sozinhos, à espera de alguém que se assente neles. Um quadro de giz faz parte do cenário. Esse espaço fica após os banheiros e a cozinha, unido por um corredor como todas as demais dependências da escola.

No auditório, são realizadas as mais diversas reuniões, os encontros, as atividades culturais, as palestras, os cursos, as aulas de arte, o lanche. Cercando esse espaço, intrinsecamente pedaços de tábuas estreitas, formando desenhos em formato de X, de cor vermelha. É um dos locais mais arejados da escola, aberto em todos os sentidos para que a luz e o vento circulem livremente. Por ele, é possível visitar as famílias que moram logo abaixo, ou sair para brincar nas pequenas casas que ficam do lado de fora, especialmente construídas para as crianças usar ludicamente. Nele, ficam também as pessoas que vêm de fora e querem conversar. O assoalho é de madeira, sem qualquer tipo de pintura. Ei-lo, registrado nas Fotos 27 e 28:



Foto 27 - Auditório da Escola Estadual Ixübãý Rabuĩ Puyanawa: vista interna 1
Fonte: WALKER, M.R. Comunidade Barão, Mâncio Lima, AC, em 21.07.2009



Foto 28 - Auditório da Escola Estadual Ixübây Rabuĩ Puyanawa: vista interna 2
 Fonte: WALKER, M.R. Comunidade Barão, Mâncio Lima, AC, em 21.07.2009

Atualmente (ano de 2011), a Escola Estadual Ixübây Rabuĩ Puyanawa possui as seguintes dependências (descritas no Quadro 21):

Quadro 21 - Dependências da Escola Estadual Ixübây Rabuĩ Puyanawa, 2011

Quantidade	Tipo de dependência
07	Salas de aula, em formato octogonal (<i>wapu</i>)
01	Auditório (semelhante a uma maloca)
01	Secretaria
01	Cozinha (<i>Ba-at</i>)
01	Sala de coordenação que serve como biblioteca e sala de professores. É também onde ficam os materiais e recursos que são utilizados pelos professores e alunos.
01	Sala da Direção
01	Laboratório de Informática
02	Banheiros (<i>ãde ãsũt</i>)

Fonte: Notas de Campo da investigadora

Algumas dependências como as salas de aula, banheiros e cozinha são identificadas com pequenas placas, logo acima da porta, com o nome em português e puyanawa, conforme mencionado anteriormente nos quadros acima e em algumas fotos. As demais não possuem escrita em puyanawa, justificando-se pelo fato de que vários nomes não existiam na época em que o povo mais antigo falava a língua indígena.

Muitas palavras serão inventadas, segundo Dona Railda, em razão da dinamicidade de todas as línguas, da introdução de vocabulário relativo à informática, dos estrangeirismos que passam a ser incorporados inclusive à língua portuguesa e às mudanças organizacionais das sociedades, escolas, instituições, postos de trabalho, enfim, pelos avanços que a modernidade propicia.

Além dos espaços mostrados, no dia 27 de julho de 2009, quando convivia com a comunidade e imersa na pesquisa, a Escola Estadual Ixübãý Rabuñ Puyanawa recebeu computadores e acesso à Internet. Foi um momento marcante para a escola e para a comunidade. Vislumbrei alegria, novo ânimo no semblante dos professores e alunos, pois naquele momento se sentiram ligados ao mundo exterior. As distâncias pareciam encurtadas. Não dispunha de muito tempo, mas ensinei alguma coisa do que sabia e criei *e-mails* para a diretora, secretária e coordenadores. Alguns professores já possuíam endereço eletrônico, contudo, pela dificuldade de acesso, a familiaridade com as novas ferramentas tecnológicas era limitada e ainda é, para alguns.

Para as aulas práticas de Educação Física, a escola não dispõe de quadra coberta ou aberta. As atividades são desenvolvidas num campo de futebol da comunidade Barão; campo de futebol gramado, contendo duas traves (uma em cada extremidade) e que se situa a uns quatrocentos metros da escola, cortando caminho por entre as casas, no sentido de retorno para Mâncio Lima. Cercado de árvores, esse foi o local encontrado para a falta de estrutura neste quesito. Os professores e alunos de todas as turmas se deslocam até lá nos horários destinados à prática, pois, além dela, atividades de dança e outras brincadeiras são desenvolvidas na sede da escola ou na arena.

Há dias em que duas ou mais turmas se juntam para a prática de Educação Física, acompanhadas por um professor das turmas envolvidas; enquanto isso, os outros professores se revezam para planejar atividades ou corrigir trabalhos, provas ou confeccionar material de apoio. Mesmo que fossem disponibilizados recursos, atualmente não há espaço físico para a construção de uma quadra esportiva no terreno da escola. A foto 29, a seguir, exemplifica e demonstra como são desenvolvidas as aulas:



Foto 29 - Aula de Educação Física no Campo de Futebol da Comunidade Barão

Fonte: WALKER , M.R. Comunidade Barão, Mâncio Lima, AC, em 21.07. 2009

A descrição da Escola Estadual Ixübãý Rabuĩ Puyanawa, no contexto que se insere na educação escolar indígena do Acre e brasileira, ressalta que é necessário compreender que as manifestações simbólicas, educacionais e culturais dos indígenas da atualidade trazem marcas do passado, o que não implica que devam continuar nele. Oliveira Filho (1999, p.117) assim argumenta:

Para serem legítimos componentes de uma cultura, costumes e crenças não precisam ser exclusivos daquela sociedade, frequentemente compartilhados com outras populações (indígenas ou não). Tais elementos culturais também não são necessariamente antigos ou ancestrais, constituindo-se em fato corriqueiro a adaptação de pautas culturais ao mundo moderno e globalizado.

A busca pela identidade indígena, por meio de uma escola intercultural, diferenciada, bilíngue e autônoma não suprime a aproximação desta escola aos recursos necessários para que ela possa desenvolver suas atividades com êxito e competência. Se a luta das décadas anteriores foi pela terra, a atual será por mais recursos humanos, físicos, materiais e pedagógicos na escola, que trava uma batalha incessante entre revitalizar o passado com os pés fincados no futuro.

Há várias formas de participar ativamente da sociedade e ser cidadão. O *design* que herdamos do Iluminismo europeu deve ser analisado criticamente, e esta é uma tarefa intelectual e prática que o interculturalismo crítico impõe na atualidade. Ser cidadão intercultural significa ser capaz de escolher a própria cultura, optar por seguir crenças, costumes e práticas herdadas do *ethos* ou se afastar delas. Ser um cidadão intercultural também significa exercer o direito de construir uma identidade cultural e não apenas autorreproduzir a herdada ou aquela que a sociedade envolvente nos obriga a tomar de empréstimo, moldada, muitas vezes, pelos meios de comunicação.

Presenciei o árduo trabalho que a Escola Estadual Ixübäy Rabuĩ Puyanawa desenvolve atualmente na tentativa de autoafirmar sua identidade, momentos e vivências que descrevo na próxima seção.

5 IDENTIDADE OU IDENTIDADES? O QUE É? COMO SE CONSTITUI/EM?

Nesta etapa de minha pesquisa e com o amadurecimento das teorias que li, das cenas que presenciei, dos diálogos que travei e das histórias que ouvi, e quebrando propositalmente as normas que regem os trabalhos científicos, julgo mais que apropriado iniciar esta seção com o depoimento de um dos alunos da escola Puyanawa, o qual reflete com uma clareza cristalina a constituição da identidade deste povo:

Nossa realidade de pensa antigamente pra hoje é muito diferente, tem muita gente de fora mesmo que pensa que aqui onde nós vivemos todo mundo anda nú né? Mora em cabana, ai a pessoa chega aqui e é completamente diferente, a pessoa chega aqui e vê gente assim e jura que não é índio, tem nenhum perfil de índio mesmo, casa, tudo aí, pessoal, de uns tempos pra cá mudou muito e a tendência daqui pra frente é continuar e não vai voltar como era antes, o pessoal tenta um monte assim re-trazer um pouco da cultura, reavivar, mas do jeito que ta mesmo é pouca coisa que consegue volta assim mesmo (ALUNO ROMÁRIO, 2009 – *In memorium*⁴³).

Nas seções anteriores, situo o povo Puyanawa, seus primeiros contatos com a civilização não índia, formas de resistência, lutas e as relações de poder, no sentido proposto por Foucault⁴⁴, e que eles estabeleceram e estabelecem com a sociedade envolvente. Apresento, também, a Escola Estadual Ixûbãý Rabuñ Puyanawa, contexto do seu surgimento, características de uma escola autônoma, diferenciada, bilíngue e intercultural, entranhada no contexto da educação escolar indígena do Brasil e do Acre. Descrevo o caminho percorrido para compreender o processo de construção da identidade cultural do povo Puyanawa, procedimentos adotados, escolhas

⁴³ Romário de Araújo Lima (24 anos) faleceu tragicamente em 23 de novembro de 2010, quando a moto em que estava de carona se chocou contra uma fiação da rede elétrica que estava caída na entrada do TI Puyanawa, juntamente com seu parente, o condutor Núbio Araújo Lima (27 anos). O acidente aconteceu após a queda de um poste no Ramal do Barão, onde está localizada a terra do Povo Puyanawa. Os dois índios seguiam em uma motocicleta com destino à sede do município, quando se chocaram contra a rede de energia com descarga elétrica de 13 mil volts.

⁴⁴ Foucault nunca trata do poder como uma entidade coerente, unitária e estável, mas de “relações de poder” que supõem condições históricas de emergência complexas e que implicam efeitos múltiplos, compreendidos fora do que a análise filosófica identifica tradicionalmente como o campo do poder (REVEL, 2005, p.67).

metodológicas e abordagem que sustenta o referencial teórico desta investigação, ou seja, o seu *design*.

Nessa seção, inicialmente conceituo identidade, fundamentada em alguns teóricos já mencionados anteriormente; na sequência, examino como ela se constitui na sociedade pós-moderna, onde somos empurrados a assumir diferentes papéis de acordo com o lugar que ocupamos, com as relações que estabelecemos, salientando que ela “[...] é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo” (SILVA, 2007, p. 96), de forma que teço interlocuções com Hall (2003, 2006, 2007), Silva (2005, 2007), Bhabha (1998), Canclini (2008), Woodward (2007), Bourdieu (2000), entre outros autores.

Finalmente, analiso os mecanismos que os Puyanawa utilizam para constituir sua identidade indígena por meio da educação formal, nos processos de letramento. Desenvolvo esta seção, iniciando com o ensino formal e informal, principalmente no cotidiano da escola indígena, na atuação de seus professores e alunos, por meio da análise de textos diversos, utilizados pelos docentes da referida escola, entrevistas com pessoas da comunidade, membros da escola, observações que são registradas no diário de campo e análise documental e depoimentos.

O depoimento do índio Puyanawa Romário de Araújo Alves, que abre esta seção, entrevistado em 17 de julho de 2009, na Escola Estadual Ixübãý Rabuñ Puyanawa, que nesse dia assistia à aula da disciplina de Matemática, do 2º ano do Ensino Médio, traduz o que se passa no imaginário da maioria das pessoas no que se refere à identidade indígena. Romário mostra a influência do mundo pós-moderno que se espalha em todos os lugares do planeta.

Salta aos olhos o entendimento de que, para ser índio, deve-se corresponder às imagens que vemos nos livros antigos de história, nas narrativas de antropólogos, exploradores, viajantes, militares e tantos outros que narram o tempo do contato com as populações desconhecidas. Exige do índio uma identidade essencializada e isso há muito me intriga.

Questionamentos vêm à tona como: Para ser índio, faz-se necessário possuir determinadas características tais como: falar a língua indígena, dançar e entoar cantos específicos de sua ancestralidade, pintar o corpo e outros rituais próprios. Então, para ser branco, negro, brasileiro, italiano ou qualquer etnia que seja, também se deve corresponder a certas particularidades físicas e culturais? Essas particularidades ou características nos tornam pertencentes a determinado grupo social humano? Isto me

permite ser melhor ou pior que os outros? O fato de ser assim, ou não, traduz-se em mais ou menos direitos perante a sociedade? Para Romário continuar índio Puyanawa, ele precisa saber a língua puyanawa, dançar mariri, tomar caiçuma? É tentando responder a essas inquietações que versa esta tese.

5.1 O QUE É IDENTIDADE?

Conceituar identidade não é tarefa fácil, visto que, nos últimos anos, há uma explosão discursiva em torno deste conceito. Hall (2006, p. 103) elenca os espaços em que a identidade passa a ser questionada, que vão desde a Filosofia até os discursos da Psicanálise, questionando: “[...] onde está, pois, a necessidade de mais uma discussão sobre a “identidade”? Quem precisa dela?”. No entanto, é preciso, é necessário perguntar.

Embrenhando-me pelas leituras desse autor, percebo que ele salienta que “[...] as identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter [...] certa correspondência” (HALL, 2007, p. 109). Destaca, ainda, que essa correspondência possui estreita relação com a utilização dos recursos provenientes da história, da linguagem e da cultura, para a produção daquilo que nos tornamos. Sobre este aspecto, Hall (2007, p. 109) evidencia:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-los como produzidos em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas.

O escritor ora em pauta pontua que as identidades se manifestam no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, “[...] mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma ‘identidade’ em seu significado tradicional [...]” (HALL, 2007, p. 109).

Dessa maneira, a identidade estabelece relações com definições sobre quem nós somos, de onde viemos, porém, acima de tudo tem a ver “[...] como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos

representar a nós próprios”. O autor continua afirmando que as identidades são “construídas dentro e não fora do discurso” (HALL, 2007, p.109), e, para isso é necessário que compreendamos o contexto, os locais históricos e institucionais específicos de sua produção, estabelecendo relações com as formas de poder.

Segundo Hall (2006, p. 8, grifo do autor), “[...] o próprio conceito com o qual estamos lidando, “identidade”, é demasiadamente complexo, muito pouco desenvolvido e muito pouco compreendido na ciência social contemporânea para ser definitivamente posto à prova”. Portanto, é tarefa extremamente complexa oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre o que ora se apresenta. Este é um esforço provisório e sujeito a modificações como a quase totalidade das transformações sociais.

Exemplos dessa nova tendência que reflete sobre a questão das identidades, devem-se ao antropólogo e pesquisador Nestor Garcia Canclini (1939-). Seus escritos analisam diversas situações que relacionam cultura e identidade não como patrimônio a ser preservado, mas como práticas de intercâmbio e modificação que levam à formulação e à construção das identidades ao que, em outros termos, ele denomina hibridação.

Sousa (2009, p. 1), ao se referir ao contexto de discussões que envolve definições e noções sobre identidade, afirma:

Com esses referenciais, antigos problemas que organizavam os estudos culturais perdem a sua força para uma visão de natureza mais ampla e flexível. A antiga dicotomia que propunha a cisão entre “cultura popular” e “cultura erudita”, por exemplo, deixa de legitimar a ordenação das identidades por meio de pressupostos que atestavam a presença de esferas culturais intocáveis em uma mesma sociedade. Além disso, outras investigações cumpriram o papel de questionar profundamente o clássico conceito de aculturação.

O termo a que Sousa se refere deve ser distinguido de “mudança cultural”, visto que essa expressão é apenas um dos aspectos da aculturação, já que, muitas vezes, a mudança cultural pode resultar de causas internas, pela necessidade ou opção dos sujeitos envolvidos.

Assim, com essas noções de identidade, temas relacionados à cultura, que pareciam extenuados, reavivaram discussões e passaram a ter outras interpretações. Estudos demonstram contrariedade à ideia de que uma população deve abraçar sua cultura e defender todas as formas possíveis de condensá-la e perpetuá-la, chegando-se

a extremismos, como pode ser observado nos embates dos países do Oriente Médio, por exemplo. Estas novas noções agem de forma positiva, uma vez que permitem outras releituras sobre a cultura com vistas a entender o comportamento do homem com seu mundo.

5.2 COMO SE CONSTITUI A IDENTIDADE?

A dificuldade encontrada pelos povos indígenas em revitalizar sua cultura e reavivar sua identidade reside na impossibilidade real de manter as culturas e as identidades “puras”. De alguma forma, todos os grupos sociais estão ou estiveram em contato uns com os outros e passaram por processos de hibridação. Este processo “[...] não é sinônimo de fusão sem contradições, mas, que pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflito geradas pela interculturalidade recente em meio à decadência de projetos nacionais de modernização da América Latina” (CANCLINI, 2008, p. XVIII).

A identificação com a sociedade em que vive, pelo ser humano, neste início de século, reveste-se de vários problemas, em razão das transformações que a sua identidade cultural sofreu ao longo dos anos. Canclini (2008) utiliza a terminologia hibridação para designar a mestiçagem, o sincretismo, a fusão e outros vocábulos empregados para designar misturas particulares, que irão compor a identidade denominada híbrida do homem pós-moderno.

Na sociedade pós-moderna, o sujeito, segundo Silva (2009, p. 1) “[...] não faz mais parte de um organismo uno, ele é projetado de forma fragmentada, transformado em um híbrido cultural, e obrigado a assumir várias identidades, dentro de um ambiente que é totalmente provisório e variável”. A identidade está refém das formações e transformações contínuas em relação às formas que condicionam os sistemas culturais.

Nesse sentido, assumo o conceito de hibridação proposto por Canclini (2008, p. XIX), como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Justamente neste contexto conturbado da pós-modernidade, os conceitos de hibridação servem para trabalhar democraticamente com as divergências, para que a história não se reduza à guerra entre culturas, como temos exemplo nas negociações ocorridas no território Raposa Serra do Sol, em Roraima, como o processo pelo qual

passaram os Puyanawa, em que as relações de poder fluidas geraram e geram negociações conflitantes.

Para Hall (2006), as identidades modernas entraram em colapso por causa da mudança estrutural que transformaram as sociedades modernas no final do século XX. Essa mudança fragmentou as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade que tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais, acarretando mudanças nas nossas identidades pessoais.

Tal realidade ocorre, especialmente, porque o sujeito não pode mais se considerar absoluto, todo-poderoso, perene, conforme o pensamento iluminista, cuja identidade o acompanhava do nascimento até a morte. Do mesmo modo, não pode ser o sujeito da concepção sociológica, cuja identidade “é formada na interação entre o eu e a sociedade” (HALL, 2006, p. 11 e 7), que lhe possibilitaria modificar a identidade em contato com o mundo exterior. Na atualidade, ele é denominado pós-moderno e vive um novo estágio de identificação, sem fixar sua identidade; é fruto da diversidade de culturas do mundo globalizado, e sua identidade passa a ser construída e reconstruída continuamente, no decorrer da sua vida:

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL, 2006, p. 7).

Silva (2009), por sua vez, ao se referir à identidade do homem pós-moderno descreve que é a indústria cultural que a condiciona:

[...] o principal meio que condiciona essa nova identidade do homem pós-moderno é a indústria cultural que, por meio da disseminação de símbolos antes restritos a determinadas localidades, os massifica e os transforma em mercadoria de fácil assimilação e absorção pela grande massa (SILVA, 2009, p. 1).

Um exemplo de como a indústria cultural forja identidades ou constrói uma imagem de indígenas encontra-se na Revista *Veja on-line*, de 25 de agosto de 2004,

Edição 1868, que publicou uma reportagem com o título: Índios, mas não muito⁴⁵, o que transmite a ideia de índio visualizado historicamente como seres que usam pouca roupa ou nenhuma vestimenta. Por isso, esses seres não precisam de acesso aos bens culturais como o restante da humanidade e dos quais pode fazer uso tais como computadores, televisão, carro, serviços de saúde e alimentação diferenciada, visto que tais elementos não fazem parte da sua cultura original, tradicional.

Desta forma, a mídia encaminha o senso comum a construir um tipo de identidade imaginada para os índios, que reforça os estereótipos historicamente criados pela visão hegemônica de cultura. Teruya e Walker (2009) não conseguem esconder a indignação diante do texto da Veja:

O que se percebe nas descrições feitas no texto da Veja, no *blog* e no senso comum é a presença do conceito essencialista de identidade. Uma das características deste conceito, por exemplo, é o pertencimento a determinado grupo identitário cuja identidade é vista como fixa e imutável. Outra é baseada na identidade étnica, de raça e de parentesco, muitas vezes ligadas às versões essencialistas da história e do passado, cuja construção se dá como verdade imutável. Quando a imagem desse grupo é projetada na perspectiva essencialista, em detrimento de uma análise crítica que entende a formação da identidade vinculada às condições sociais e materiais ou quando um grupo é marcado simbolicamente como o diferente, os efeitos reais se manifestam em forma de discriminação e exclusão social. No texto da *Veja*, a expressão “*eles têm até laptop*” escrito abaixo da foto, é uma discriminação que leva a desvantagens materiais, como se este equipamento fosse permitido somente aos demais grupos sociais. Por serem índios, os bens materiais comuns a todos os demais grupos étnicos não deveriam lhes pertencer: “eles” não precisam destes equipamentos para sua sobrevivência; não precisam do acesso aos instrumentos que fazem parte do nosso cotidiano “branco, ocidental”, por que são diferentes e querem ser diferentes! (TERUYA, WALKER, 2009, p. 3).

A identidade, dessa forma, deixa de ser formada pela interação entre o “eu e a sociedade”, conforme Hall (1998, p.11), passando a ser formada pelas “supostas” necessidades humanas, influenciado pela indústria cultural. Mas, ao mesmo tempo em que ele aceita usar estes símbolos da cultura de massa, busca também a valorização de sua identidade regional, tentando fazer com que ela possa coexistir junto às várias identidades globais ofertadas por ela: “As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre

⁴⁵ A referida reportagem foi objeto de análise do artigo intitulado “Os indígenas na mídia e a formação de professores”, apresentado no 17º COLE, em julho de 2009 e que está disponível no *site*: http://veja.abril.com.br/250804/p_050.html e cujo acesso ocorreu em 21.jul.2010.

‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas” (HALL, 1998, p.51). Observo que a identidade dos indígenas Puyanawa, que vivem na comunidade Barão em Mâncio Lima, é forjada por tais condições, e o aspecto cultural é primordial para que estes índios se estabeleçam e reconstituam a sua identidade.

Giddens (2002, p. 9) afirma que “[...] a modernidade altera radicalmente a natureza da vida social cotidiana e afeta os aspectos mais pessoais de nossa existência”. O autor discute também as interferências do impacto global nas instituições modernas que alteram os hábitos e costumes tradicionais. No entanto, ressalta que não se trata de uma análise psicológica, mas de compreender “[...] a modernidade [...] num nível institucional; [...] as transformações introduzidas pelas instituições modernas se entrelaçam de maneira direta com a vida individual, e, portanto com o eu”.

Para o povo Puyanawa, é necessário ir à escola, aprender os conteúdos considerados importantes para se inserir na sociedade como cidadãos com direitos e deveres, posicionamento que pode ser comprovado pelo depoimento de Davi Ferreira de Lima, 24 anos, 2º grau completo, da Comunidade Barão, em julho de 2009: “A escola representa um lugar de muita reflexão, é através dela que aprendemos a valorizar os nossos direitos e deveres para com as pessoas, é onde adquirimos os conhecimentos para o nosso sucesso na vida.”

Constatam-se, nos relatos dos indígenas Puyanawa, depoimentos coletados quando fazíamos as primeiras incursões à aldeia, que muitos cresceram com vergonha de ser índio. Os jovens preferiam usar os artefatos oriundos da cidade, do contato com os não índios. Ouviam e cantavam músicas do repertório nacional e internacional e sabiam muito pouco sobre a própria origem. Quem mais valorizava a cultura local eram os mais velhos e as crianças que aprendiam na escola o que era ser Puyanawa.

A sociedade global que homogeneiza as ações, os gostos, as cores, as músicas, a arquitetura, o vestuário, as expressões artísticas e culturais, enfim, que padroniza nossa existência fez com que muitos deles não crescessem mais ouvindo histórias sobre o seu povo. Cresceram ouvindo as grandes aventuras da televisão, que não têm como objetivo centrá-los na própria região, mas, sim, objetiva abrir novas portas para tais pessoas queiram e possam se integrar à aldeia global. O sujeito pós-moderno, fragmentado e efêmero, busca suas referências também na mídia para projetar uma identidade. Essa

heteronomia e a opressão da sociedade global mantêm as formas de poder que obrigam a ressocialização ao novo mundo.

Percebe-se que os sistemas de comunicação, globalmente interligados, as imagens e influências da mídia, a busca pela inserção no mercado mundial de estilos e a velocidade das informações contribuem para desvincular, descaracterizar e até desalojar as identidades culturais no tempo e nos lugares. Esta compressão de distâncias e das escalas temporais possibilita a exposição das culturas locais a influências externas, tornando difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir seu enfraquecimento em virtude do bombardeamento e infiltração de outras culturas:

A globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local. De forma alternativa, pode levar a uma resistência que pode fortalecer e reafirmar algumas identidades nacionais e locais ou levar ao surgimento de novas posições de identidade (WOODWARD, 2007, p. 21).

Nesse processo de globalização, torna-se difícil conceber a existência de sociedades autossuficientes, ou fechadas ao mundo exterior. No entanto, percebe-se que algumas comunidades tendem a se retrair até o instante em que se torna impossível o afastamento das outras sociedades. O capitalismo globalizado contribui para a mitigação das fronteiras culturais e para estabelecer padrões de homogeneização das relações sociais. As crenças e hábitos, repletos de simbolismos, são descaracterizados no tempo e no espaço em algumas comunidades, enquanto que, em outras, podem retomar as características de seus símbolos e de sua identidade.

O poder simbólico, para Bourdieu (2000, p.7-8), caracteriza-se como invisível e exercido "[...] com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem". Os sistemas simbólicos, entendidos como estruturas estruturantes (mito, língua, arte, ciência), vindos da tradição neo-kantiana, são vistos como instrumentos do conhecimento e da construção do mundo dos objetos, como "formas simbólicas" que, na inscrição do sociólogo Émile Durkheim (1858-1917), tomam os fundamentos de uma sociologia das formas simbólicas para se tornar "formas sociais, quer dizer, arbitrárias (relativas a um grupo particular) e socialmente determinadas" (BOURDIEU, 2000). Este escritor afirma ainda que "[...] o poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem

gnoseológica o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social)” (BOURDIEU, 2000, p. 8 e 9).

Na discussão sobre simbolismo, Bourdieu (2000) trata da identidade e da representação, afirmando que a procura de critérios objetivos tanto para identidade regional quanto étnica deve estar pautada na prática social. Esses critérios são objetos de representações “mentais” (como língua, sotaque), e de representações “objectuais” (como emblemas, bandeiras, construções), ou seja, estruturantes e estruturadas, “[...] por outras palavras, as características que os etnólogos e os sociólogos objectivistas arrolam funcionam como sinais, emblemas ou estigmas, logo que são percebidas e apreciadas como o são na prática” (BOURDIEU, 2000, 112).

Assim, para lidar com a fragmentação do presente, algumas comunidades buscam retornar ao passado perdido, ordenado por lendas, antigas tradições, fatos heroicos e destinos dramáticos como é o caso dos Puyanawa. As mudanças e transformações globais de ordem estrutural e econômica no mundo contemporâneo colocam em destaque as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas;

Ao afirmar uma determinada identidade, podemos buscar legitimá-la por referência a um suposto e autêntico passado – possivelmente um passado glorioso, mas, de qualquer forma, um passado que parece “real” – que poderia validar a identidade que reivindicamos (WOODWARD, 2007, p. 27).

Tal contexto se reflete claramente nos objetivos que os Puyanawa apresentam, ao tentar revitalizar a língua dos ancestrais, visto que utilizam a língua como instrumento ou símbolo de ligação com o passado e com a sua cultura. É importante salientar que o sujeito fala, sempre, a partir de uma posição histórica e cultural específica, neste caso, fica claro que a identidade indígena é a defendida. O depoimento de Davi⁴⁶ confirma essa busca de identidade:

Para mim a língua puyanawa representa um símbolo histórico do nosso povo, é uma identidade que carregamos dentro de nós, mesmo sendo pouco utilizada, mesmo assim ela é muito importante (DAVI FERREIRA DE LIMA, depoimento, julho, 2009).

⁴⁶ Davi Ferreira de Lima, índio Puyanawa, 24 anos de idade, 2º grau completo, casado, morador da Comunidade Barão, município de Mâncio Lima, entrevistado em julho de 2009.

Em discurso datado de 16 de junho de 2004, no Diário do Senado Federal, 2004, p. 18248, o senador Siba Machado reconstrói a história do Estado do Acre, partindo das correrias⁴⁷, conforme Figura 6, ilustrada na página 103 desta tese:

A história oficial consagra importante capítulo às “correrias” contra as índias e os índios, em especial, a partir de meados do século XIX, com a expansão extrativista dada pela necessidade de borracha para atender o mercado industrial externo. As “correrias” matavam e expulsavam. Mas, inversamente, as índias e os índios também “corriam”. Fugiam. Era, uma ou de outra forma, a “correria” pela vida e que, por mais de 150 anos, fez e faz emergir, em cada pedaço de chão indígena, como entre os Poyanawa, em Mâncio Lima, ou Kashinawá, em Feijó, a busca pela autonomia que se transmuda em autodeterminação dos povos indígenas (MACHADO, 2004, p. 18248).

A posição tomada pelo senador em favor do Estado do Acre reafirma a presença dos indígenas na constituição e formação daquele espaço geográfico, configurando-o em uma identidade mesclada, híbrida, mas com a contribuição efetiva desta população na constituição do Estado acreano. Esse movimento sanguíneo marcou definitivamente a vida da população, tanto no sentido geográfico como cultural. Pode-se afirmar que determinou a identidade do Estado, bem como das populações indígenas que viveram no período histórico e que influenciaram para que eles se tornassem o que são na atualidade.

O discurso transcrito anteriormente está impregnado de ideias que mostram a identidade de um Estado partindo do seu contexto histórico. Hall (1990, *apud*, WOODWARD, 2007, p. 27-28) aponta que há duas formas diferentes de se pensar a identidade cultural: a primeira quando uma determinada comunidade busca recuperar a “verdade” sobre seu passado na “unicidade” de uma história e de uma cultura partilhadas que poderiam ser representadas, por exemplo, em uma forma cultural como o filme, para reforçar e reafirmar a identidade; a segunda concepção de identidade cultural é aquela que a vê como “uma questão tanto de ‘tornar-se’ quanto de ‘ser’” A autora (2007, p. 28) também afirma que “[...] isso não significa negar que a identidade

⁴⁷ Os povos indígenas sofreram “correrias” promovidas por patrões seringalistas e caucheiros para destruir as malocas e dispersar os índios para lugares distantes, onde as árvores de seringa e de caucho estavam concentradas. Essas expedições armadas eram justificadas com discursos que apresentavam os índios como “selvagens”, “feras” e “pagãos” e como única forma de “garantir a segurança” aos seringueiros e caucheiros. Para os povos indígenas, as correrias resultaram na invasão de seus territórios tradicionais, na chegada de doenças desconhecidas, em massacres, na captura de mulheres e crianças e na dispersão dos sobreviventes pelos fundos dos seringais e pelas terras firmes das cabeceiras dos afluentes dos rio Juruá e Purus. http://www.bibliotecadafloresta.ac.gov.br/biblioteca/docs_expo/correria_ferro_fogo.pdf.

tenha um passado, mas reconhecer que, ao reivindicá-la, nós a reconstruímos e que, além disso, o passado sofre uma constante transformação”.

A respeito da resistência e da assimilação que os povos indígenas impuseram aos Estados latino-americanos, como o caso do Brasil e da Colômbia, Santos (2003, p. 61), em sua segunda tese afirma:

Diferentes formas de opressão ou de dominação geram formas de resistência, de mobilização, de subjetividade e de identidades coletivas também distintas, que invocam noções de justiça diferentes. Nessas resistências e em suas articulações locais/globais reside o impulso da globalização contra-hegemônica (SANTOS, 2003, p. 61).

Se a hegemonia se constitui de um bloco de alianças que representa a base de consentimento para definir uma ordem social, a contra-hegemonia traz à tona novas formas de luta, manifestas pela reivindicação de novas atitudes e posicionamentos dos grupos que se encontram em situação de exclusão: “A capacidade de ampliação, sustentação e sucesso das lutas depende da transformação dessas comunidades locais em comunidades imaginadas e inventadas, constituídas por uma “voracidade de escalas”, que transfere as lutas do espaço local para o transnacional “(SANTOS, 2003, p. 62). Isto fará com que os sujeitos que se envolvem nestas lutas tenham sentido de pertencimento àquela comunidade.

Mas o que vem a ser identidade cultural? Talvez se devesse falar de identidade “étnico-cultural”, pois, ao se retratar de identidade de uma cultura, deve-se localizá-la num determinado tempo e espaço e no interior de um grupo étnico. Por sua vez, essa identidade estaria articulada a uma identidade nacional, determinada também historicamente.

À discussão sobre identidade étnica ou regional, no que diz respeito a propriedades ligadas à origem ou ao lugar de origem, Bourdieu (2003, p. 124) classifica como um caso popular das lutas de classificações, de dar e se fazer conhecer, de fazer ou desfazer grupos, isto é, “[...] a conservação ou a transformação das leis de formação dos preços materiais ou simbólicos ligados às manifestações simbólicas (objectivas e intencionais) da identidade social”.

Simbólica também é a questão de dominação e intimidação, pois o que está em jogo não é a conquista nem a reconquista de uma identidade, mas, sim, a “[...] reapropriação colectiva deste poder sobre os princípios de construção e de avaliação de

sua própria identidade de que o dominado abdica em proveito do dominante enquanto aceita ser negado ou nega-se" (BOURDIEU, 2003, p. 125).

Silva (2007, p. 78) acrescenta que "[...] a identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem." Desta forma, o poder simbólico novamente entra em ação e exerce o seu poder. Santaella (2003), por sua vez, afirma que toda cultura é uma forma de mediação:

De um ponto de vista semiótico, cultura é mediação. Onde houver vida, há cultura, pois a vida só se explica porque, no seu cerne, reside a inteligência, outro nome para mediação. As diferenças entre natureza e cultura não se resolvem na simples e fácil oposição... mas manifestas na capacidade simbólica da espécie humana (SANTAELLA, 2003, *apud* QUADROS, 2008, p.5).

Escosteguy (2001) argumenta que a discussão sobre identidades culturais se tornou um problema teórico a partir da modernidade, quando a identidade passou a ser encarada como algo sujeito a mudanças e inovações, tema este relacionado à sua inserção no mundo, sobre os indivíduos e identidades pessoais.

Para a autora, antes de adentrar no debate da constituição, retomada ou descaracterização das identidades culturais, é preciso fazer referência ao contexto desta temática e se questionar: elas são frutos da modernidade ou da pós-modernidade? Ela refere que "[...] a primeira condição é reconhecer a desestabilização gerada pela modernidade nessa discussão, assim como as implicações da problemática da pós-modernidade e seu interesse na (re) construção das identidades" (ESCOSTEGUY, 2001, p. 141).

Para Giddens (2002, p.38), a modernidade "[...] rompe o referencial protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por organizações muito maiores e impessoais. O indivíduo se sente privado e só [...] falta o apoio psicológico e o sentido de segurança [...]", ao passo que a "[...] pós-modernidade se refere a algo diferente, uma trajetória de desenvolvimento social rumo a um novo e diferente tipo de ordem social" (GIDDENS, 1991, p. 52); no entanto, o autor afirma que o termo pós-modernismo é mais apropriado para se referir a estilos ou movimentos na literatura, artes plásticas e arquitetura, em relação aos aspectos da reflexão estética sobre a natureza da modernidade e acrescenta: "Não vivemos ainda num universo pós-moderno, mas podemos ver mais do que uns poucos relances da emergência de modos de vida e formas de organização social que divergem daquelas criadas pelas instituições

modernas" (GIDDENS,1991, p. 58); ele clarifica a discussão entre modernidade e pós-modernidade ao afirmar:

[...] em vez de estarmos entrando num período de pós-modernidade, estamos alcançando um período em que as conseqüências da modernidade estão se tornando mais radicalizadas e universalizadas do que antes. Além da modernidade, devo argumentar, podemos perceber os contornos de uma ordem nova e diferente, que é 'pós-moderna'; mas isto é bem diferente do que é atualmente chamado por muitos de 'pós-modernidade'(GIDDENS, 1991, p.13).

No final do século XX, intensifica-se a discussão acerca de uma possível crise de identidade do sujeito em face da mudança estrutural que fragmenta e desloca as identidades culturais de classe, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade. Convém ressaltar as preocupações de Hall (2005, p. 7) sobre a identidade cultural na pós-modernidade que, ao abordar este tema, afirma que "[...] as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado". O escritor parte do pressuposto de que as identidades estão sendo descentradas, deslocadas e fragmentadas gerando identidades híbridas, impuras. O sujeito assume identidades distintas em diferentes momentos; a identidade, portanto, é definida historicamente e não biologicamente:

[...] realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em "processo", sempre "sendo formada" (HALL, 2005, p. 38).

O mesmo autor sugere que, em vez de falar em identidade acabada, em identificação, é preciso entendê-la como processo em andamento. Definir-se como português, inglês ou indiano é falar metaforicamente, uma vez que essas "identidades" não estão literalmente impressas em nossos genes. No entanto, as culturas nacionais representam uma das principais fontes de identidade cultural. Nesta óptica, a nação não é apenas a entidade política, mas, sim, algo que produz sentidos, como um sistema de representação cultural.

Hall (2005, p. 13) afirma ainda que "[...] a identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam." Acrescenta,

ainda, que dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, deslocando nossas identificações.

Com base nesse pressuposto, constato as ambivalências existentes na constituição da identidade da Comunidade Puyanawa. Quando perguntei à jovem Naiara⁴⁸, de 14 anos, da Aldeia Barão, por que é importante aprender a língua materna, ela respondeu:

(Maristela) – Por que você acha que é importante estudar puyanawa?
 (Naiara) – Por que é sempre bom aprende línguas diferentes e para nos identificar melhor.
 (Maristela) – Identificar? Como assim?
 (Naiara) – A nossa cultura, porque somos índios de verdade, as pessoas aí de fora criticam porque nós somos índios, aí pra isso, nós precisamos aprender cada vez mais.

A resposta induz a uma série de constatações que confirmam as posições propostas por Hall (2006, p.13) de que “[...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”, pois à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar, ao menos temporariamente. Da mesma forma, acredita-se que temos uma identidade unificada, que nos acompanha desde o nascimento até a nossa morte, porque construímos uma confortável história sobre nós mesmos ou uma cômoda “narrativa do eu”:

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo, é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de *diferença* (HALL, 2005, p. 21, destaque do autor).

As identidades, portanto, são deslocadas, cruzam-se ou se deslocam mutuamente, sendo que as contradições atuam tanto externamente (na sociedade), atravessando grupos políticos estabelecidos, quanto em cada indivíduo. Outra constatação é de que nenhuma identidade singular como, por exemplo, a Puyanawa,

⁴⁸ Entrevista realizada em 21.07.2009, na comunidade Barão, Mâncio Lima-Acre.

pode ornar todas as diferentes identidades com uma “identidade mestra” única, abrangente, na qual se pudesse, de forma segura, basear uma política indigenista.

As pessoas não mais identificam seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe, etnia, raça ou gênero, visto que estes não podem servir como dispositivo discursivo ou categoria mobilizadora, na qual todos os variados interesses e todas as diversas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas, porque as paisagens políticas, de maneira cada vez mais crescente no mundo moderno, são fraturadas.

Embora a identidade esteja sujeita a modificações constantes por receber influência externas e internas, pode-se afirmar que, a cada dia, surgem novos mecanismos de autoidentidade constituídos pelas instituições modernas, mas que também as constituem: “O eu não é uma entidade passiva, [...] ao forjar suas auto-identidades, independente de quão locais sejam os contextos específicos da ação, os indivíduos contribuem para (e promovem diretamente) as influencias sociais que são globais em suas conseqüências e implicações” (GIDDENS, 2002, p. 9).

Hall (2007, p. 110) afirma que “[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela.” Isso remete ao reconhecimento de que é “[...] apenas por meio da relação como outro, com aquilo que não é, com precisamente aquilo que falta, com aquilo que tem sido chamado de seu exterior constitutivo [...]” que sua identidade pode ser construída. Assim, as identidades são construídas no interior do jogo do poder e da exclusão, das diferenças e das semelhanças.

Nesse sentido, compreender o contexto histórico do surgimento do povo Puyanawa, mesmo que seja para contrapor o mesmo à nossa visão eurocêntrica, faz-se necessário, pois a identidade deles foi se constituindo na teia de relações, oposições, dominações e principalmente pelas mudanças ocorridas nos itens que eles consideram mais relevantes à constituição da identidade indígena: a língua e a cultura.

Por isso, na escola Puyanawa, em todas as séries, está se implantado o bilinguismo: aprende-se português concomitante ao Puyanawa, numa espécie de simbiose, que busca recuperar o que mais de precioso possuíam e os identificava: a língua e a cultura Puyanawa; aspectos estes que discuto a seguir.

5.3 O LETRAMENTO, A QUESTÃO DO BILINGUISMO E A IDENTIDADE PUYANAWA

No processo de assimilação dos povos indígenas no Acre, a educação sistemática contribuiu para o enfraquecimento da identidade cultural desses povos, dentre eles, o Puyanawa, ao instituir em suas terras, escolas que ensinavam conhecimentos da cultura do não-índio. Por não dominarem nem o código escrito e tampouco a fala do colonizador, os Puyanawa, aos poucos foram percebendo que sem o domínio destes instrumentos (escrita e fala em português), suas chances de sobrevivência seriam drasticamente reduzidas. Como forma de resistência, foram apropriando-se dos mecanismos usados pelo colonizador e aos poucos substituíram sua língua indígena pelo português. Tfoun (1983, *apud*, TFOUN, 2008, p.78) afirma que “as práticas sociais letradas, influenciam todos os indivíduos de uma sociedade, é claro que de uma maneira desigual”.

A questão do letramento mostra a atualidade do pensamento de Freire (1989, p. 11 e 20) ao afirmar que:

[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra, [...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Essa afirmação circunscreve-se nas questões de letramento, mesmo que o tempo e o pensamento de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) sejam de vertentes teóricas distintas das discutidas nesta tese, porque se insere num contexto de letramento que ultrapassa o sentido de aprendizagem da leitura e da escrita: insere-se na leitura de mundo que se move por meio de letras, símbolos, imagens, discursos que para as pessoas que não possuem o domínio da leitura e da escrita, tal qual a conhecemos hoje, nem sempre são reconhecidos socialmente. Freire (2001, p. 266) reafirma seu discurso sobre a importância dessa leitura que “nas culturas letradas, sem ler e sem escrever, não se pode estudar, buscar conhecer, apreender a substantividade do objeto, reconhecer criticamente a razão de ser do objeto”.

Atualmente, a etnia possui somente dois (2) falantes ativos da língua indígena: Railda Manaitá (79 anos) e Mario Cordeiro de Lima (Mario Puyanawa como se

autodenomina, 65 anos). Até novembro de 2009 eram 3 com Senhor Luiz Manaitá (86 anos), irmão de Dona Railda que faleceu durante a realização da pesquisa de campo. São esses dois que falam com fluência, em situações corriqueiras e de forma espontânea, em pequenos monólogos que estabelecem com as pessoas que querem aprender a língua puyanawa, desta estatística se origina a grande preocupação da comunidade em revitalizar a língua, porque suas únicas “bibliotecas vivas” já estão com idade avançada e a memória, aos poucos, vai falhando.

Segundo Tfoun (2008, p. 78) “existe um conhecimento sobre a escrita que as pessoas dominam mesmo sem saber ler e escrever, que é adquirido desde que estas estejam inseridas em uma sociedade letrada”. Para esta autora, os letramentos são de natureza variada, podendo ocorrer sem a presença da alfabetização. Parece que essa forma de letramento ocorreu com a etnia Puynawa nos contatos iniciais com os não-índios pelo que se apreendeu nos depoimentos, entrevistas e relatos.

De acordo com o dicionário Caldas Aulete (on-line), o termo

'letramento', de uso recente no campo da pedagogia e da educação, deriva do inglês literacy, em sua acepção de 'condição de quem sabe ler e escrever'. Na verdade, não se refere a condição técnica de saber ler e escrever (ao que corresponde o termo 'alfabetismo' ou 'alfabetização'), mas à condição, capacidade de e disposição para, uma vez dominada a técnica de ler e escrever, usá-la para assimilar e transmitir informação, conhecimento etc. Assim, o letramento é uma continuação possível e desejável da alfabetização, e é através dele que o potencial do alfabetismo pode se transformar em conhecimento e cultura.

No entanto, nem sempre o letramento foi acompanhado da alfabetização, já que segundo Giddens (2002, p. 34)

O conhecimento especializado nas culturas pré-modernas tende a depender de procedimentos e formas simbólicas que resistem à codificação explícita ou, quando tal conhecimento é codificado, não se torna disponível para os indivíduos porque a alfabetização é monopólio zelosamente guardado por poucos.

O uso da alfabetização e da escolarização de acordo com Jung (2007) data de três séculos e são marcados ideologicamente. Isso ocorreu historicamente devido a necessidade que as pessoas sentiam, “tocadas em todas as áreas de suas vidas pelo poder da comunicação que apenas a palavra escrita torna possível” (JUNG, 2007, p. 81). A autora acrescenta ainda que “[...] a alfabetização é anterior à escolarização; ela não surgiu com a escola”. Nesse contexto Jung vai mostrar que na sociedade industrial, com

o passar do tempo, a escola passa a ser a agência responsável pela escolarização e alfabetização. No entanto, ela devolvia a essa mesma sociedade pessoas alfabetizadas que adquiriam competência para usar a leitura e a escrita, mas não sabiam usar essa competência em situações de prática social. Nessas circunstâncias surge o conceito de letramento para definir “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2001, p. 72).

Nesta concepção Jung (2007, p. 90) diz que “[...] as pessoas usam a leitura e a escrita em diferentes domínios sociais, com diferentes objetivos, interagem de forma diferenciada com o texto escrito”. Para esta autora, o letramento ainda “[...] surgiu para resgatar a ideia pluralista de aquisição e uso da leitura e escrita na sociedade [...]”, e complementa que “[...] somente um conceito em termos de eventos e práticas sociais é capaz de abarcar toda a dinamicidade que envolve um evento no qual um texto escrito constitui parte essencial para fazer sentido da situação” (JUNG, 2007, p. 90).

Ampliando a discussão e assumindo como conceito que norteia as análises que se seguirão, concordo com Nobre (2011, p. 72) que



Pode-se entender letramento, num sentido lato, como sendo o conjunto de práticas sócio-culturais em que uma determinada comunidade faz do uso social da leitura e da escrita, entendendo aqui leitura e escrita, também num sentido amplo, como um conjunto de formas de expressão de linguagens, tecnologias ou códigos, ligados à diferentes áreas do conhecimento, e não somente à língua escrita.

Neste sentido, segundo o autor, teríamos vários tipos de letramentos: matemático, geográfico, histórico, científico, etc, o que significa dizer que uma pessoa pode ser analfabeta em relação à escrita de uma língua, mas ser letrada em uma determinada área de conhecimento, desde que faça uso social de seus códigos, tecnologias ou linguagens. Em relação às populações indígenas, Nobre (2011, p. 72) exemplifica que “os mais velhos, [...] são letrados nas histórias de seu povo, os xamãs são letrados nas receitas medicinais de cura e nos sonhos, as parteiras são letradas nas técnicas de parto natural, etc”

Pelo exposto, por meio dos dados obtidos e com base nas metas implementadas pela escola no ano de 2000, quando o ensino da língua puyanawa passou a fazer parte do currículo, constatou-se que a escola é o *locus* principal no processo de (re)vitalização da língua e da identidade cultural dos Puyanawa, por meio de suas práticas de letramentos. Até o ano de 2011, os Puyanawa não possuíam literatura escrita própria. O


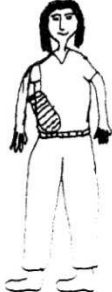
que existe sistematizado é uma pequena cartilha com o alfabeto Puyanawa (de 1995) e que traz, em seu bojo, pequenos textos na língua puyanawa, conforme demonstra a Figura 13, a seguir:

Vādata:

-Mĩa awerakikayki?
 -Kute ewe kay.
 -Mĩa awerakikayki?
 -Ewa mēnakaki.
 -Eah kuka mēnakayki.
 -Ea epa mēnakayki.

Auharākī araveta iuikādiki eaiwihūta:

- Mĩa awerakikayki?
 - Ewa mēnakaki.
 - Auahaki?
 - Māwta iūba pīnū
 - Mĩa awerakikayki?
 - Ea epa mēnakayki.

Figura 13 - Página 13 do Livro Puyanawa

Fonte: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE (CPI/AC). **Puyanawa**. Rio Branco: CPI, 1995 (Texto proposto pelo professor Aldir Santos de Paula)

O livro ou cartilha, como os professores e a Comunidade a denominam, corresponde à primeira sistematização do alfabeto Puyanawa, proposta pelo professor

Aldir Santos de Paula, fruto de sua Dissertação de Mestrado, concluída em 1992. Nos diálogos que travamos na comunidade Puyanawa, ele revela que o processo de elaboração da gramática da língua puyanawa é moroso e segue o ritmo da comunidade. Mas, finalmente, após 20 anos, conseguiu concluir a tarefa de sistematizar a referida gramática, porém ela ainda não foi publicada. Essa gramática se propaga nos cadernos manuscritos pelos professores, nas diferentes disciplinas e principalmente, nas anotações do caderno do professor Samuel Rondon Iraqui, que é responsável pela língua indígena na escola.

O trabalho realizado pelos/as professores/as, nos períodos que acompanhei as atividades em sala de aula, demonstram interesse e preocupação com a revitalização da língua e da cultura Puyanawa. Comprova-se tal afirmação com as anotações que fiz no diário de campo de uma aula assistida:

Data: 17.07.2009

Horário: 8h e 15 minutos

Sala da Professora Maria José

Turma: 3ª série, 4º Ano do Ensino Fundamental

A professora iniciou a aula com canto e dança da cultura indígena. Fez chamada em língua puyanawa. Retomou o texto sobre o cipó explicando e frisando os aspectos mais relevantes sobre o texto e o conteúdo abordado como os tipos de cipó existentes na comunidade, tipos de folhas, onde encontrá-lo na mata, o jeito de tirar e usar. Depois mostrou desenho de uma árvore com cipó bom para colher, feito em cartaz. Em seguida pegou o mapa da comunidade e explicou o uso da legenda, onde fica a vegetação da comunidade e seu entorno. Salientou o uso racional dos recursos naturais com linguagem adequada aos alunos.

Explicou aos alunos que durante a noite, com D. Railda, transcreveu o texto do cipó em puyanawa, e que o mesmo ainda estava sendo corrigido, faltando pontuação e revisão. Falou também que eles estudariam o texto em língua puyanawa com o professor Samuel, visto que ela não tem todo o domínio da mesma.

Em seguida, passou a corrigir a tarefa do dia anterior com questões referentes ao texto do cipó. Fez isso usando a lousa e passando entre as carteiras. Os alunos participam, ficam concentrados. A professora salienta o uso racional do material escolar por parte dos alunos.

As solicitações de uso dos banheiros, formas de cumprimentos, pedido de licença para ausentar-se ou levantar-se são realizados em língua puyanawa e a professora responde também na língua puyanawa.

Na sequência, após a correção das atividades, realizam outra tarefa que é desenhar e pintar as folhas do cipó. Gravei a explicação da aula. A professora Maria José enfatizou a necessidade da produção dos textos para serem transcritos em puyanawa, aproveitando a vinda da Dona Railda na comunidade.

Os anciões ou mais experientes que ainda guardam lembranças das realizações mais antigas, são convidados a trabalhar com os alunos ensinando artesanato, contando histórias antigas (tanto nas atividades práticas quanto nas atividades que envolvem a escrita).

Alguns pais chegam à sala. A interrupção por parte deles é silenciosa. Eles aparecem sempre que acham necessário. Os pais são incentivados a vir a escola e participar ativamente de sua rotina, acompanhando os filhos na escovação de dentes, observando a disciplina, assistindo as aulas.

A direção da escola passa na sala dando avisos, mas de forma breve, não causa redução no tempo da aula e tampouco desvia a atenção dos alunos ao trabalho a ser realizado. O aviso é sobre a aula que ocorrerá no sábado, normal, como se fosse outro dia qualquer da semana, para recuperar o tempo perdido da greve que houve, dias antes.

No quadro de giz é escrito o dia da semana em puyanawa e em português. A professora passou a seguinte atividade para os alunos:

1. Escreva as utilidades de cada artesanato e desenhe:

Peneira:

Caçua:

Cadeira:

Vassoura:

Explicou para eles que primeiro escrevessem a utilidade de cada objeto no caderno e depois entregou uma folha em branco, onde desenhariam os utensílios com os respectivos nomes em Puyanawa, para que pudessem mostrar aos pais o que estão aprendendo.

A turma é composta por 21 alunos, sendo 9 meninas e 12 meninos. A idade varia de 9 anos a 14 anos. Copiei do diário de classe da professora os nomes de todos os alunos.

A professora se chama Maria José Chaves dos Santos – *Ībata* (em puyanawa). Enquanto converso com ela, a mesma me mostra um material do Módulo VIII, do Programa de Formação Intercultural Diferenciada e Bilíngüe de Professores Indígenas. Material rico e interessante. Ele possui inúmeras atividades envolvendo as disciplinas de Matemática, Português, História, Geografia, etc, produzida pelos professores indígenas e para eles. Pedir livro emprestado para copiar!

As anotações da professora Maria José, na “Caderneta de Registro Diário”, referem-se aos conteúdos ministrados, dificuldades encontradas e modos de superação, em forma de relato, inclusive, com registro do dia em que vim assistir sua aula.

Os alunos vão ao quadro para completar a atividade passada. A professora intervém com palavras em língua indígena, sempre que possível, sobre os objetos que estão usando, escrevendo.

O livro didático usado como apoio para esta série é:

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina. **Porta Aberta: Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2005.

Só recebem este livro como apoio didático.

Neste dia entrevistei a professora e quatro alunos: Naiana (9 anos); Joás (10 anos); Fernando (11 anos) e Caroline (9 anos).

Dessa observação, depreende-se que essa professora dedica esforço individual e coletivo para mostrar que a escola produz conteúdos diferenciados, que vão ao encontro da revitalização da língua e da cultura do povo Puyanawa. Nessa aula, evidencia-se o

bilinguismo de manutenção ou resistência, conforme descrito por D'Angelis (2001) cujo uso prevalece nos processos de vitalização da língua minoritária, em que o educando é preparado para as relações com a sociedade majoritária, incluindo o domínio da língua, ao mesmo tempo em que fortalece a língua minoritária. Segundo Nobre (2009, p. 19), “[...] uma pedagogia indígena tomaria como referência, necessariamente, o bilingüismo de manutenção ou resistência se quiser se alinhar à perspectiva de construção da autonomia da escola indígena”.

A pedagogia adotada pela professora recria e incorpora elementos característicos da pedagogia escolar não indígena, contextualizando os conteúdos nos elementos da própria comunidade, usando recursos que estão inseridos em seu meio. Nobre (2010, p. 5), em pesquisa realizada junto aos Guaranis, descobriu três processos/dimensões de construção curricular, que acredita serem comuns às práticas pedagógicas dos professores indígenas:

- a) **Reprodução** - quando é mera cópia de um componente de aula não indígena;
- b) **Re-significação** - quando ele se apropria de um elemento não indígena, mas dá a ele outro sentido, atribui outro significado dentro da cultura indígena;
- c) **Produção/criação** - quando ele produz um elemento curricular próprio dentro da cultura indígena, quando é um conhecimento/metodologia propriamente indígena.

A professora Maria José apropria-se do uso de textos não índios, dando a ele outro significado e sentido, com particularidades da cultura indígena. Neste sentido, ela se aproxima da prática descrita por Nobre (2010) como de re-significação.

Para chegar ao texto sobre o cipó (*hew*), houve um intenso trabalho de contato com a cultura indígena; alunos, professores e comunidade deslocaram-se até a arena (espaço destinado às práticas e rituais ancestrais, que serve de base de apoio para reunião com outras comunidades nas festividades ou comemorações), onde desenvolveram atividades durante uma semana. Lá, os grupos foram divididos pelo tipo de atividade que iriam confeccionar: vassouras, caçuá, peneiras, telas para cama e outros utensílios. Cada grupo se deslocou para a floresta, no entorno da arena, ainda preservada da depredação humana, com a orientação e companhia dos artesãos, para descobrir e retirar os cipós que seriam usados na confecção dos objetos. Os instrutores dessa atividade foram os mais experientes, que herdaram dos ancestrais a maneira de produzir os artefatos.

A presença dos artesãos mais antigos e experientes na arte de confecção dos utensílios que eram usados pelos Puyanawa demonstra a necessidade de recuperar aspectos culturais que foram se apagando com o passar do tempo. Contudo, o fato de nem todos saberem confeccionar objetos da cultura indígena não significa ausência de indianidade, visto que, nas sociedades modernas, com a presença de tantos aparatos tecnológicos, a cultura do não índio também sofre mudanças.

A prática, descrita anteriormente, adotada pela escola e aprovada pela comunidade, demonstra certa semelhança ao discurso da cultura nacional, em que “ ele [o discurso] constrói identidades que são colocadas, de modo ambíguo, entre o passado e o futuro. Ele se equilibra entre a tentação por retornar a glórias passadas e o impulso por avançar ainda mais em direção à modernidade” (HALL, 2006, p. 56).

O texto sobre o cipó (*hew*) ilustra também que os professores perseguem o objetivo geral proposto no Projeto Político Pedagógico do Ensino Médio, documento que norteia a criação do Ensino Médio Diferenciado, mas que aponta para além, ou seja, suas ações extrapolam esse nível de ensino, sendo adotado por todos os professores da Escola Estadual Ixübäy Rabuñ Puyanawa. O objetivo geral prescreve que, ao se implantar o projeto piloto de Ensino Médio Diferenciado com o povo Puyanawa, será “priorizado o processo de revitalização de sua cultura, como também propiciado condições para a aquisição dos conhecimentos sistematizados na sociedade nacional” (ACRE, 2011c, p.4).

O trabalho desenvolvido pelos professores, alunos e comunidade sobre o cipó traz à tona também bases nas quais se organiza o currículo diferenciado. Eles têm consciência de que a escola passou por processos tradicionais de formação, mas pode usar os instrumentos de investigação da pesquisa para a recuperação e a reinvenção das práticas culturais do seu povo. Para isso, estabelece como base a “relação comunidade-escola-aprendizado-comunidade” (ACRE, 2011c, p.6), a qual pode ser constatada por outra versão atribuída ao texto do cipó, redigida pelo professor Élon do Carmo Ubin, professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio, em junho de 2009, transcrita a seguir:

O CIPÓ

Existem cinco qualidades de cipó: o cipó timbó, o titica-rolicho, o titica-chato, o esticão e o cipó-açu. Mas só se trabalha com três.

Não se trabalha com o timbó porque é muito quebrador e não descasca; o esticão porque ao ser puxado ele estica, não descasca, não

dá volta nenhuma, no lugar da casca tira envira⁴⁹. O titica-rolição solta a casca e descasca bem. Com ele se faz de tudo o que é preciso; o titica-chato a gente passa a faca raspando para soltar a casca; o cipó-açu é o maior e mais grosso.

Para descascar, rapa um pedaço de um palmo, abre em bandas (pode ser duas, três ou quatro) é, na base do treco-treco (movimento com as duas mãos que vão amulegando), vai puxando e a casca vai saindo. Quando terminar está descascado e aberto em duas, três ou quatro bandas.

Para tirar um bom cipó é preciso que a gente leve em conta a época da lua. A gente tem que tirar da lua nova para a quarto crescente e que, quando avista um cipó, vai se aproximando e quando chegar na toca dele a gente não olha para cima, só enfia o terçado no chão, enrola o cipó no braço, dá duas voltas e dois soquinhos, aí sim, puxa. A gente deixa dois ou três no pé, para não acabar.

Outro segredo é que quando for tirar o cipó é pegar o cipó e chamar: “Vimbora Maria” e puxa; no dia que o cabra for tirar cipó na mata ele não pode dormir com a mulher e muito menos *txuta*, transar; tem o cipó titica fininho, que nasce das pernas da tucandeira. Ela morre atacadada no pau e o cipó nasce das pernas dela. Se alguém for ferrado por tucandeira, amarra o titica fininho acima da cisura, arrocha um pouco, para a língua não subir.

O cipó não tem pau preferido. Qualquer arvore dá cipó. Deles dá bom, deles não dá. A questão é do cipó, não é do pau.

Tem os tipos de terra que dá mais cipó. Aqui é no canaraí. O canaraí abafa aqueles matos pequenos e a terra fica mais limpa. O cipó prospera mais na mata limpa. Na *vage* de igarapé tem mais titica-chato; o titica é no pé da terra; o açu em todo canto; o esticão também; o timbó é no pé da terra.

Quanto aos usos do cipó, se usa na fabricação de vários objetos. O cipó-açu se usa no tecimento de cadeira, para fazer lastro de cama, em peneira para peneirar massa. Ele é próprio para fazer vassouras; já o titica-chato não é bom para vassoura porque é muito mole.

O titica-chato é para tecer cadeira, caçuá (próprio para carregar macaxeira, milho, banana, peixe, patoá, açai), jamaxi (próprio para carregar carga do centro, carne, rede...)

Para tirar um bom cipó é preciso que ele esteja maduro. Quando está verde a cor é amarelada, a gente puxa e ele estala; o que não estala está maduro e a cor é esbranquiçada.

A medida do cipó varia conforme a medida da arvore e a metragem que cresce no chão até criar raiz. Tem deles de chegar a mais de trinta metros. É que o cipó, depois que cresce até chegar ao chão, continua crescendo, agora andando pelo chão até criar raiz.

O cipó nasce a partir do cocô de passarinho; se transforma também numa parasita. Tem um passarinho que é predrezinho (pedrez), se junta de vinte e ficam lá no alto, a seus vinte a trinta metros de altura e

⁴⁹Envira: s. f. (Bras.) || var. de embira.
(em.bi.ra) sf.

1 Bot. Nome dado a várias espécies de árvores e arbustos da fam. das tmeleáceas, esp. as do gên. *Daphnopsis*, de cujas cascas se extraem fibras para confecção de cordas e estopas.

2 A fibra dessas plantas.

3 Nome comum a numerosas árvores de diferentes gêneros e famílias que fornecem fibra ou madeira (AULETE; VALENTE, s/d, s/p, digital, *on line*).

caga a semente. A água que tem na *merda* ajuda a semente a crescer. Não se conhece qual é a semente.

Se ninguém tirar, o cipó engrossa até um ponto em que seca e cai a maior parte. Ele cai, mas, fica um toco que dá mais ou menos um palmo de comprimento atracado no pau. Esse toco vai crescer de novo e formar um novo cipó (se regenera).

O cipó também pode ser reconhecido pela folha. O titica-chato tem a folha do tamanho da folha de uma azeitona; o titica-rolço é do tamanho (4 x 4) dedos; o timbó mede até meio palmo de comprimento; o açu mais ou menos uma chave de comprimento; o esticão mede mais ou menos (2 x 2,5) palmos.

Narrado por Luiz de Lima, Antônio e José Batista.
Terra Indígena Puyanawa, 27 de junho de 2009.

Fonte: Texto mimeografado, escrito pelo professor Élson

As expressões regionais, impressas na forma escrita e usadas no texto, são marcadas pela oralidade e carregam as representações (HALL, 1997) nas práticas de significação que se materializam por meio da linguagem e produzem identidades, adquirindo sentido dentro da(s) cultura(s).

A cultura passa, assim, a ter papel central nas discussões entre as ciências sociais e as humanidades; passa a ser condição constitutiva da vida social, não mais uma variável dependente das esferas econômicas, das instituições sociais e da produção de bens, da riqueza e de serviços. Esse papel central creditado à cultura é denominado por Hall (1997) como “virada cultural”:

A “virada cultural” está intimamente ligada a esta nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. O próprio termo “discurso” refere-se a uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento (HALL, 1997, p.10).

O professor Élson apropria-se do discurso dos artesãos para dar significado à palavra *cipó*, que carrega, além da existência material, um esquema discursivo que advém da prática cultural que lhe foi atribuída. Como afirma Hall (1997), são os participantes de determinada cultura que constroem significados para as pessoas, objetos, artefatos e eventos.

A cultura indígena, para o professor Élson, é um “mecanismo de controle” como descrito por Geertz (1989, p. 56): “[...] a cultura é como um conjunto de mecanismos de controle – planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam “programas”) – para governar o comportamento”. Ele apoia esse conceito na perspectiva de cultura como “mecanismo de controle”, partindo do pressuposto de que “o pensamento humano é basicamente tanto social como público – que seu ambiente natural é o pátio familiar, o mercado e a praça da cidade” (GEERTZ, 1989, p. 57).

Nesse sentido, o ato de pensar consiste em um tráfego entre aquilo que se denominam símbolos significantes como palavras, gestos, desenhos, sons musicais ou artifícios mecânicos como relógios, objetos naturais, joias, entre outros. Na verdade, trata-se de qualquer coisa que esteja afastada da realidade e que seja usada para impor um significado à experiência:

A história da idéia de cultura é a história do modo por que reagimos em pensamento e em sentimento à mudança de condições por que passou a nossa vida. Chamamos de cultura a nossa resposta aos acontecimentos que constituem o que viemos a definir como indústria e democracia e que determinaram a mudança das condições humanas. Essas condições foram criadas pelos homens e por eles modificadas. A história dos acontecimentos se faz alhures, na história geral. Mas as definições e significados que demos a esses acontecimentos, cuja história é a história da idéia de cultura, só podem ser compreendidos no contexto de nossas ações (WILLIAMS, 1969, p. 305).

Nessa linha de pensamento, esse autor veicula a ideia de cultura que envolve toda uma forma comum de viver que estava sendo modificada pelas condições materiais de existência e que continuam em curso. Neste sentido direciono meu olhar ao conceito de cultura, pois responde parte de minhas inquietações quando se trata de analisar o contexto que envolve a comunidade Puyanawa.

Hall (1997) salienta a importância nas práticas culturais, visto que são os participantes de uma dada cultura que dão significado a pessoas, objetos e eventos. As coisas, por si mesmas, não possuem um só significado, singular ou fixo, ou imutável. Isso é visível nas diferentes formas como o texto do cipó foi produzido. Cada professor interpretou à sua maneira e conferiu-lhe determinado significado, de acordo com o contexto em que seria trabalhado, com uma pitada do universo cultural em que vive. O significado de determinada coisa depende intimamente do seu contexto de uso, o que significa dizer que também designamos as coisas pelo modo como as usamos ou as incorporamos em nossas práticas do cotidiano.

O texto sobre o cipó, narrado pelos artesãos e escrito pelo professor Élson, vem carregado de ritos, tradições, que se traduzem em práticas culturais que aquele povo vivenciou no passado e que hoje se materializa pelo retorno a um passado perdido. A ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade visa recuperar uma identidade, que, segundo Hall (2006, p. 53), está lá, muitas vezes adormecida, esperando ser acordada, para reassumir sua existência: “Os elementos essenciais do caráter nacional permanecem imutáveis, apesar de todas as vicissitudes da história”. Para os Puyanawa, a indianidade reside nos aspectos culturais e de aquisição da língua, revestidos com roupagem da pós-modernidade.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, a cultura é um campo de luta em torno da significação social, campo de produção de significados, no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições distintas de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla, como proposto por Geertz (1989). Deste modo, ao enveredar pela cultura indígena, percebo que a cultura é um campo contestado de significações e que a definição da identidade cultural e social deste grupo está centralmente envolvida nesse jogo. Para Silva (2005, p. 134), “[...] a cultura é um campo onde se define não apenas a forma como o mundo deve ser, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder”.

O empenho de reconstrução de identidades culturais como os empreendidos pelos indígenas consiste em lutas pela recuperação cultural, em esforços poderosos e subversivos de uma política cultural que visam interpretar, reler, ressignificar o que é ser índio neste período denominado pós-moderno, que inclui o sentido de cultura como categoria principal para este povo. Hall (2003, p. 30) afirma que “[...] a via para a nossa modernidade está marcada pela conquista, pela expropriação, genocídio, escravidão, pelo sistema de engenho e pela longa tutela da dependência colonial” da qual os povos indígenas também sentiram e sentem até hoje sua influência, visto que a identidade é “irrevogavelmente uma questão histórica”.

Dessa forma, o autor entende que nossas sociedades são compostas de muitos povos, cujas origens não são únicas, mas diversas: “Aqueles aos quais originalmente a terra pertencia, em geral, pereceram há muito tempo – dizimados pelo trabalho pesado e pela doença” (HALL, 2006, p. 30). O lugar que hoje ocupamos foi ocupado por outras pessoas, em outros tempos, resultando num hibridismo, que não possibilita a separação dos elementos autênticos de origem:

O hibridismo é o signo da produtividade do poder colonial, suas forças e fixações deslizantes; é o nome da reversão estratégica do processo de dominação pela recusa (ou seja, a produção de identidades discriminatórias que asseguram a identidade ‘pura’ e original da autoridade) (BHABHA, 2007, 162).

Ao apresentar o hibridismo como um signo do poder colonial, Bhabha (2007) discute-o como modo de conhecimento destas relações e afirma que o hibridismo assinala para a incompletude das representações e identidades, indicando que a ambiguidade e a contradição marcam o intenso movimento de idas e vindas no processo de significar as coisas, a si e ao outro, quebrando a fixidez e rompendo com possíveis binarismos.

Bhabha (2007) salienta que “[...] a enunciação da diferença cultural problematiza a divisão binária de passado e presente, tradição e modernidade, no nível da representação cultural e sua interpelação legítima”. O autor discute, ainda, o problema de como “[...] ao significar o presente, algo vem a ser repetido, relocado e traduzido em nome da tradição, sob a aparência de um passado que não é necessariamente um signo fiel da memória histórica, mas uma estratégia de representação da autoridade em termos do artifício arcaico” (BHABHA, 2007, p. 64-65). Neste sentido, é preciso repensar a identidade da cultura, visto que:

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma idéia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado refigurando-o como “entre - lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (BHABHA, 2007, p.27).

Nos conceitos expressos por Bhabha (2007), as fronteiras que delimitam o que é cultura ou não, na atual conjuntura, devem levar em conta os limites fronteiros, visto que não se trata de reviver o passado para perpetuá-lo no presente como justificativa para atos considerados contrários aos padrões estabelecidos, mas é um “entre-lugar”⁵⁰ necessário à sobrevivência destes povos, constantemente ameaçados de extinção.

⁵⁰ Cf. BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007. O *entrelugar* é concebido por Bhabha como um terceiro espaço, híbrido, que permite a emersão de outras posições, no caso, a constituição de novos sujeitos. Esse terceiro espaço desloca as histórias que o constituem e gera novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas. O processo de hibridação cultural origina algo diferente, algo novo e irreconhecível, uma nova área de negociação de sentido e representação.

Bhabha (2007) defende que “[...] o reconhecimento que a tradição outorga é uma forma parcial de identificação. Ao reencenar o passado, este introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição.”, de forma que a tradição não se sustenta como discurso para a obtenção de determinada identidade: “Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição ‘recebida’ (BHABHA, 2007, p. 21). Por isso, o “entre-lugar” corresponde a um local intersticial. Não é mais possível trabalharmos com noções bipolares e categorizarmos as subjetividades dentro de ideais tradicionais. O interstício vem como uma passagem, um movimento presente de transformação ou transposição, onde uma coisa não é mais ela mesma, mas não totalmente outra.

Segundo Hall (2003, p. 29), na coletânea *Da Diáspora*, possuir uma identidade cultural é:

[...] estar primordialmente em contato com um núcleo imutável e atemporal, ligando ao passado o futuro e o presente numa linha ininterrupta. Esse cordão umbilical é o que chamamos de “tradição”, cujo teste é o de sua fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua “autenticidade”. É, claro, um mito - com todo o potencial real dos nossos mitos dominantes de moldar nossos imaginários, influenciar nossas ações, conferir significado às nossas vidas e dar sentido à nossa história.

Ao trazer o texto do cipó, percebo nele também as marcas da cultura ancestral, que me remetem a um passado que, de acordo com Hall (2006, p. 54), advém de uma “tradição inventada”, entendida como “[...] um conjunto de práticas, de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamentos através da repetição, a qual, automaticamente, implica continuidade com um passado histórico adequado”.

Essa volta ao passado perdido incorpora ações e valores da contemporaneidade e desconstrói o discurso das culturas nacionais, compreendidas não apenas como as instituições culturais, pois nela incluem-se também os símbolos e as representações. Para Hall (2006), “uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. Neste sentido, “as culturas nacionais ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades” (HALL, 2006, p. 50-1).

As estratégias usadas para afirmar o pertencimento ou não a determinada identidade nacional são destacadas por Hall que elenca cinco elementos principais. O primeiro refere-se à narrativa da nação; o segundo nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade; o terceiro refere-se à invenção da tradição; o quarto é o do mito fundacional; e por último, a ideia de um povo ou *folk* puro, original. Tais estratégias constroem identidades que “são colocadas, de modo ambíguo, entre o passado e o futuro” (HALL, 2006, p. 56), ou como diria Bhabha (2007), nas fronteiras, nos entre-lugares.

Nesse emaranhado de estratégias discursivas, Bhabha (2007, p. 20) questiona: “[...] de que modo se formam sujeitos nos ‘entre-lugares’, nos excedentes da soma das ‘partes’ da diferença (geralmente expressas como raça/classe/gênero etc)?”; assim, busco, nas ações dos professores da Escola Estadual Ixübây Rabuï Puyanawa, marcas que possam indicar a identidade indígena.

O texto transcrito pelo professor Élson, referenciado anteriormente neste texto, referente à aula realizada pelos artesãos da Comunidade, que é usado em sala de aula não só como texto, trata-se de pré-texto de abertura para as dimensões que o currículo diferenciado propõe e me permite afirmar que é um documento constituidor de identidades.

O currículo diferenciado da Escola Estadual Ixübây Rabuï Puyanawa, voltado ao Ensino Médio, mas que se estende às práticas de sala aula para toda a escola, organiza-se em torno dos três eixos temáticos, elementos considerados constituidores da sobrevivência física e cultural, pelos povos indígenas:

Terra (a mãe Terra) A Terra para o povo indígena representa a vida, a sobrevivência (manutenção da vida) e a manutenção dos costumes que são a base para a organização da comunidade.

Cultura

As culturas e línguas são frutos da herança de gerações anteriores, mas estão sempre em construção, re-elaboração, criação, desenvolvimento. O respeito ao direito a diferença – exigido no Brasil pela constituição Federal – é o principal recurso para a continuidade do processo de construção desse patrimônio vivo, sempre renovado em seus conteúdos e possibilidades de valor inestimável.

Biodiversidade

As Terras Indígenas são, por excelência, reservas patrimoniais de biodiversidade, razão pela qual a escola indígena não poderá furtar-se de ter em seu currículo um estudo sistemático acerca dessa importante temática, que reflete em outros espaços. Aliás, os professores Macuxi, em parecer para o RCNEI, dizem que “a diversidade é frágil e precisa de conscientização por meio da escola e dos meios de comunicação

mais modernos existentes, para garantir a continuidade da vida e sua relação com o ser”. Com frequência, devido à insuficiência de conhecimentos ecológicos, não se adverte a relação imediata e direta entre a existência de mais de dois milhões de espécies de seres vivos e a existência e o bem estar do ser humano. Mais ainda, a própria atividade do ser humano causa a ele mesmo danos irremediáveis.

Sobre essa questão, vale a pena ler os esclarecimentos dados por Fallenberg, quando esclarece que – “Um grande número de publicações, destinadas ao público em geral, despertou, durante os últimos anos a consciência para os perigos das substâncias estranhas que estão sobrecarregando nosso ambiente. Desde então não param de surgir novas e sinceras iniciativas, isoladas ou de grupos, para encontrar soluções para o problema.

Não bastam, no entanto, para uma melhoria efetiva e útil do nosso ambiente, boa vontade e amor à Natureza. Para uma avaliação objetiva da situação do nosso ambiente, se faz necessário um conhecimento minucioso, particularmente dos efeitos fisiológicos de todos os componentes que comprometem o ambiente. Além disso, deve-se tentar compreender cada fator de poluição também quanto à real necessidade de sua existência; somente então podem ser comparados prejuízos e vantagens”.

Como afirmou o biólogo visionário John Todd, a biodiversidade carrega consigo a inteligência de 3 bilhões e meio de anos de experimentação com formas de vida (ACRE, 2011c, p.5-6).

Os três eixos temáticos, abordados anteriormente, traduzem toda uma herança cultural que se materializa nas atividades desenvolvidas por meio do currículo. Percebe-se, assim, que esta elaboração do currículo é a inspiração nos estudos sobre as culturas, em que as diversas formas de conhecimento são, de certa forma, equiparadas. Para Silva (205, p. 136), as vantagens de uma concepção de currículo influenciada pelos Estudos Culturais, seria a diminuição, ou a não separação estrita:

[...] de um lado, Ciências Naturais e, de outro, Ciências Sociais e Artes, também não há uma separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo.

O currículo proposto pela Escola Estadual Ixübây Rabuĩ Puyanawa revela, na prática, a indissociabilidade entre os conhecimentos que precisam adquirir para participar do mundo do não índio e os conhecimentos pré-existentes, que já estavam lá, precisando ser mostrados. Cabe, assim, à escola, com suas pedagogias, revelá-lo. Do ponto de vista dos Estudos Culturais, essas duas formas de conhecimento, “[...] expressam significados social e culturalmente construídos, ambos buscam influenciar e modificar as pessoas, estão ambos envolvidos em complexas relações de poder” (SILVA, 2005, p. 136), que produzem subjetividade e identidade social.

Corazza (2005, p.107), ao defender um currículo pós⁵¹, afirma que este é sempre fruto de um processo democrático e participativo, “[...] estando encravado no imaginário, nas fantasias, nos desejos de todos os sem⁵²...”. A autora acrescenta que ele é expressão das forças combativas das comunidades educacionais de resistência e da sua multiplicidade de abordagens e perspectivas. Para ela, o currículo pós:

[...] assimila as experiências de professores e professoras, de mães, pais e alunos, de funcionários de escolas, de sindicatos e movimentos sociais, de associações científicas e parlamentares de oposição, de todos os comprometidos com as lutas dos diferentes (CORAZZA, 2005, p.107).

No currículo exposto pela autora, insiro o da Escola Estadual Ixübãý Rabuñ Puyanawa, resultado de mais de cinco anos de discussão com a Comunidade e autoridades legais que o legitimaram, mostrando-se uma ferramenta de luta social. O currículo do Ensino Médio da Escola Puyanawa parte da “aldeia enquanto grande escola da vida” (ACRE, 2011c, p.8) e insere a seguintes matrizes e princípios metodológicos que levam em consideração os sistemas de representação identitária:

Produção de conhecimentos – além da apropriação de conhecimentos da sociedade ocidental e de outros povos indígenas, serão dadas as condições para o desenvolvimento de pesquisas com vistas a proporcionar a interação escola-comunidade – espaço territorial – recursos naturais.

Totalidade – a interação dos alunos com o espaço e com as pessoas propiciará a abordagem do ser humano em suas dimensões social, política, cultural, religiosa, biológica, ecológica e econômica.

Interculturalidade – proporcionará a interação com os conhecimentos socioculturais de outros grupos humanos, com apropriação de tecnologia complementar às tradicionais Puyanawa, de forma crítica e reflexiva.

Especificidade Puyanawa – dará importância fundamental à cosmovisão e língua desse povo.

Trabalho em grupo – como forma de combater o individualismo privatista introduzido e desenvolvido sob o regime dos antigos padrões e retroalimentado pela visão consumista corrente; de aprender a falar e a ouvir, a ter o outro na pauta; a integrar diferentes visões sobre um mesmo objeto, a estimular processos de decisões coletivas, enfim, aprender a diferenciar o que é do coletivo e o que é do individual.

Contextualização - a construção dos conteúdos parte de dados da cultura que a comunidade é portadora, desde crenças, valores, mitos, sentimentos, saberes, atitudes, etc. para, sob crítica construtiva, formar

⁵¹ Cf. CORAZZA, Sandra Mara. *Diferença pura de um pós-curriculum*. In: LOPES, A. C.; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Curriculum: debates contemporâneos**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 103-113. Pós-curriculum é aquele que pensa e age inspirado pelas teorias pós-críticas em Educação. Pensa a partir de perspectivas pós- (estruturalistas, modernistas, colonialistas e multiculturalistas) e com conceitos criados pelos estudos culturais e feministas, gays e lésbicos, filosofias da diferença e pedagogias da diversidade.

⁵² “Sem...”, no sentido de minorias, excluídos, à margem.

reais conceitos. Outrossim, objetiva-se um caminho que passa pela observação e experimentação como ponto de partida e a conceitualização – generalização e abstração próprias da síntese teórica – como ponto de chegada. Trata-se de um caminho que trabalha com a relação entre o sujeito e o objeto, podendo, inclusive, fazer desaparecer a dicotomia entre eles. Ela sustenta a proposta de organização e tratamento dos conteúdos, evoca áreas ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural de todos os atores envolvidos no processo e apropria o fundamento pedagógico que dilui a distância autoritária entre professor e aluno na orientação do projeto educativo em causa.

Transdisciplinaridade - sob contextos comuns, torna-se possível transitar entre os vários domínios do conhecimento implicados nos temas estudados, promovendo uma integração no currículo, de modo a desenvolver uma larga zona de significados em detrimento da estreiteza de conhecimentos factuais e segmentados.

Pesquisa- o ensino através da pesquisa é outro conceito que estará presente nas estratégias e planeamento das atividades cotidianas da escola, contemplando os eixos temáticos propostos. Fará parte do cotidiano das atividades pedagógicas dos docentes, utilizando-se os espaços da Terra Indígena, circunvizinhos e da cidade. Ao longo do processo, haverá, nos momentos adequados, a participação da comunidade (ACRE, 2011c, p.8-9)

A forma de concepção de currículo pelos princípios, conforme apresentados anteriormente, coaduna com o currículo denominado por Corazza (2005) como currículo cultural, e consiste em uma forma de conceber o conhecimento em situação permanente de luta; é tanto uma arma de combate contra as práticas curriculares oficiais, como aquelas cristalizadas pela tradição que ainda vigoram em algumas escolas. Corazza (2005, p. 108) assim se refere a este currículo:

Politicamente engajado em problemas sociais, ele considera-se uma prática teórico-investigativa e, ao mesmo tempo, uma prática ativa de transformação cultural, imersa em relações de poder-saber, particularidades das distintas culturas, produções de subjetividades multiculturais e multirraciais.

O currículo cultural ou pós-curriculo, conforme Corazza (2005), discorre sobre as culturas como invenções de diversas formações históricas, que se produzem nos conflitos e negociações, privilégios e subordinações. De todas as culturas, “[...] pesquisa e estuda suas artes e crenças, instituições e práticas comunicativas, atitudes e linguagens, idéias e textos”. Deliberadamente, esse currículo cultural busca desestabilizar a concentração do capital cultural nas classes dominantes, enfatizando “as culturas dos diferentes e negados, dos excluídos e de todos-os-outros, tornando-as o seu principal conteúdo e a matéria mais importante de suas práticas pedagógicas” (CORAZZA, 2005, p. 108).

O Projeto de Ensino Médio Diferenciado com o povo Puyanawa, proposto pela Escola Estadual Ixübãý Rabuñ Puyanawa, tenta promover uma política curricular intercultural, ao inserir procedimentos metodológicos como seminários de questionamentos, projetos de problematizações, diálogos entre parentes (outras comunidades indígenas), ações cooperativas entre professores, alunos e a Comunidade Puyanawa, considerando a experiência dos ancestrais, trabalhos de grupo e pesquisas. É uma proposta para ser experienciada com o intuito de “produzir e contestar verdades, confrontar narrativas e desconstruir identidades” (CORAZZA, 2005, p. 109).

No decorrer da investigação realizada na escola Puyanawa, pude presenciar algumas aulas ministradas de forma diferenciada de se trabalhar. Nas notas do diário de campo, escrevi a seguinte reflexão:

Data: 17.07.2009

Sala do Professor Francisco Devanir N. dos Santos

Turma: 4ª Série, 5º Ano do Ensino Fundamental

A aula é sobre Arte e Geografia. Estudo do ambiente por meio da tirada do cipó.

A metodologia é expositiva com a participação dos alunos, inclusive na confecção dos desenhos no quadro. É curioso como eles se dirigem ao quadro e complementam o desenho, sem que o professor peça para fazê-lo. Há um grau de confiança e reciprocidade de conhecimentos diferente da escola do não-índio.

Os exemplos usados pelo professor e ampliados pelos alunos são sempre próximos à realidade deles e oriundos da Comunidade.

O interessante dessa prática é que os professores elaboram coletivamente os textos que são trabalhados, como este do cipó. A partir deles todos os professores iniciam as atividades. A forma como esse texto será trabalhado e graduado em cada série depende da criatividade de cada professor. Os desdobramentos vão depender da capacidade de inter-relação que cada professor é capaz de estabelecer com as demais disciplinas e a valorização da própria cultura.

O professor mostra os conceitos científicos da Geografia, como os tipos de relevo a partir do desenho coletivo na lousa buscando sempre o mundo que os cerca e na Comunidade.

Tirei fotos do quadro para exemplificar essa aula.

Como parte integrante da referida nota, incluo a imagem (Figura 14) do quadro de giz que reproduz a aula do professor Devanir:

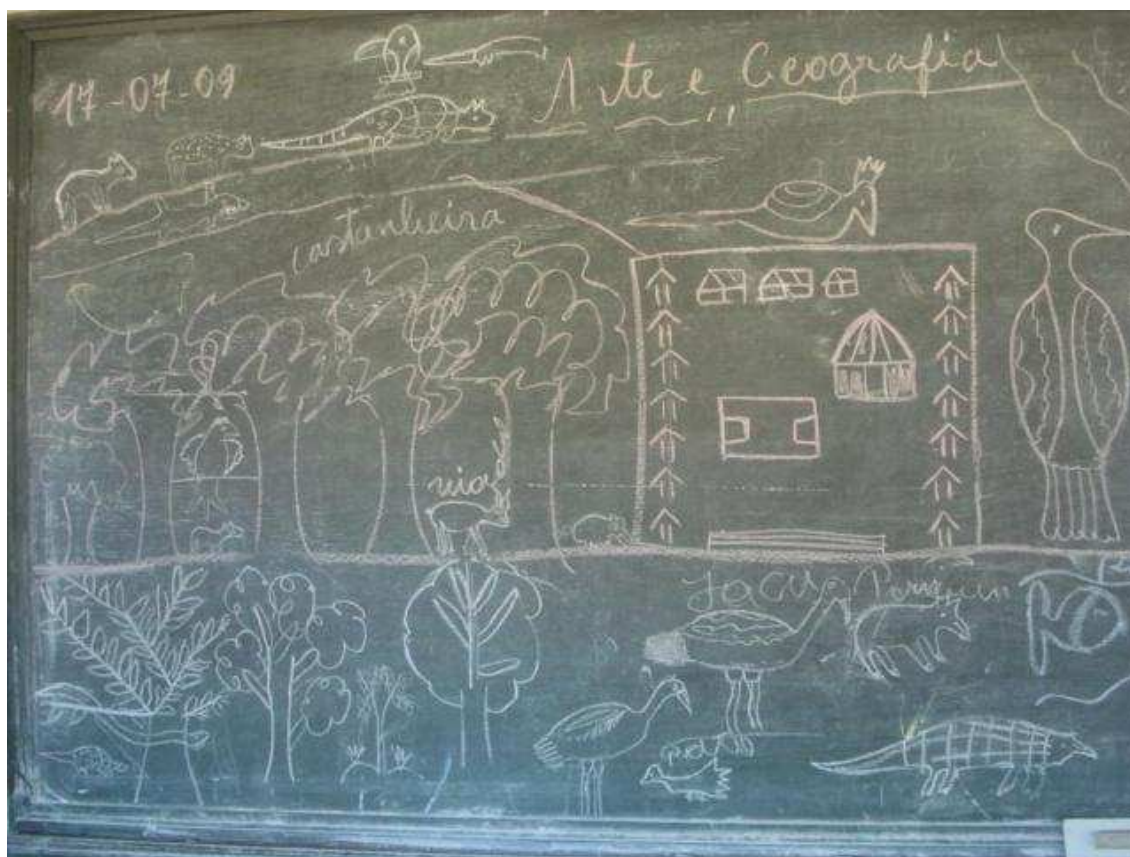


Figura 14 - Quadro de giz com aula de Arte e Geografia do Professor Francisco Devanir, na Escola Puyanawa

Fonte: WALKER, M.R. Escola Puyanawa. Comunidade Barão, Mâncio Lima: AC, 17.07.2009

À primeira vista, a impressão é de uma aula moldada na forma convencional, mas, conforme se estabelece a comunicação entre professor e alunos, no desenvolvimento da aula, percebo que, com os poucos recursos de que o professor dispõe para ministrar sua disciplina, o desenho e o diálogo estabelecidos com a turma envolvem-nos completamente. Ao usar os exemplos que fazem parte do seu contexto para ampliar os conceitos, o professor apropria-se de elementos que são específicos da cultura daquela comunidade. Alguns dirão, “ora, isso de trazer a realidade para dentro da sala de aula não é nenhuma novidade”. “Esse discurso vem de longa data”. Respondo: realmente, não é novidade. Mas, para quem se arvora numa perspectiva de currículo cultural ou pós-curriculo, não há problema algum em ser um currículo “[...] de traços caleidoscópicos, híbrido, mestiço, poliformo, multifacético, fronteiroço, morador e cruzador das fronteiras dos conteúdos, valores e subjetividades fixos e universais”

(CORAZZA, 2005, p. 109). É importante que esse conhecimento se realize, intensificando a condição de críticos das culturas, e isso é possibilitado pelo estudo detalhado das condições que nos cercam, das diferenças que nos marcam e constituem a identidade de cada um.

A frase que grifei na nota de campo está relacionada ao que Hall (2007) denomina aspectos epistemológicos da “virada cultural”, para quem, a “virada cultural amplia esta compreensão acerca da linguagem para a vida social como um todo”, destacando que os processos econômicos e sociais, por sua dependência do significado e pelas consequências que acarretam ao nosso modo de viver, em razão daquilo que somos – nossas identidades – “e dada a ‘forma como vivemos’, também têm que ser compreendidos como práticas culturais, como práticas discursivas” (HALL, 2007, p. 9 e 11).

Ainda de acordo com Hall (2007, p. 10), a virada cultural estabelece profunda ligação com a nova atitude em relação à linguagem, já que a cultura nada mais é do que “[...] a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas”. O referido autor posiciona o discurso como “[...] uma série de afirmações, em qualquer domínio, que fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento”. Para o professor Francisco Devanir, o discurso parte do conhecimento local para expandir-se aos conceitos científicos, pela linguagem, ele partilha o espaço cultural em que se dá a produção de significados por meio da representação. Abordado de outra forma, as linguagens funcionam por meio da representação: elas são sistemas de representação.

Hall (2007) ressalta que a representação deve ser analisada em relação às formas concretas assumidas pelo significado, no exercício concreto da leitura e interpretação. Para isso, a representação requer análise dos símbolos, sinais, figuras, imagens, narrativas, palavras e sons (as formas materiais), onde circula o significado simbólico. De acordo com o autor, os exemplos estabelecem uma oportunidade para se exercitar essas habilidades analíticas e aplicá-las em outras instancias semelhantes que nos cercam na vida cultural diária. Requer, portanto, a inter-relação que cada professor conseguir estabelecer com o conteúdo explorado, utilizando diferentes exemplos.

Complementando as considerações expostas, cito Maher (1996, p. 29), ao afirmar:

[...] a construção da identidade implica multifacetamento, já que o outro com o qual interagimos não é sempre o mesmo, o tempo todo, em todas as situações sociais. Logo, a identidade não é um fenômeno unitário que contenha em si qualquer essência definitiva, mas é uma construção feita em múltiplas direções, direções estas muitas vezes contraditórias (MAHER, 1996, p. 29, grifo do autor).

Para essa autora, a constituição da identidade indígena “[...] é um fenômeno não unidimensional” e “só pode ser entendida se a pensarmos em termos de um fenômeno sócio-cultural e histórico por natureza, e por isso mesmo, essencialmente político, ideológico e em constante mutação” (MAHER, 1996, p. 29). Recorro, mais uma vez, a Hall (2007, p.8) no intuito de reforçar meus apontamentos, para quem “[...] devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, e não fora delas”. As identidades resultam de um processo de identificação que permite nos posicionarmos no interior das definições que os discursos culturais exteriores fornecem ou que nos subjetivamos dentro deles.

Dessa forma, além dos textos, os professores Puyanawa elaboram os planos de ensino, considerando os conteúdos expressos nos documentos oficiais, inserindo o conhecimento da língua Puyanawa em todos os espaços que imaginam possíveis. Ao trabalhar os conteúdos de Inglês, por exemplo, a professora Vildina Dias da Costa, responsável pela disciplina no Ensino Fundamental e Médio, em 2009, estabelecia uma correlação entre o inglês e o puyanawa e, por consequência, com o português, transitando num universo trilingue. É possível observar que os objetivos não estão expressos na forma convencional, da forma como as escolas não índias utilizam, mas, sim, o rol de conteúdos explicita o que a professora pretende ensinar no decorrer do ano, quando especifica, mês a mês, o que será abordado.

Nesse sentido, retomo o significado de representação proposto por Hall (2007), para a leitura dos símbolos, sinais, figuras, imagens, narrativas, palavras e sons (as formas materiais) onde circula o significado simbólico de que os Puyanawa se apropriam para recuperar sua cultura e sua identidade, para eles é primordial. Tal forma de planejar, incorporando elementos da cultura, constitui a sua identidade indígena. Na sequência (Figura 15), exemplifico as asserções ora registradas com o plano de ensino de Inglês, para a 5ª Série do Ensino Fundamental, do ano de 2009, proposto pela professora Vildina Dias da Costa:

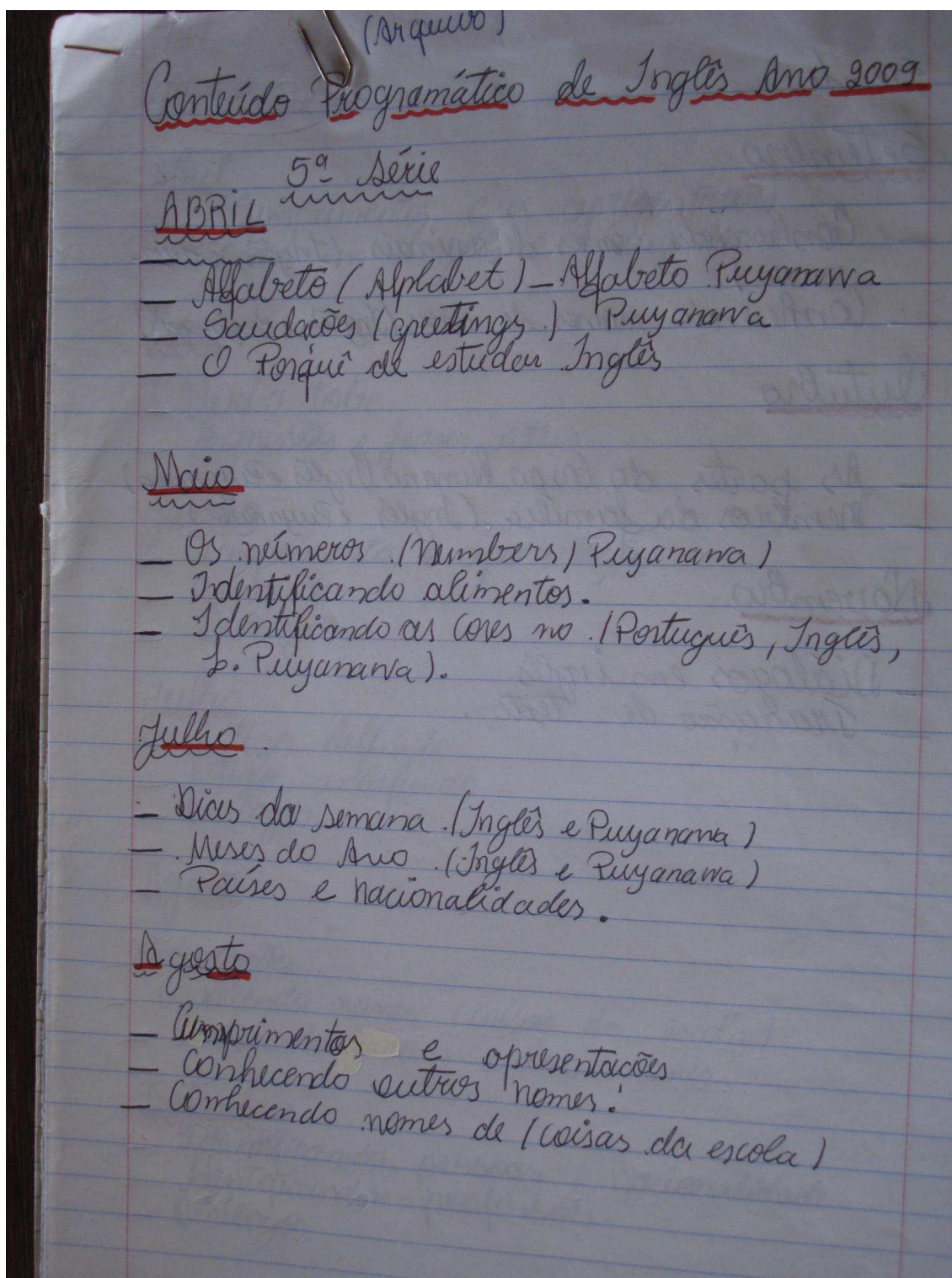


Figura 15 - Plano de Ensino de Inglês da 5ª Série do Ensino Fundamental, do ano de 2009, da Escola Puyanawa

Fonte: Arquivo da Escola Puyanawa

As identidades são produzidas no jogo que se estabelece com as diferenças, nas diferenciações que se faz entre a minha cultura e a de outros, entre os meus espaços e o dos outros. Ao fazer distinção entre o Inglês e o Puyanawa, a professora Vildina Dias da

Costa marca a diferença entre o que é próprio do índio e o que pertence ao não índio. Conforme Woodward (2007), a marcação das diferenças é o componente-chave em qualquer sistema de classificação: “Identidade e diferença são frequentemente colocados em oposição, e há prevalência do primeiro termo sobre o segundo. Tal processo é, de tal forma, naturalizado, que já não nos perguntamos sobre sua legitimidade ou potencial transformação” (BONIN, 2010, p.67). Corroborando esta assertiva, cito Hall (2007, p. 8-9) ao registrar:

Nossas chamadas subjetividades são, então, produzidas parcialmente de modo discursivo e dialógico. Portanto, é fácil perceber porque nossa compreensão de todo este processo teve que ser completamente reconstruída pelo nosso interesse na cultura; e por que é cada vez mais difícil manter a tradicional distinção entre “interior” e “exterior”, entre o social e o psíquico, quando a cultura intervém.

Para exemplificar como a cultura intervém nas subjetividades, descrevo o ritual de início das atividades escolares, nas salas de aula da Escola Estadual Ixübây Rabuï Puyanawa. Ao adentrar ao espaço físico da sala, a maioria dos professores aguarda a chegada dos alunos. Não tocam nenhum tipo de sinal. Eles sabem o horário: ninguém precisa dizer aos professores e aos alunos que está na hora da aula. Todos sabem o que fazem ali. Dentre os pequenos (nas séries iniciais) ocorre de eles estarem já a postos, mesmo antes do professor chegar. O professor inicia a aula, cumprimentando-os em Puyanawa. Em seguida, formam círculos ou fileiras e inicia a aula com um canto e dança na língua Puyanawa. São músicas e danças que versam sobre o cotidiano: para beber o açaí, para requebrar os quartos, para deixar as crianças felizes, para quando morre um parente, para despertar o dia e assim por diante. A seguir, descrevo uma cantiga Puyanawa, cantada em sala de aula:

CANTIGA DE BEBER O AÇAÍ

PÃNÃ-PÃNÃ-PÃNÃHE-Ê-Ê-Ê-Ê—WÏW-KÏ- WÏW-KE

Ë- Ë- Ë- Ë-VUTXÏ-BAY-BAY-KE-DUHUKIKI-DUHUKIKE

A atividade leva poucos minutos, mas serve para relembrar palavras, exercitar o vocabulário, rememorar a cultura ancestral. Em seguida, o professor faz a chamada, interpelando-os pelo nome indígena, e eles respondem também na língua indígena. Este ritual marca um processo de diferenciação dessa escola indígena em relação às escolas

de não índios. Woodward (2007, p. 81) refere que “[...] a diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas”, entre outras tantas marcas que vão distinguir e afirmar as identidades. Na sequência, ilustro (Figura 16), com imagem, as músicas que ficam acessíveis no quadro do auditório e que são cantadas nos rituais da sala de aula, tanto para o início como para o final das atividades escolares:

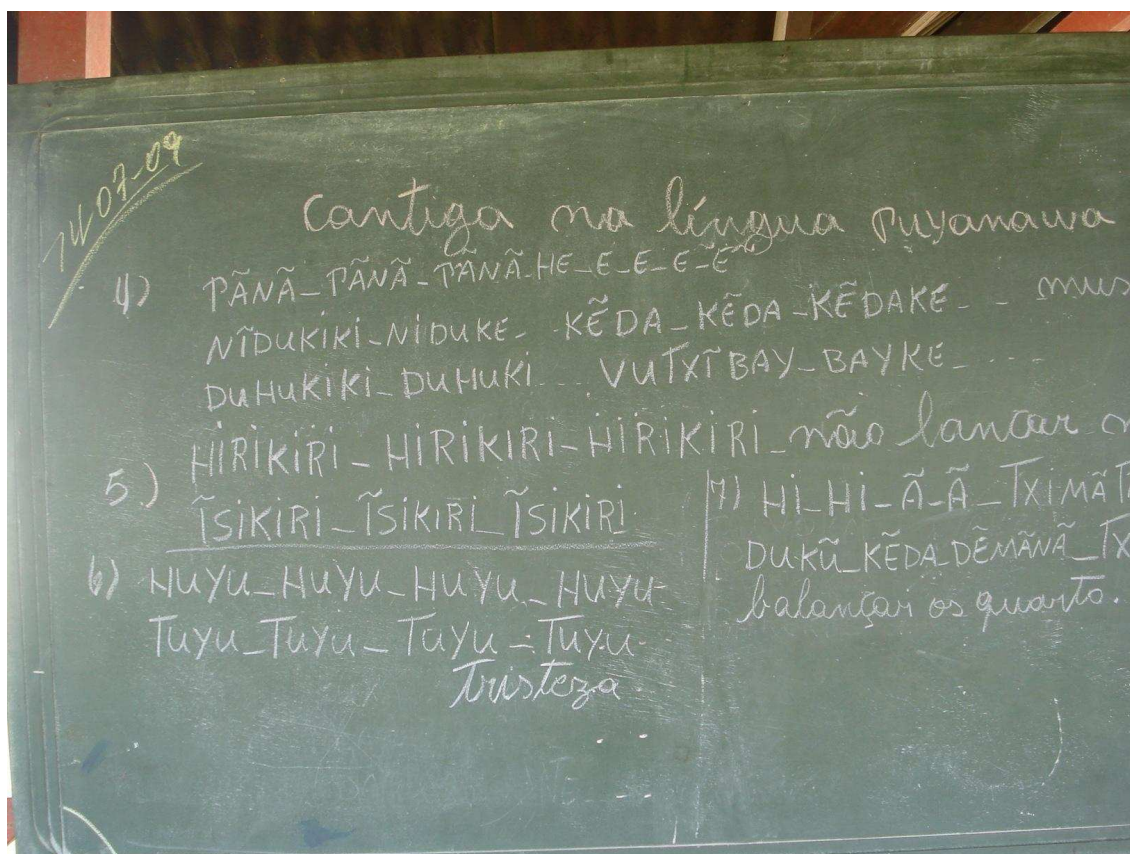


Figura 16 - Quadro com músicas tradicionais da cultura Puyanawa

Fonte: WALKER, M.R. Escola Puyanawa. Comunidade Barão: Mâncio Lima, 15.07.2009

Woodward (2007, p.82) também assevera que “[...] a afirmação da identidade e a marcação da diferença, implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir”. Neste processo, a produção da identidade pendula entre dois movimentos: a fixação e a desestabilização. É nesse balançar que se encontra a língua e a cultura Puyanawa. A mesma autora afirma ainda que “[...] tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade” (WOODWARD, 2007, p. 84).

Na busca por marcas que fixem a identidade dos Puyanawa, nas atividades propostas pela escola indígena, constato que eles utilizam a literatura comum à maioria

dos povos indígenas, entretanto há uma produção oral de textos, histórias, narrativas e músicas, que se concentram na figura de apenas dois falantes idosos. Nos últimos anos, houve uma ênfase maior na necessidade de (re)vitalização da língua puyanawa e muitas discussões em torno deste processo e do fortalecimento da sua identidade vêm sendo realizadas. Alguns avanços já são perceptíveis, tais como o fortalecimento da identidade cultural que tem como principal ator a escola, por meio de suas práticas de letramento.

Levando em consideração que a identidade de um povo tem grande relação com o domínio da língua materna, reconhece-se a importância de a escola desenvolver suas atividades de recuperação da língua indígena em diferentes contextos de letramento. Este estudo demonstrou, com clareza, a relevância que a escola tem hoje para uma comunidade. Se em tempos passados ela foi símbolo de opressão da civilização não índia sobre as outras culturas, hoje ela já pode ser vista como uma das principais agências responsáveis por contribuir para o fortalecimento das diferentes culturas, sem, contudo, desprezar a cultura de outros povos.

No estudo realizado na Iniciação Científica e, posteriormente, assumido nesta tese, o letramento é considerado um dos processos de análise, visto que constitui uma prática social relacionada à linguagem, às identidades e às relações que as pessoas constroem na interação. De forma que parto do conceito expresso por Kleiman (1995, p. 11) de “[...] um conjunto de práticas sociais importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder”. Pelo referido conceito, não é possível compreender o letramento isolado do contexto histórico e social dos sujeitos envolvidos, e evidencia-se a importância que o uso da linguagem escrita ou oral tem para o fortalecimento da identidade cultural de um grupo social como é destacado nos RCNEI:

A linguagem é, o meio mais importante através do qual os povos constroem, modificam e transmitem suas culturas. É por meio do uso da linguagem que a maneira de viver de uma sociedade é expressa e passa, constantemente reavaliada, de uma geração para outra. Os modos específicos de usar a linguagem são, por isso, como documentos de identidade de um povo num determinado momento da história (BRASIL/RCNEI, 1998, p. 113).

Ampliando a discussão, transcrevo apontamentos de Soares (2001, p. 18) para quem o letramento “[...] é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever”. Desta forma, o processo de letramento tem uma complexidade que envolve tanto a escola como a comunidade em que ela está inserida. Relaciona-se à aquisição da

leitura e da escrita às quais estão imbricados os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que perpassam, tanto em nível pessoal como comunitário, o uso das habilidades cognitivas e linguísticas. Para a autora, não basta saber ler e escrever para ser considerado letrado, mas importa, sim, o como se faz uso da leitura e da escrita, ou seja, saber fazer o uso da leitura e da escrita para enfrentar os desafios da sociedade. Por isso, ela afirma que “um indivíduo pode não saber ler e escrever, ser analfabeto, mas ser de certa forma letrado” (SOARES, 2001, p.25).

Soares (2006, p. 18) complementa os conceitos de letramento como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”, e ainda “aquela condição em que não há o domínio do código escrito pelo sujeito, mas que ele sabe como usá-lo em situações diversas por intermédio de interlocutores”. No sentido de letramento que não se limita somente ao contexto escolar, foram analisados vários resultados dos depoimentos, das observações realizadas, das entrevistas, já que a comunidade Puyanawa ainda possui a forma de linguagem oral na transmissão de seus conhecimentos tradicionais⁵³ e culturais.

Ao ser perguntado sobre o conceito que tem de letramento, Élson do Carmo Ubin, professor de Português e de Literatura no Ensino Médio da Escola Puyanawa, explica:

Antigamente era vista como sendo letrado só as pessoas que tinham nível superior, aquelas pessoas que sabiam ler e escrever. Eu vejo de outra forma: eu vejo que o letramento ele está encaixado não só na pessoa que tem o diploma, mas nas pessoas que de uma forma ou de outra, sendo analfabeto ou não elas tem o seu letramento. Destaco o letramento da sociedade, o conhecimento adquirido fora da escola, ou seja, o letramento da vida (PROFESSOR ÉLSON DO CARMO, entrevista, 2007).

O conceito expresso pelo professor Élson do Carmo Ubin encontra respaldo no exposto por Rojo (2009, p. 98) que faz distinção entre os termos alfabetização e letramento, ao definir o segundo como um processo que:

[...] busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais

⁵³ Tradicional aqui se refere aos conhecimentos específicos dos povos indígenas.

diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

Nessa perspectiva, a escola é apenas um domínio social na qual professores e alunos desempenham papéis sociais que exigem certo tipo de letramento. Jung (2007, p.85), ao explicitar o modelo ideológico de letramento proposto por Street (1984), afirma que este autor (Street, 1984) define-o no plural, como “práticas de letramento”. Esses modelos ideológicos de práticas de letramento “seriam social e culturalmente determinadas, o que equivale dizer que os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada” (JUNG, 2007, P. 85). As práticas de letramento são assumidas como aspectos da cultura e das estruturas de poder, por isso é necessário “observar, então, o processo de socialização das pessoas na construção de significados” (JUNG, 2007, p. 85).

Durante a realização da investigação, foi possível acompanhar as discussões da comunidade Puyanawa no que se refere à (re)vitalização da língua e da cultura de seu povo. As discussões envolveram toda a comunidade, as lideranças, os dirigentes estaduais de educação, o professor Aldir, que iniciou todo o trabalho de registro da língua Puyanawa e, nós, professoras da UFAC, que nos comprometemos a auxiliá-los no processo de planejamento e confecção do projeto pedagógico. As reuniões ocorreram em diversos momentos, ao longo dos últimos seis anos. Foram pontuais, levaram em média dois dias de discussão, a cada encontro. Os resultados mostraram como a comunidade procura responder às perguntas formuladas no RCNEI (BRASIL, 1998, p. 113) como proposta para pensar o currículo da escola indígena, tais como: “Que língua(s) deve(m) ser trabalhada(s) nesta escola? Que funções da linguagem podem ou devem ser trabalhadas? Em que língua(s)? Oralmente ou por escrito? Ou das duas maneiras? Como se podem trabalhar estas funções de modo mais eficiente?”; questionamentos estes discutidos pela comunidade desde o ano de 2006 e que de maneira sutil e discreta já se podem perceber alguns efeitos.

As políticas governamentais no Acre apontam, desde o ano 2000, para uma educação escolar indígena diferenciada, capaz de garantir aos índios o acesso às informações, conhecimentos gerais, nacionais, sem, contudo, ocultar a sua identidade cultural. O estudo constatou que, embora não sejam muitos os aspectos que diferenciem a Escola Indígena Puyanawa da escola do não índio, ela é diferenciada já pelo fato de

estar inserida em uma comunidade indígena, como destacou a diretora da escola, professora Olinda Martins dos Santos, em seu depoimento:

54

Eu, Olinda Martins dos Santos, trabalho como gestora na escola Ixübây Rabuĩ Puyanawa situada no município de Mâncio Lima, na aldeia Barão. Educação diferenciada é uma educação de qualidade para a cultura da comunidade para que as futuras gerações possam aprender, nossos valores culturais, tradicionais. Desta forma estamos garantindo identidade e os direitos do nosso povo. Trabalhando para o fortalecimento da comunidade, conscientizando assim os parentes a preservar os recursos naturais, pois é a riqueza. Preservando os valores culturais como: dança, bebida, língua, artesanato, pinturas corporais, comidas típicas, brincadeiras, ervas medicinais, vestes e histórias tradicionais de nosso povo. Estamos lutando por uma escola que domine tudo isso em defesa da economia dos recursos e na defesa cultural, contudo baseado na realidade comunitária.

Educação diferenciada é manter a cultura viva, ter calendário diferenciado considerando os idosos como professor dos professores, como a preservação do meio ambiente que já é trabalhado. Os conteúdos são inseridos no planejamento de acordo com a realidade. Que a comunidade futuramente esteja praticando seus *hequima* e outros rituais pertencentes as nossas origens garantindo a segurança alimentar dos filhos e netos. Agente Agro-florestal realizando trabalho em conjunto com a comunidade. Que a mesma esteja conscientizada no manejo de pesca, caça e outras atividades alcançando a sonhada sustentabilidade de nosso povo em nossa terra.

Educação diferenciada é desenvolver um trabalho democrático com empenho e transparência para alcançar seus objetivos. A educação diferenciada não está somente preocupada com os conteúdos curriculares da escola, (sic) mais trabalhar esses conteúdos científicos com a realidade de nosso povo. Temos que sabermos juntar o conhecimento do povo Puyanawa para construirmos um conhecimento maior. Sempre valorizando a cultura e os saberes do nosso povo.

Educação diferenciada é estimular, esclarecer a importância de acordo com nossos interesses, conciliando reuniões de conscientização em qualquer situação, vem também adequando os conteúdos programáticos a realidade social da educação ao aluno. A escola vem como guia de orientação para o bom desenvolvimento de acordo com os costumes, e a cultura da nossa aldeia.

Ensino diferenciado possui método próprio, e formas diferentes de ensinar disciplinas, que tem a participação efetiva da comunidade nas horas de planejamento das atividades da escola. A comunidade deve está presente, deve ajudar a resolver os problemas da escola, também deve ter a participação nas decisões sobre as atividades da escola. Desta forma a educação diferenciada está presente, sem fugir da realidade, é um papel importante na revitalização da cultura Puyanawa, como envolver os alunos na preparação caçuma confecção de artesanato e a língua. Isso com total apoio de toda liderança da comunidade escolar, e a comunidade em geral, e principalmente o apoio da coordenação indígena.

Olinda Martins dos Santos
(Rurakaya Tandaya Puyanawa)

27/06/2008

O depoimento da Diretora Olinda Martins dos Santos consiste em um evento de letramento em que a interação com o texto escrito não é apenas um processo de escrita,

⁵⁴ Convencionou-se o contorno negrito para este conteúdo – depoimento da Diretora da Escola.

unilinear, é uma ação social e, nela, são apontadas questões sociais mais amplas, como o fortalecimento das identidades sociais.

Portanto, durante a pesquisa, procurou-se, por meio de entrevistas, observações em sala de aula e de atividades culturais, perceber os aspectos diferenciais no que se refere ao letramento, por meio das quais a escola pode contribuir para o fortalecimento da identidade cultural do povo Puyanawa.

Os estudos sobre letramento podem ser considerados ainda recentes no Brasil. Sua invenção, para Soares (2001), data de meados de 1980, quando intensificaram os debates do pensamento construtivista no Brasil e os “pressupostos dos métodos tradicionais de alfabetização são negados por uma visão interacionista” (SOARES, 2001, p. 7). Dessa forma, é possível perceber como o letramento surge na perspectiva de aprofundar os métodos e conceitos de alfabetização.

A professora de Alfabetização da escola em estudo, Luzitana Martins de Lima (2008, entrevista), ajuda a entender esse aspecto quando assim define o que é letramento: “pra ler tem que saber escrever também, né. Se souber ler é mais fácil para escrever, né”. E, ao ser questionada sobre quem pode ser considerado letrado, responde: “que ele é alfabetizado, não é? Por que se ele é um letrado ele já sabe ler e escrever” (PROFESSORA LUZITANA, entrevista, 2008). Nesta fala, fica subentendida a noção de que alfabetização e letramento acontecem juntos.

A resposta da professora Luzitana dá pistas de que o letramento depende da escrita e não existe sem ele. Para Soares (2006), um consenso sobre uma única definição de letramento é impossível e a autora conceitua letramento “como um fenômeno multifacetado e extremamente complexo” (SOARES, 2006, p.65), justificando sua dificuldade e impossibilidade, pelo fato de que o letramento cobre uma gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, que envolvem “sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 2006, p. 66).

A autora explica ainda que as definições de letramento “diferenciam-se, antagonizam e contradizem-se” (SOARES, 2006, p.66), porque as definições se baseiam em diferentes dimensões que privilegiam ou a dimensão social ou a dimensão individual. Na sequência, apresento cinco respostas sobre o que é letramento do ponto de vista dos entrevistados da Comunidade Puyanawa, realizadas entre 21 e 28 de julho de 2009, destacando que no período da investigação, essa era a formação que possuíam:

- I. Saber ler, saber ler, então é o seguinte, a língua Puyanawa ninguém nunca vai aprender, porque nossa língua é falada, não é escrita. Nós não tínhamos letramentos, nós não tínhamos então isso eu falei pro Aldir várias vezes: Aldir você vai ficar caduco, mas de nós sentarmos e conversarmos como nosso povo, nunca, jamais, porque esse alfabeto que temos hoje foi o branco que deu. Ele que estudou, aí sentava com os mais velhos, pronúncia, se era com “U” se era com “A”, então com o alfabeto Puyanawa, não tem “ó” não é verdade? Tem letras que ele não tem, não era o nosso. Foi coisa que já deram, porque eles só falavam, não escreviam, eles só falavam, então acho que isso fica difícil. E não, não, isso nunca mais vai, vai volta como os antigos não, de senta e só fala na língua e a união, não existe mais união aqui dentro da aldeia (APOIO PEDAGÓGICO SOFIA⁵⁵, entrevista, 2009)
- II. Letramento né, eu acredito né, que o letramento é, vai depender, por exemplo, da nossa comunidade, é isso que a gente faz, por exemplo, a gente usa os velhos como um instrumento de pesquisa, porque são eles que têm os conhecimentos né, porque o letramento pro meu entender não é só ler e escrever, é aproveitar os conhecimentos, por exemplo, tem um, tem um velho, que ele, que ele sabe lê o tempo, sabe? Ele faz uma leitura pelo tempo, ele conhece quando vai chover, ele conhece quando vai chover então eu acho que isso aí é um tipo de letramento, então, é, na nossa comunidade também tem pessoas que não sabe ler, não sabe escrever, mas sabe construir uma casa, sabe construir a casa de farinha, né? Então isso também, ele é letrado, não é letrado na escrita e nem na, na, pra ler, palavras, mas ele é letrado no conhecimento dele que trouxe de geração pra geração e é justamente esse conhecimento que nós professores da comunidade indígena procuramos fortalecer, trazer dos velhos para os novos pra que esse letramento nunca se acabe (PROFESSOR FRANCISCO DEVANIR⁵⁶, entrevista, 2009)
- III. O letramento pra mim, pra nós indígenas começou quando a escola foi implantada, porque pra mim o letramento é aquilo que a gente recebe na escola mesmo, apesar de que existem outros tipos de letramento né? Aquele que a gente aprende em casa que não é bem o letramento, mas o letramento é aquele que, é, no principio da escola aqui na aldeia, o letramento ele era pra nós, pros indígenas aprende a votar, aprende fazer o nome isso tudo na língua portuguesa (PROFESSOR ÉLSON⁵⁷, entrevista, 2009).

⁵⁵ Sofia Lopes do Nascimento, Ensino Superior completo (Pedagogia), Professora e Apoio Pedagógico da Escola Puyanawa, uma das professoras mais antigas ainda em exercício na escola.

⁵⁶ Francisco Devanir N. dos Santos, professor do 5º Ano do EF da escola Puyanawa, com 2º Grau – Magistério Indígena.

⁵⁷ Élson do Carmo Ubin, professor de Português/Inglês, para todas as turmas do Ensino Médio, da Escola Puyanawa.

- IV. Letramento... letramento é você... é... como que eu posso falar... é você usar a sua língua, a linguagem em um contexto social, seja lá... não sei como eu posso... uma coisa bem certa pra letramento. É você usar essa... essa coisa que você tem da... da... da... da letra no seu contexto social, falar da linguagem em si.
 (Maristela) – uhum... você acha que só a escrita seria letramento?
 (Prof. Junior) – não, a escrita e a oral né?
 (Maristela) – as duas formas?
 (Prof. Junior) – as duas (PROFESSOR FRANCISCO JUNIOR⁵⁸, entrevista, 2009)
- V. Letramento pra mim... é aonde a gente começa a desenvolver nossos primeiros desenvolvimentos como, é... como é que eu posso dizer? É como alfabetizador né, porque a partir das primeiras letras que a gente começa a desenvolver o nossa aprendizagem como... como educador né, como aluno, acho então que... letramento é isso que eu acho. Né?
 (COORDENADORA DE ENSINO FRANCISCA DELSUITE⁵⁹, entrevista, 2009)

Se a análise recair sobre as dimensões propostas por Soares (2006), as respostas I, III e V, respectivamente, aludem à dimensão individual de letramento, na qual o letramento é “visto como um atributo pessoal” (SOARES, 2006, p. 66), referindo-se à posse individual de aquisição da leitura e da escrita. No entanto, essa aquisição supõe dois processos distintos: ler e escrever. Com frequência, as definições de letramento, assumem a leitura e a escrita como uma só habilidade, sem considerar as peculiaridades e as dessemelhanças entre elas, afinal, conheço pessoas que podem ler fluentemente, mas escrevem muito mal e o oposto também ocorre. Ignorar a coexistência desses processos, leitura e escrita, no conceito de letramento, é uma questão séria, já que cada um deles, refere-se a um conjunto de habilidades diferenciadas.

Soares (2006, p. 68) esclarece que a leitura, do ponto de vista da dimensão individual de letramento (“a leitura como uma ‘tecnologia’”), é: “[...] um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos”. As habilidades de decodificar e interpretar não se opõem, mas complementam-se.

Por sua vez, a escrita, do ponto de vista da dimensão individual do letramento, (a escrita também como uma “tecnologia”), explica Soares (2006, p. 69), é um “conjunto

⁵⁸ Francisco Pereira de P. Júnior, professor de Geografia para as 7ª e 8ª séries do EF e História, nas 1ª e 2ª séries do EM, da Escola Puyanawa.

⁵⁹ Francisca Delsuite A. Souza, Coordenadora de Ensino da Escola Puyanawa, 2º Grau – Magistério.

de habilidades lingüísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquela exigidas pela leitura”. Também para essa autora, as habilidade de escrita “estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial”.

Considerando o uso que as pessoas fazem da leitura e da escrita, em diferentes contextos e situações, com uma profusão de materiais existentes e a serem produzidos, que incluem desde a simples assinatura numa lista de presença até a elaboração de uma tese, é complexo conceituar o letramento, pois ele é “uma variável contínua, e não discreta ou dicotômica” (SOARES, 2006, p.71).

Retomo a questão proposta pelos autores dos Estudos Culturais: as identidades são produzidas com os recursos “da história, da linguagem e da cultura” (HALL, 2007, p.109) para reafirmar que o letramento é um componente da linguagem, incorporado ao discurso, no atual contexto dos estudos da cultura. Assim, ter acesso ou não às habilidades de leitura e de escrita definirá se as identidades são produzidas por meio da marcação da diferença: “Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social” (WOODWARD, 2007, p.39). Procuro demonstrar tais aspectos no decorrer dessa investigação, quando apresento o povo e a escola Puyanawa em seu contexto sociohistórico.

Por outro lado, ao analisar as entrevistas II e IV, subjaz a dimensão social do letramento, visto que, por dimensão social, Soares (2006, p.66, grifo nosso) define como “um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e de exigências sociais de uso da língua escrita”. Nesta dimensão social, os conceitos de letramento oscilam entre o seu valor pragmático ou revolucionário, resume Soares (2006). O valor pragmático refere-se à necessidade do letramento para o efetivo funcionamento na sociedade; enquanto que no valor revolucionário o letramento detém poder, possui um potencial para transformar relações e práticas sociais injustas. Mas, novamente salienta a relatividade do conceito de letramento, seja ele na versão pragmática ou revolucionária, porque:

[...] as atividades sociais que envolvem a língua escrita dependem da natureza e estrutura da sociedade e dependem do projeto que cada grupo político pretende implementar, elas variam no tempo e no espaço [...] impossível formular um conceito único de letramento, que seja aplicável a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político” (SOARES, 2008, p. 78).

Com esse panorama, a autora em epígrafe afirma que é melhor nos referirmos a letramentos ao invés de letramento, já que nas tendências contemporâneas encontramos diferentes qualificativos para o termo, tais como: “letramento básico e letramento crítico, letramento adequado e inadequado, letramento funcional e integral, letramento geral e especializado, letramento domesticador e libertador, letramento descritivo e avaliativo, etc” (SOARES, 2006, p.81).

Nesse sentido, os letramentos podem ocorrer tanto dentro como fora da escola, no contexto social, político, cultural e econômico em que se encontram os componentes de uma comunidade/sociedade. As duas práticas de letramento, seja na educação sistemática ou assistemática, estão presentes na escola e comunidade Puyanawa e muito têm contribuído para a revitalização de sua cultura e para a formação da identidade desse povo.

Embora existam outras maneiras de passar o conhecimento e mesmo sabendo que no exercício do letramento se ultrapassa o conceito expresso pela escola formal, sabe-se que a mesma desempenha papel fundamental em nossa sociedade. Na comunidade Puyanawa, não serve apenas para a produção ou reprodução dos conhecimentos sistematizados, mas, como disse o professor José Luiz Martins de Lima, professor de Ciências no EF e Artes na 7ª e 8ª séries do EF e no Ensino Médio, na Escola Puyanawa, em entrevista, no dia 21 de julho de 2009:

Pra mim a escola particularmente é um... é um ponto de desenvolvimento pra minha vida, aonde eu possa alcançar meus objetivos pensados e que eu possa através dela realizar, né que eu... dentro da escola eu posso adquirir muito mais conhecimentos né, e esses conhecimentos vão me fortalecer no objetivo que eu espero alcançar na minha vida, por exemplo, fortalecer a cultura é um objetivo da minha vida né, e eu tô ligado aqui dentro da escola, porque eu acho que a senhora sabe, quando os filhos... um exemplo, quando os filhos são criados com os pais eles sempre se ligam com os pais, quando eles são abandonados pelos pais cedo, eles abandonam também, quando você tá ligado a uma coisa, você acaba se ligando também, então a escola pra mim é um ponto de partida pra mim alcançar meus objetivos principalmente esse.

Já para comunidade a escola tem um ponto importante tira aos... os adolescentes de mau caminhos né, pra que eles não entrem na prostituição, em alcoolismo né, e tudo quanto de ruim e outra coisa, que eles possam também alcançar os objetivos deles né, ajudando os seus pais como tem muitos a... os alunos aqui os objetivos deles é um dia conquistar um emprego eu mesmo preservar a nossa natureza, que é disso que a gente precisa, nós sabemos que nós indígenas aqui, nós preserva muito a nossa natureza, porque é a nossa fonte de alimentação, então dentro da escola tá saindo todas as informações,

então a escola tá sendo um ponto informático pra comunidade, por bem da comunidade.

A escola é referência para a comunidade, a maioria das festas culturais é realizada nela e a confiança na mesma, por parte da comunidade, é grande. Dessa forma, a instituição escolar da comunidade Puyanawa representa um marco no processo de revitalização da língua Puyanawa e no fortalecimento de sua identidade cultural. Para constatar isso, é importante informar que o processo de revitalização da cultura desse povo já vem sendo trabalhada há mais de vinte anos pelo professor e lingüista Aldir S. de Paula, descrita em sua entrevista concedida em reunião de discussão sobre a revitalização da língua puyanawa, no dia 08 de agosto de 2007:

A língua Puyanawa foi escrita oficialmente no sentido de ter registro escrito de nascimento em 92, mas já desde 88 eu venho frequentando o Barão, fazendo análise e conhecendo os falantes. E de lá pra cá a situação mudou completamente. [...]Mas naquela época, em 88, era mais ou menos a época da auto-demarcação da terra, todo mundo, então, muito esperançoso que a língua voltasse, todo mundo tava muito confiante de que isso acontecesse, é, é.. mas de lá pra cá o fato mudou completamente (PROFESSOR ALDIR, entrevista, 2007).

Volta à tona a questão de que a valorização da importância atribuída à língua e à cultura pelo povo Puyanawa ocorreu quando do início do processo de demarcação de seu território. Sem condições materiais de existência, esse povo não tomaria consciência de sua identidade, tampouco da importância de sua cultura e de sua língua como elementos que os definem como indígenas.

Um levantamento sociolinguístico, realizado por Bethania Sampaio Corrêa Mariani, em janeiro de 1989, relata que, naquela época, havia somente cinco velhos índios que tinham o Puyanawa como primeira língua. Os demais, em torno de vinte e três e arrolados na pesquisa, entendiam algumas palavras e poucas frases. No relatório, Mariani (1989, p.6) descreve que fez seis horas de gravação, sendo uma hora dedicada ao relato de dois mitos (os únicos lembrados) e uma história de caçada:

Os informantes com que trabalhei, portanto, eram velhos índios que tinham o poyanawa como primeira língua. São eles: Alberto, Antonio Jardim, Moraes e Antimar. Em função da idade avançada do grupo, enfrentei algumas dificuldades para obtenção de dados. Por exemplo: a surdez de Seu Moraes e Seu Antimar, a gagueira de Seu Alberto e os problemas dentários de Seu Moraes.

No relato de Mariani (1989), os informantes sobre a língua puyanawa que mais foram produtivos foram Seu Moraes, do qual obteve uma lista de nomes referentes às aves, aos animais, aos peixes e às árvores e frutos da mata; Seu Antimar (apesar da surdez) e Seu Antonio Jardim, que ela aplicou um questionário linguístico.

Além de Mariani (1989), o levantamento de campo realizado pelo professor Aldir Santos de Paula, em julho de 1990, identificou doze falantes ativos numa população de 385 índios. O número de falantes passivos, pessoas que entendem, porém não falam, correspondia a mais ou menos doze pessoas. Nesta época, o referido professor já alertava para o perigo de extinção dessa língua: “é interessante destacar que as crianças, que seriam os elementos perpetuadores da língua, são monolíngües em Português, o que gera um processo de obsolescência lingüística ou a possível extinção deste valioso patrimônio cultural” (PAULA, 1992, p. 21).

Para definir se uma língua está em extinção ou em perigo de extinção, Braggio (2003) recorre a tipologias e graus, que visam não somente entender por que uma língua morre, mas também de prever os caminhos que uma língua toma em direção à extinção, buscando a promoção de programas exitosos de (re)vitalização das línguas. Em seu estudo sociolinguístico com os Avá-Canoeiro de Minaçu, a autora utilizou a tipologia de Edwards⁶⁰, complementada com a de Grenolbe e Whaley, já que seu objeto de investigação, os indígenas, manteve sua língua, apesar do conflito, dispersão e resistência em que estiveram envolvidos.

Diferentemente dos Avá-Canoeiro de Minaçu, os Puyanawa passaram pela situação de conflito, assimilação e atrofiação, que a levaram à condição de língua quase extinta. Por línguas quase extintas são designadas àquelas que são faladas somente por algumas pessoas mais idosas, conforme Kincade (1991, *apud* Braggio, 2003, p. 117), sendo que tal classificação se aplica à Comunidade Puyanawa.

A situação de conflito foi descrita na Seção Um dessa investigação, quando relato o histórico do contato inter-étnico ocorrido entre o povo Puyanawa e os não índios, que culminou com a submissão daquele ao comando coronelístico; o referido povo apenas voltou à condição de cidadania plena recentemente, com o espaço aberto

⁶⁰ Mais explicações sobre essa metodologia pode ser obtida em BRAGGIO, Sílvia Lucia Bigonjal. *O Papel da Pesquisa Sociolinguística em Projetos de Educação, Vitalização de Língua e Cultura: Relatos Sociolinguísticos Iniciais dos Avá-Canoeiro de Minaçu*. **Revista LIAMES**, nº 3, Campinas: IEL – UNICAMP, 2003, pp.118-121. Esses estudiosos criaram tipologias de análise para estabelecer o que se entende por morte de uma língua e de prever os caminhos que uma língua toma em direção à extinção, com diferentes graus e níveis de análise.

pela Constituição de 1988 e a demarcação do seu Território, que ocorreu da seguinte maneira:

Para a política assimilacionista, as línguas e culturas indígenas eram vistas como obstáculos que deveriam ser eliminados a fim de que o indígena pudesse ser mais facilmente assimilado e, alienado, servir de mão-de-obra barata. A educação escolar para os povos indígenas brasileiros desempenhou um importante papel nesse processo desde a época da colonização, como parte das políticas governamentais para os povos indígenas, no caso das línguas, de ‘bilinguismo substrativo’. A obrigatoriedade do ensino fundamental em Português somente foi, durante muito tempo, desastrosa para os povos indígenas (BRAGGIO, 2003, p. 116, grifo d autor).

Como se constata nas considerações anteriores, o processo assimilacionista/integracionista foi protagonista do processo de quase extinção da língua e do povo Puyanawa até a chegada e intervenção dos antropólogos e indigenistas e a demarcação do Território Indígena Puyanawa.

O terceiro ponto que levou a quase extinção da língua puyanawa é denominado, por Albó (1999, *apud* Braggio, 2003, p. 116), como atrofiação da língua:

[...] todas as áreas da língua são atingidas, pois se acredita que mudanças funcionais nos diferentes domínios sociais (alocamento de uma língua a um determinado domínio social), acarretam mudanças na gramática, na fonologia, na morfologia, no vocabulário, padrões discursivos, estilo (principalmente os mais formais), havendo uma espécie de simplificação, obsolescência da complexidade da língua [...] que afasta as gerações mais velhas das mais novas.

Tal processo ocorreu com o povo Puyanawa na transmissão dos mitos e rituais: “domínios sociais aos quais são alocadas as línguas indígenas” (BRAGGIO, 2003, p. 116), que não mais foram usados, deixando de serem passados às gerações mais novas os estilos mais formais da língua. Essa constatação já havia sido feita por Mariani (1989), quando do levantamento sociolinguístico realizado na Comunidade Puyanawa.

Além dos três pontos elencados que situaram a língua puyanawa como em extinção, há outros fatores que interferiram e interferem para a sua extinção os quais são enumerados por Braggio (2003): mudança no ecossistema, globalização, extinção do povo, tamanho do grupo e avanço das línguas coloniais. Sem me ater aos detalhes de cada um deles, posso afirmar que, com exceção da extinção do povo, sobre a Comunidade Puyanawa repousam todos os fatores que levam à extinção de sua língua e, por consequência, de grande parte de sua cultura.

O depoimento de Dona Railda, ex-professora da língua indígena na Escola Puyanawa, informante sobre a língua e falante ativa da língua Puyanawa, em três de dezembro de 2012, em sua residência em Cruzeiro do Sul, dá o tom de desalento em que se encontra a respectiva língua indígena. Ela diz que considera muito difícil ou quase impossível voltar a falar na língua indígena, porque não tem com quem conversar, trocar ideias, contar histórias.

Em tom de tristeza, relata que as palavras estão se apagando. Exemplifica o uso da língua com o exemplo de uma caixa. Ela (a caixa) primeiro existe no concreto, depois é que as palavras se materializam na língua e, para isso, é preciso usá-las. Conta-me que foi ela quem criou muitas das palavras que usam atualmente e que cabe ao povo agora criar outras palavras. Para Railda, a língua é uma criação de cada povo, de acordo com suas necessidades, já que hoje existem objetos, coisas que não existiam antigamente. Este depoimento encontra ressonância no exposto por Braggio (2003, p. 116), quando a autora assevera:

A mudança no ecossistema também tem sido apontada como uma das causadoras de mudanças abruptas nas línguas (diferentes das mudanças naturais que todas as línguas e culturas sofrem, pois nenhuma das duas é estática), (sic) pois uma vez mudado o ambiente, muitos dos conhecimentos sobre fauna, flora, cosmologia, etc podem ser perdidos e como estão intrinsecamente marcados nas línguas, através dos seus sistemas de classificação e categorização, das relações íntimas entre práticas discursivas e práticas culturais, também se perdem (BRAGGIO, 2003, p.116).

O processo de mudança e deslocamento provoca o que Braggio (2003, p. 116) denomina “alternância de línguas”; as mudanças e os deslocamentos provocam empréstimos, que passam massivamente da língua dominante para a indígena, sem passar pelo filtro da língua, obscurecendo a língua que está sendo falada. A autora salienta, ainda, que, nos estágios finais, a língua que está morrendo inicia o uso de palavras emprestadas que existem em sua própria língua.

Tal processo já ocorre há muito tempo entre os falantes da Comunidade Puyanawa, visto que muitos dos diálogos que realizamos durante a investigação eram intercalados por sentenças em português, com palavras em puyanawa. No entanto, eles continuam a acreditar que é possível voltar a falar na língua indígena e, agora, também, a escrever na língua puyanawa, cujo processo de tomada de decisão se iniciou efetivamente há dez anos.

Em diferentes situações, no ambiente escolar, pude perceber que as atividades escritas são realizadas tanto em língua portuguesa quanto na língua puyanawa, em quase todas as disciplinas e séries. Por exemplo, na aula da 4ª série, ou 3º ano do Ensino Fundamental, o professor de língua indígena passou a seguinte atividade:

Escreva as frases:

Yastu huku – piaba pequena

Xïda huku – sarapó pequeno

Awĩ vake yuxĩ biskĩ – Ele protege seus filhos.

Awĩ vitsaba akiskabike – Eles nadam com os outros.

Essa atividade foi retomada pela professora regente da turma, depois que o professor de língua indígena concluiu sua aula, exercitando a leitura, por meio de desenhos e fixando a escrita das palavras. Percebe-se que, apesar de ainda não existir uma gramática sistematizada, impressa, como a da língua portuguesa, eles tentam (re)vitalizar a língua puyanawa em diferentes eventos de práticas de letramento.

O ano de 2000 é considerado um marco para a Escola Estadual Ixũbãý Rabuĩ Puyanawa, visto que ela passa a desenvolver um trabalho na busca da revitalização da língua puyanawa, conforme a afirmação da diretora da escola, professora Olinda Martins dos Santos, em 2008, durante entrevista:

A escola vem trabalhando a nossa língua a partir do ano de 2000. Só que o Aldir fala há vinte anos, mas em nível de comunidade que foi quando ele veio aqui fazendo as visitas, fazendo as pesquisas, mas escola mesmo é nessa data de 2000.

Mesmo assim, os professores percebem que é pouco o que está sendo feito; a língua puyanawa, considerada estrangeira, é ensinada de maneira solta, ou seja, o ensino acontece semelhante a um processo de alfabetização, de aprendizagem de uma língua estrangeira. Há a tentativa de transformá-la num processo de letramento social, envolvendo situações diversas de uso como a tradução em português e inglês, pois à medida que ensinam as palavras em português, procuram traduzi-las para a língua puyanawa; em escritos que identificam os diferentes espaços da escola e da comunidade; nos diálogos (quase monólogos) que se estabelecem em situações

cotidianas (cumprimentos, agradecimentos, pedidos, exemplificações e outras situações). As inferências ocorrem, quase sempre, mesclando as frases em português com expressões, adjetivos, pronomes, substantivos em língua puyanawa, processo este descrito como alternância de línguas, já exposto anteriormente.

São desenvolvidas atividades culturais, tais como dança, pesca, caça e pintura que procuram levar, aos mais jovens, o conhecimento da cultura do seu povo. Por meio da dança, as letras das músicas são aprendidas, como também os valores das várias formas de dançar; envolvem-se, neste processo, pessoas falantes da língua indígena, que por meio da oralidade, promovem o ensino na escola. Dona Railda e, em especial, o senhor Luís Manaita são figuras presentes na escola, na comunidade, que **dominam** ainda a língua puyanawa.

É, também, a partir de 2000, que o Estado do Acre promove um avanço nas políticas para a educação indígena, destacando-se a formação de professores indígenas, como afirma a Coordenadora de Ensino, Francisca Delsuite, em entrevista realizada em 2008 (já referenciada anteriormente): “e a partir dessa data, de dois mil, foi à data em que todos os professores tiveram acesso a capacitação”.

Quando a escola assumiu a causa da (re)vitalização da língua indígena, vieram efetivas mudanças; a escola passou a ser um espaço de discussões, para propor metas de integração de toda a comunidade no objetivo da recuperação da cultura Puyanawa. Antes, a escola não estava envolvida nesse processo, era uma escola indígena, mas com características da escola do não índio, de forma que muito se perdeu dos conhecimentos tradicionais. É com sentimento de impotência e tristeza que, hoje, os membros mais atuantes na (re)vitalização da língua Puyanawa falam de suas bibliotecas ou arquivos, pessoas falantes da língua materna que já não existem mais. Quando a comunidade percebeu a importância da língua, havia apenas três falantes, já doentes e com dificuldade de ensinar. Novamente, isso ocorreu quando do processo de demarcação das terras indígenas, porque era preciso provar que era indígena para assegurar o seu patrimônio material.

As discussões educacionais da atualidade encaminham-se para um ensino diferenciado, intercultural, bilíngue e autônomo, porque só se aprende e se busca aquilo que tem sentido e significado. Tal consciência é bastante perceptível em relação ao que aconteceu com a Escola Puyanawa. Ao perceber a importância da revitalização da língua puyanawa e sua contribuição para o fortalecimento da identidade de seu povo, muitos mecanismos e atividades foram e continuam a ser explorados. Uma dessas

atividades é a discussão, em comunidade, para saber o que se quer da língua, quais os objetivos, ou seja, a definição de uma escola indígena diferenciada como propõe o RCNEI (1998) e os métodos de ensino que serão utilizados para o ensino da língua através das danças tradicionais, da oralidade e escrita.

A partir de reuniões realizadas na comunidade Puyanawa, em especial, na que o linguista Aldir S. de Paula esteve presente, percebe-se como o processo de revitalização da língua é vital na formação da identidade de um povo. Constataram que não basta ensinar a língua indígena de maneira aleatória. Por isso, o que aconteceu na comunidade, no primeiro momento, foi um debate e uma reflexão coletiva sobre o que realmente querem da língua. Após longa discussão, ficou decidido que querem um ensino diferenciado, porém falta clareza de como será esse tipo de ensino. Considerando que a base para a transformação começa pelo questionamento da realidade, constata-se que um grande passo está sendo dado, uma vez que o “[...] letramento é um conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção de o quê, como, quando e porquê ler e escrever” (SOARES, 2001, p. 75). Por isso, a questão-problema: “o que queremos da língua?”, levantada pelos Puyanawa, pode ser considerada relevante nesse processo.

A forma do ensino da língua indígena, nas classes de alfabetização, ocorre predominantemente na oralidade, com auxílio de desenhos, pinturas, músicas, tanto pelo professor da língua puyanawa quanto pelo professor responsável pela turma. É importante ressaltar a forma conjunta de trabalho do professor da língua indígena e os demais professores: há um profundo respeito pelo espaço que cada um ocupa na sala de aula, uma integração pouco comum nas escolas de não índios; assemelhando-se a uma simbiose de docência.

Samuel Iraqui Rondon ministra a língua puyanawa em todas as turmas e séries; no Ensino Médio, conta com o auxílio do Professor Aldir, que, ao menos uma vez por semestre/ano, concentra essas aulas e as ministra aos alunos, aproveitando para “cutucar” o processo de (re)vitalização da língua indígena.

No ano de 2008, formou-se a primeira turma do Ensino Médio Modular, e os alunos que se formaram indicam um novo cenário na união de recursos humanos no processo de (re)vitalização da língua materna. Eles tiveram oportunidade de conhecer mais sobre a gramática de sua língua e participaram dos debates sobre a mesma; já começam a trabalhar com textos e fazem pequenas convenções da língua.

A comunidade busca afirmação cultural e linguística, adaptando recursos da literatura do não índio à linguagem indígena. Por exemplo, na história da “Branca de Neve e os sete anões”, muda-se o nome e características dos personagens, adaptando-os à língua Puyanawa, num processo de tradução. Embora haja avanço, o processo é lento e uma ação depende da outra, como foi declarado pela Diretora da Escola, Professora Olinda, durante entrevista, em 2008: “mas eu acho que vai chegar o momento da gente sentar pra convencionar. Fazer convenção da língua”. Assim, eles andam com cautela para não atropelar a caminhada.

O ensino, na escola, segue as diretrizes do RCNEI (Referencial Curricular para as Escolas Indígenas, 1998), cuja orientação consiste em que a educação indígena deve ser diferenciada. Segundo a diretora da escola, professora Olinda, em entrevista, em 2008, a “educação diferenciada é porque temos o direito garantido por lei que temos que trabalhar a realidade da comunidade, como os costumes, as tradições, as crenças, a língua de cada povo sempre voltada para cada etnia”. Partindo do conceito de escola diferenciada, percebi que é crescente o interesse das novas gerações pelos conhecimentos oriundos dos antepassados, suas crenças, costumes, pinturas. Os idosos são fontes de pesquisa (arquivos de conhecimentos tradicionais) e a escola os valoriza muito.

Por meio das observações e entrevistas, percebi que a preocupação primeira está na revitalização da cultura. Há uma crença de que primeiro é necessário se sentir índio Puyanawa para que o interesse por falar a língua indígena seja maior e com sentido. A constatação pode ser feita a partir do relato do cacique Joel Ferreira de Lima (já referenciado anteriormente), em entrevista no dia 17 de maio de 2008. Em sua exposição, descreve que o primeiro passo foi recuperar a cultura que se iniciou com a conquista da demarcação das terras; depois buscaram aprender a fazer a caiçuma⁶¹, aprender as danças, as pinturas e, posteriormente, decidiram cuidar da educação de seu povo. Essa educação esteve e está voltada à valorização dos conhecimentos tradicionais e da cultura. Sua aposta consiste no poder da escola como meio para a revitalização da cultura, assim definida: “Todos nossos professores, hoje, desde o pré-escolar até o segundo grau tem o desafio de entrar na sala de aula com determinação. Toda festividade da escola o que está em primeiro ponto, a cultura; o povo que vai para

⁶¹ Bebida feita à base de folhas de mandioca, usada nas comemorações, reuniões e rituais da aldeia.

aquela festividade o desafio é apresentar a cultura”, diz o cacique Joel (CACIQUE JOEL, entrevista, 2008).

Em relação aos objetivos do ensino, a escola almeja proporcionar uma educação compatível aos valores indígenas, o que significa conquistar um futuro mais digno para seus alunos, ensinando a viver em harmonia e, principalmente, a manter uma vida digna, respeitando a manutenção dos recursos naturais, explorando a terra de maneira ecologicamente sustentável. Também busca valorizar os conhecimentos tradicionais dos seus antepassados, trazendo-os para atividades de artesanato, narração de histórias, registrando tais conhecimentos antigos.

O cuidado com a natureza é um ponto forte e a Comunidade Puyanawa possui um Plano de Gestão Territorial e Ambiental da Terra Indígena Puyanawa, composto de seis páginas, em que se descrevem todas as ações relativas ao uso equilibrado: dos recursos florestais e florísticos; da pesca; da caça; dos roçados; dos plantios agroflorestais; da criação de animais domésticos e silvestres; da saúde ambiental; do beneficiamento da madeira; da vigilância e fiscalização dos rios e terras que lhes pertencem; do entorno; da valorização cultural e planejamento comunitário. Todo esse cuidado para o não comprometimento das gerações futuras. Com isso, visam tornar seus alunos cidadãos críticos, para que possam reivindicar seus direitos e cumprir os deveres, por meio de documentos escritos ou não.

A escola adota uma metodologia diversificada, alternando conhecimentos científicos com aqueles oriundos da tradição indígena; não segue uma pedagogia específica, visto que busca elaborar sua própria forma de conduzir as aulas, ou como é especificado no PP é, trata-se de uma proposta que intenta ser diferenciada ou como eu definiria: híbrida, uma vez que é composta por uma constelação de metodologias, em que os professores e equipe gestora recorrem ao que têm às mãos, para promover o ensino e a aprendizagem, buscando autoafirmação como escola indígena, diferenciada e bilíngue.

Nas observações da forma de ensinar dos professores, havia interação aluno-aluno, aluno-professor. O livro didático da alfabetização em língua portuguesa faz menção aos valores indígenas e segue alguns referenciais construtivistas. Nele, as interações entre alunos são incentivadas. Quase todos os exercícios propõem que os alunos mostrem uns aos outros os seus trabalhos e compartilhem suas ideias. Em relação ao gênero, a linguagem do livro procura usar a igualdade de gênero, por

exemplo, ao se referir ao educador diz sempre “o professor ou professora”, procedimento a que me habituei e que também adotei nesta tese.

Os temas transversais propostos pelos RCNEI (1998), tais como: terra e conservação da biodiversidade, autossustentação, lutas e movimentos, ética, pluralidade cultural, saúde e educação permeiam o livro didático, embora mais se destaquem a conservação da biodiversidade e o de auto-sustentação e, por isso, a escolha recai sobre este material, pois coaduna com o posicionamento e os princípios praticados e vividos pelo povo Puyanawa.

Além do livro didático para o ensino da leitura e da literatura, a escola utiliza os livros complementares, “Cadernos de Alfabetização” e “Antologia da Floresta”, da Comissão Pró-Índio (CPI-AC) do Acre (1997). O primeiro traz historinhas e poesias em português que ressaltam o valor de ser índio e sua história. Já o segundo é uma cartilha de alfabetização para os povos indígenas. Os demais livros de apoio didático e de literatura são todos escritos em português, os mesmos utilizadas pela escola do não índio. O que a escola possui de registro escrito, além do livro Puyanawa (já apresentado), escrito em língua Puyanawa, restringe-se ao caderno do professor de língua indígena, que mencionei anteriormente.

Na imersão que fiz na Comunidade Puyanawa, em julho de 2009, o professor Samuel, responsável pelo caderno considerado sagrado, um dicionário da língua indígena, que contém as palavras, expressões Puyanawa coletadas desde 2003 e que ele o usa nas aulas de língua puyanawa, fez a gentileza de me emprestar para fazer cópia. O referido material é organizado como se fosse um dicionário, com as palavras e números, em ordem alfabética, escrito em português e ao lado na língua Puyanawa, que inclui também a história do povo Puyanawa, escrita a próprio punho por Mario Puyanawa, o antigo cacique (ou cacique de honra) e um pouco da história da escola.

Nessa etapa de imersão, percebi e acompanhei a formação de uma teia em torno do processo de recuperação da cultura Puyanawa que começou com o sonho de algumas lideranças Puyanawas e agora está se firmando e ganhando corpo. Desta forma, a partir das observações e entrevistas realizadas, afirmo: a escola e a comunidade assumiram o desafio de (re) vitalização da língua e recuperação da cultura Puyanawa; a escola é a principal instituição que pode contribuir para os debates e atividades no processo de (re) vitalização da língua puyanawa e fortalecimento de sua identidade cultural; as festas culturais são meio e espaço para o fortalecimento da identidade cultural; existe a percepção por parte de toda a comunidade e da própria escola, de que o processo é

lento, mas requer persistência; estão cientes de que uma das maiores dificuldades, está no fato das famílias não falarem a língua Puyanawa ativamente; há um conceito e um trabalho de escola diferenciada; o letramento contribui para o fortalecimento da identidade e (re)vitalização da língua, principalmente na prática da oralidade.

A escola, como principal instituição responsável no processo de (re)vitalização da língua e fortalecimento da identidade Puyanawa, foi destacada em quase todas as entrevistas e observações feitas, como pode ser percebido em falas diferentes e em momentos distintos:

Porque a escola tem que ao mesmo tempo se fortalecer e tentar fortalecer e tentar conscientizar a comunidade. Na verdade a escola está assim pra atender a comunidade com todo respeito, mas ao mesmo tempo a escola é na frente todo tempo, é o caminho, é pra tudo (DIRETORA OLINDA, entrevista, 2008).

Hoje temos os nossos professores, estão todos nisso de fazer um trabalho de pesquisa na comunidade sobre a nossa história pra poder estar passando pros nossos filhos como conteúdo de história. Tudo isso faz parte do desafio do avivamento da cultura A escola tem seu papel de grande importância. (CACIQUE JOEL, entrevista, 2008).

O ponto de referência mesmo é a escola e os professores (COORDENADORA DE ENSINO FRANCISCA DELSUITE, entrevista, 2007).

A escola pra mim é, é um, uma estrutura de grande valor por ensinar a cultura do branco e a nossa aqui de dentro (ALUNA ROSELENE, entrevista, 2009).

Bom, a escola hoje na nossa comunidade, tá sendo como uma referência, e os alunos, é, quando eles vem pra escola, eles vem com um propósito, um propósito muito grande, tanto de aprender a ler e escrever, como também conhecer a nossa própria comunidade, e as pessoas como comunidade, tem a escola como patrimônio que tá em primeiro lugar, e que os pais mandam o aluno pra escola com o propósito de crescer o seu filho, pra ser professor é... ter um emprego na comunidade e também conhecer seu próprio território (PROFESSORA MARIA JOSE, entrevista, 2009).

A escola Puyanawa, ela é uma instituição muito fundamental dentro da comunidade porque é através da escola que nós preparamos as nossas crianças para a vida futura, que as pessoas confiam muito na escola a comunidade confia muito na escola e sempre deixo tudo a cargo da escola, então a escola é o ponto chave da comunidade a escola, o maior ponto de referência da comunidade é a escola, a escola ela tá representando ela é um patrimônio que representa principalmente o povo Puyanawa é aqui que onde a gente aprende tudo os conhecimentos o nosso dialeto temo professores que já ensinam, cada um sabe um pouquinho e tudo foi através da escolas e não fosse através da escola, talvez ninguém sabia mais nada, porque

desde a partir de 85, eu, eu já comecei levar o povo velho pra escola pra eles, esse era o Alberto, Ixübäy, que é o nome da escola, ele que me ajudou muito na minha escola... (APOIO PEDAGÓGICO SOFIA, entrevista, 2009).

A escola nos últimos anos ela vem tendo um marco muito importante na comunidade, através da escola que a gente já conseguiu revitalizar muito da cultura do nosso povo, a partir do resgate da língua é que eu tenho percebido que a escola ela vem de fato trabalhando, é, as mudanças da comunidade, como também da história que existe dentro da própria comunidade, que a partir daí então, que os professores é, que, era os indígenas daí começaram a trabalhar na escola indígena, porque antes a gente estudava lá fora (PROFESSOR ÉLSON, entrevista, 2009).

É, eu acredito o que a escola representa aqui na comunidade Puyanawa ela representa o início de, de tudo sabe, por exemplo, aqui é o ponto de referencia onde vai abri os caminhos pras crianças seguir seus passos, seguir seus caminhos, aqui também a escola é o ponto de referencia aonde fortalece a cultura, aproveita o conhecimento dos mais velho, isso também é o estudo diferenciado, então a escola representa pro povo Puyanawa, né... eu acredito que o que ela representa pro povo Puyanawa é sua cultura, né? sua língua, seu fortalecimento, né? e o conhecimento de todos o povo a escola traz pra que esses alunos ele fica inserido no conhecimento interno e externo da parte sobreviver quando for preciso (PROFESSOR FRANCISCO DEVANIR, entrevista, 2009).

A escola é ensinar, aprender ler a escrever, dominar as quatro operações (ALUNO BRUNO, 10 ANOS, entrevista, 2009).

A importância é o seguinte, eu acho que lá de... antes de eu nascer, que os... as pessoas que comandavam o nosso povo aqui, eles viram que a escola é importante porque, até porque eles não tinham entendimento nenhum, através da escola eles poderiam ser um cidadão, pra saber fazer o nome pra poder votar, pra poder dar um nome praquelas pessoas, então hoje, nós já nascemos nessa cultura Dawa como se diz né? Dawa, nós temo, temo também resgatando é... ensinando o português como nós já nascemo, crescemo já aprendendo, e a importância da escola é ver nosso filhos, é, filhos dos outros parente é, tê o conhecimento do mundo branco e também principalmente esse da parte da nossa cultura que é uma das coisas que a gente tá procurando a revitalizar a cada dia (PROFESSOR SAMUEL, entrevista, 2009).

É... ponto de vista assim de professor, que a escola é pros alunos e pra comunidade eu vejo como um... um ponto de partida assim, pra tudo né, tanto pra vida social deles como a vida profissional, a escola hoje vem, vem trazendo conhecimento pros alunos sobreviver, tanto assim ná... comunidade como fora da comunidade, é o que é, que é trabalhado hoje por nós professores né, que eles trabalho um pouco do que tem na comunidade, e também o que eles podem ver lá fora né então pra mim a escola é um.. um... hoje é um espelho pra comunidade a escola tá responsável por quase todos os movimentos culturais que acontecem na comunidade é se, as comemorações todas

fic... da comunidade fica a cargo da escola né, então a escola que hoje tá mobilizando a comunidade com relação a cultura né. então pra mim a escola é isso né, um espelho pra comunidade (PROFESSOR ENILSON, entrevista, 2009).

Olha, a importância da escola dentro da comunidade, primeiro que dentro da comunidade indígena a escola sempre é o... o... tipo o coração, é onde as pessoas pessoas, colocam tipo, todas as coisas... as coisas que acontecem dentro da comunidade sempre vem tudo pra escola, pros professores pra direção, pra tá tentando resolver junto com a... a... associação né, então tem um papel importante além de educar lógico, tem todo um papel social, tá levando as pessoas a... a ser realmente, levando em consideração os alunos, a serem críticos né, de se... tá vendo o mundo de outra forma né? então a escola tem um papel fundamental dentro da comunidade né, seja comunidade indígena ou não né. leva essa coisa de... de... tornar as pessoas a levar ser realmente a ser cidadãos críticos na... na sociedade né (PROFESSOR FRANCISCO JÚNIOR, entrevista, 2009).

Ao assumir a noção de letramento como um conjunto de ações e atividades orientadas para a interação social, que envolvem também o uso da leitura e da escrita na prática social, e que vão integrar a vida das pessoas, ela, para os Puyanawa ocorre nas práticas de escolarização, mas também em outros domínios da vida cotidiana.

É importante ressaltar que no bojo dessa noção de letramento, como prática social, algumas convicções estão implicadas, destacadas por diferentes estudos de autores como Kleiman (2008), Tfouni (2008), Soares (2001), e que segundo Signorini (2008, 124-125):

a primeira delas é o caráter sócio-histórico de toda atividade de uso da escrita bem como dos saberes, valores e das instituições que a sustentam. A segunda [...] é a da dimensão processual de toda escrita quando apreendida no contexto múltiplo e variado das práticas de comunicação social em sentido amplo.

Em relação à primeira convicção, a autora destaca que as práticas de uso da escrita variam no espaço e no tempo, já que estão atreladas à história individual do escrevente/leitor, das comunidades que ele participa, bem como aos diferentes campos de atividades do cotidiano e suas respectivas instituições de referência.

Em relação à segunda convicção Signorini (2008, p. 125) destaca a

[...] impossibilidade de um deslocamento do puramente lingüístico em relação às operações, recursos, suportes, normas e instituições que constituem e dão sentido às atividades de leitura /escrita dos sujeitos e das comunidades, tanto em instâncias públicas quanto privadas.

A autora acrescenta que a segunda convicção, esse não deslocamento está associado à dimensão processual da escrita, visto que ele remete a um percurso no tempo, a uma sucessão de atos e avaliações, que são apreendidos pela dinâmica das relações sociais não só escolares.

As festas culturais são momentos para novas aprendizagens, tanto da língua ao aprender as músicas que são dançadas, como das pinturas corporais, dos costumes dos antepassados, das histórias de opressão, lutas e desafios, da produção de artesanato. Com isso, a Comunidade se fortalece e, aos poucos, perde a vergonha de dizer que é indígena.

Há uma pessoa que se destaca na criação de novas músicas utilizadas nos rituais no espaço da arena e que já produziu mais de trinta canções, repassadas e entoadas a todos os que participam das atividades naquele local: é Rosileide Ferreira de Lima, ex-professora da pré-escola, filha do Cacique Joel e esposa do Pajé José Luiz (Lió), que deixou a sala de aula para pesquisar a cultura da sua comunidade por meio das músicas e da confecção de desenhos que se tornarão pulseiras, colares etc. Ao conversar com ela, em dezembro de 2011, a mesma me autorizou a tirar fotos dela com a pintura ancestral sobre o corpo e também me permitiu fotografar as letras das músicas que compõem e os desenhos que vêm idealizando desde 2008. Na sequência, ilustro as atividades ora descritas:



Foto 30 - Rosileide Ferreira de Lima com pintura corporal ancestral feminina
Fonte: WALKER, M.R. Comunidade Ipiranga, Mâncio Lima: Acre, dez.2011

Beleza da índia Puyanawa

(32) Eu, sou, a rosa do jardim, quero
agora lhe mostrar o perfume e a
beleza da índia puyanawa.

$\left. \begin{array}{l} f \ b \\ i \\ \epsilon \ S \end{array} \right\}$ Estou aqui para, mostrar venha
se aproximar, o encanto da Péria
que é a princesa do Mar.

$\left. \begin{array}{l} f \ b \\ i \\ \epsilon \ S \end{array} \right\}$ Com o meu canto poderoso quero a
todos alegrar, pedindo, ao nosso
mestre, venha nos purificar.

$\left. \begin{array}{l} f \ b \\ i \\ \epsilon \ S \end{array} \right\}$ Seguindo, sempre, alegre com amor
no coração, ajudando os que precisam
para Ter a união.

$\left. \begin{array}{l} f \ b \\ i \\ \epsilon \ S \end{array} \right\}$ Sou filha da Natureza minha mãe
quem me criou, pra lutar pelo meu
povo e mostrar o meu valor.

$\left. \begin{array}{l} f \ b \\ i \\ \epsilon \ S \end{array} \right\}$ Eu vou sempre agradecer por todo o
meu saber protegendo a natureza,
e não deixar ela sofrer.

Vani, 11.07.2009

Figura 17- Música composta por Rosileide Ferreira de Lima: Beleza da índia Puyanawa
Fonte: WALKER, M.R. Comunidade Ipiranga, Mâncio Lima: Acre, dez.2011



Figura 18 - Desenhos para confecção de colares, pulseiras, elaborados por Rosileide Ferreira de Lima

Fonte: WALKER, M.R. Comunidade Ipiranga, Mâncio Lima: Acre, dez.2011

Além dessas atividades, em 2011, a Comunidade Puyanawa decidiu transformar a antiga Escola José Agostinho, na Comunidade Ipiranga, já extinta e primeira escola deles, quando todos os alunos e professores passaram a frequentar somente a Escola 13 de Maio, que depois se chamaria Escola Estadual Ixübãý Rabuĩ Puyanawa, que se localizava na Comunidade Ipiranga, num Centro de Cultura que se chama *Ĕwěťě Tādaya Perĩdawa* e significa Casa de dois grandes guerreiros. Nela, serão guardados artesanatos, histórias, músicas, enfim, será o depositário da cultura do povo Puyanawa, como me contou o Pajé José Luiz (Lió), na última visita que fiz à comunidade, em dezembro de 2011. Servirá como uma espécie de museu e de escola cuja finalidade maior é recuperar a cultura Puyanawa. Apresento este novo local, que aguarda por equipamentos e recursos, o Centro Cultural, Foto 31, na sequência:



Foto 31- Ēwētē Tādaya Perīdawa (Casa de dois grandes guerreiros) - Centro Cultural dos Puyanawa

Fonte: WALKER, M.R. Comunidade Ipiranga, Mâncio Lima: Acre, dez.2011

Nesse ritmo, o processo de (re)vitalização está ocorrendo, e o letramento, seja na oralidade ou na escrita, nos diversos contextos de utilização, muito contribui para que isso ocorra. Porém, é um desafio que a escola e a comunidade enfrentam cotidianamente. Embora a Escola Puyanawa tenha grande importância, como destacado anteriormente, enfrenta dificuldades que requer persistência, porque boa parte das famílias Puyanawa não sabe falar a língua indígena como já foi demonstrado. Por isso, mesmo tendo interesse em aprendê-la, não é fácil, não é algo que depende apenas do querer, mas que talvez só seja superado com um trabalho em longo prazo e na confiança nas novas gerações. Importante é não se sentir culpado por aquilo que ocorreu no decorrer da história, foi fruto de um processo de colonização; agora é apostar no futuro, como destacou o Cacique Joel:

A história fez e revela que nós não temos culpa. Estamos apresentando o que dar pra nós apresentar pra que a história ela comece a aparecer vivamente nesse conteúdo pra frente, porque os nossos filhos são o futuro do amanhã. Então esse futuro já tem que pegar, saber nossa história pra poder levar. Então, acho que o desafio que importa é a gente ter a nossa identidade cultivada, motivada [...] (CACIQUE JOEL, entrevista, 2008).

Para Soares (2001, p.80), “[..] do ponto de vista psicológico, em qualquer sociedade, são várias e diversas as atividades de letramento em contextos sociais diferenciados, atividades que assumem determinados papéis na vida de cada grupo e de

cada indivíduo”. Com a referida definição, concluo que a Escola Puyanawa, por meio das diversas formas de expressar os letramentos, contribui para afirmar as identidades indígenas e recuperar parte de sua cultura. Destaco que essas identidades são transitórias, plurais, contestadas e híbridas.

No intuito de reforçar a descrição e identificação das características das identidades, sejam elas indígenas ou não, transcrevo alguns apontamentos, ainda que de forma sintética, a fim de solidificar conceitos e pontos de vista que permitem entender a pluralidade de conceitos e estudos sobre esta concepção. Assim, falar em identidades é estar ciente de que:

- Carecem de conceitualizações e para isso é necessário aprendê-las nas suas diferentes dimensões;
- Envolvem reivindicações “essencialistas sobre quem pertence e quem não pertence a um determinado grupo identitário, nas quais a identidade é vista como fixa e imutável” (WOODWARD, 2007, p.13);
- Estão vinculadas às condições materiais e sociais de existência;
- Vinculam o social e o simbólico como dois processos diferentes, porém, necessários para a construção das identidades;
- Para serem conceitualizadas, as identidades implicam em examinar os sistemas classificatórios, que revelam a divisão e a organização das relações sociais;
- Não são unificadas;
- “A identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva” (WOODWARD, 2007, p. 81);
- Construídas e projetadas por meio da linguagem, é no discurso que marcamos nossa posição identitária.

Finalizo as considerações desenvolvidas nessa etapa de minha escrita e, mais uma vez, registro que, desde o princípio do processo de contato dos primeiros indígenas Puyanawa com o não índio, a escola teve papel de destaque na formação identitária desse povo. Ela serviu e serve como *locus* para construir e desconstruir identidades. Para o povo Puyanawa, atualmente, a escola é a instituição responsável pelo processo de (re)vitalização da língua e da cultura Puyanawa, visto que é lá que se concentram as práticas de letramento de forma sistematizada. É lá também que a cultura é vivenciada com maior intensidade porque é pelas danças, desenhos, pinturas corporais, artesanatos,

estudo das plantas usadas para fabricação de remédios, uso de palmeiras, galhos para trançar cestos, vassouras e outros artefatos de pesca e uso doméstico em contato com os mais experientes e mais antigos da aldeia que apreendem a cultura do seu povo, constituidora de suas identidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a escritura dessa tese, tinha em mente contribuir, de alguma forma, para o reconhecimento da comunidade indígena Puyanawa cujos contatos que havia mantido releram-me que careciam de tantas coisas. Ledo engano. Eles é que me proporcionaram uma viagem a um universo que se apresentou desafiador, inconcluso de certezas, desmistificador de (pré)conceitos.

Enquanto buscava palavras para sintetizar o que fiz durante esses quatro anos, deparei-me com uma única certeza: a de que quase nada sei, quanto ainda preciso aprender e como as verdades nem sempre são verdades, pois dependem do ponto de vista em que me situo, com qual discurso falo ou sou narrada. E nem sempre meu ponto de vista é o melhor, o mais correto. Percebo que não há receitas, há sendas, caminhos, e cada povo, cada comunidade, cada instituição escolar precisa usar a sua bússola, ou como o discurso da pós-modernidade me impele a dizer, um GPS, um satélite, ou um sonar, que oriente, mostre as rotas que são viáveis e possíveis, num mundo marcado por tantas ambiguidades, diferenças, fronteiras, entre-lugares, que promovem fissuras nas nossas identidades.

Relembro os conceitos que incorporei ao meu discurso pessoal e pedagógico. Percebo que a minha identidade entrou em colapso, que hoje sou também um híbrido, fruto da condição pós-moderna, deslizando em areia movediça, que me impele a posições, muitas vezes, contraditórias.

Nesse emaranhado de sentimentos, constatações, inconclusões, retomo meu principal objetivo que foi analisar o processo de constituição da identidade do povo Puyanawa, a partir do letramento na escola Ixübãý Rabuñ Puyanawa, destacando aspectos característicos da sua cultura e historicidade, a fim de verificar se a educação formal está contribuindo para o fortalecimento da identidade desse grupo.

A investigação mostrou-me que as identidades são construídas/constituídas ou resultam de um processo de produção simbólica e discursiva. Tanto a identidade quanto à diferença se estabelecem no mundo social e cultural, fabricadas nos contextos sociais e culturais, portanto são criações sociais e culturais.

Há uma relação de estreita dependência entre a identidade e a diferença; elas são inseparáveis e mutuamente determinadas e sua compreensão perpassa os sistemas de significação, tal como a linguagem, nos quais adquirem sentido. Ao realizar o registro

histórico do povo Puyanawa, encontro marcas de negociação, relações de poder fluidas, que se tensionam entre a identidade e a diferença, estabelecidas no campo da cultura.

Historicamente esse grupo, como quase todos os grupos indígenas brasileiros, viveu processos de aniquilamento cultural e linguístico, advindos das políticas assimilacionistas e integracionistas levadas a cabo desde o início do processo de colonização. Esses processos colonialistas contribuíram para que o povo Puyanawa, no passado, estabelecesse relações desiguais de poder com o colonizador, e que, atualmente, elas sejam deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais nativas.

É no decorrer das situações de contato intenso com o contexto nacional que a exacerbação da identidade dos Puyanawa contrasta. No encontro com as sociedades diferentes resulta o processo de culturas de contraste e não a sua desintegração cultural. O contato entre as sociedades Puyanawa e a não-indígena e a cultura, enquanto capital simbólico, permite-lhes resistir à dominação e às imposições da sociedade envolvente. É a partir da cultura que “pode-se entender que as diferenças entre as sociedades indígenas e a sociedade envolvente não são suprimidas, mas continuamente reformuladas” (SILVA, 2008, p. 31).

Na Terceira Seção, descrevi o contexto contemporâneo ou pós-moderno, marcado por diferentes diásporas, pela globalização contemporânea, cujas tendências culturais dominante são a homogeneização e a diferenciação, para situar o lugar de onde falo, com quem falo e para quem falo. Neste contexto, o objetivo foi contribuir para a divulgação da identidade e da história do povo Puyanawa, por meio do registro da história do próprio povo.

Examinei o que foi possível, em termos de análise e registro, das fontes consultadas, dos depoimentos, das entrevistas, dos documentos, até onde meu tempo e meus recursos me permitiram. Sei que ainda há pontos obscuros, documentos aos quais não tive acesso, respostas do Itamaraty sobre as primeiras imagens que poderiam existir em termos de documentos oficiais e da Congregação do Espírito Santo, já que os relatórios e registros são manuscritos do Padre Tastevin, cuja sede é em Paris, que podem enriquecer a história do povo Puyanawa, e que pretendo investigar posteriormente, pois assumi o compromisso de publicar a história dessa etnia, no início da investigação. No entanto, os resultados que apresentei constituem importante forma de divulgação e informação sobre o Povo Puyanawa, que, até este ano, contabilizava de escasso acervo, ou um acervo quase inexistente, em termos acadêmicos, servindo, assim, de fonte de consulta para outras investigações.

Entremeando o trabalho de registro histórico, estabeleci interlocuções com autores da Antropologia, que me mostraram os conceitos de etnia, grupos étnicos, fronteiras culturais e ao universo indígena com suas representações, rituais, costumes, enfim, mostrei essa comunidade, da ótica do não índio. A referida seção caracterizou-se também pela possibilidade de ampliar as discussões sobre conceitos que vigoram no senso comum, nos livros didáticos, nas diferentes mídias e nas redes sociais, que veiculam o índio de forma estereotipada.

Em nível de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, essa seção permite o debate necessário para a sistematização das Ações Afirmativas relacionadas à Lei 10.639/03 que foi acrescida em 10 de março de 2008, pela Lei 11.645, incluindo no currículo escolar a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, encontrando ancoragem no registro histórico que suscita discussões sobre as questões indígenas em nosso país.

Essa Seção também dialogou com a História, ao trazer à tona os conceitos dessa disciplina para os indígenas, além de relatar um pouco da historicidade da constituição do Estado acriano, da cidade de Cruzeiro do Sul, de Mâncio Lima, localizadas na região mais extrema da Amazônia Ocidental, com interlocuções de antropólogos, indigenistas, militares, enfim, de pessoas que fizeram parte dessa trajetória ou de alguma forma a registraram. Este aspecto histórico pode proporcionar aos professores subsídios para suas pesquisas e ampliar seu referencial teórico, na preparação de suas aulas, ao historicizar aspectos relacionados ao processo de constituição do Estado do Acre e desses dois municípios arrolados, sob uma perspectiva dos estudos sobre as culturas, em que:

Os deslocamentos nas noções de cultura, poder e saber conferem visibilidade também ao conjunto de práticas que nos ensinam cotidianamente a identificar em nós mesmos certos atributos que consideramos estáveis e a reconhecer um conjunto de afirmações como sendo verdadeiras (RIPOLL; POOLI; BONIN, 2008, p.37).

Questionar o discurso colonizador, o poder dos mitos fundadores, é tarefa dos educadores comprometidos com um currículo pós, como já explicitado, mas que ainda é pouco visível nas nossas escolas. Ao conceituar cultura como invenção de diversas formações históricas, produzidas por conflitos e negociações, privilégios e

subordinação, tematizo a centralidade da cultura, conforme proposto por Hall (2007) e que pode propiciar deslocamentos conceituais em relação à formação de professores.

A Quarta Seção caracterizou os sujeitos da pesquisa, a Escola Estadual Ixübãý Rabuñ Puyanawa, situando-a no contexto da educação escolar indígena, como escola autônoma, diferenciada, bilíngue e intercultural. Procurei estabelecer diferenças e semelhanças dessa escola com os aportes teóricos que conceituam esses atributos, para distingui-la da escola do não índio, destacando conceitualmente as distinções entre multiculturalismo e interculturalidade.

Para chegar ao nível micro, que era a Escola Estadual Ixübãý Rabuñ Puyanawa, iniciei a Seção Quatro pelo nível macro. Diferencei o que é educação indígena e o que é educação escolar para o indígena, mostrando a simbiose que existe entre as duas formas de educação na concepção dos povos indígenas, apesar das distinções que se estabelecem entre elas quando a tomamos como uma instituição criada pelo não índio, e imposta a eles, sem levar em conta sua cosmologia, seu universo de existência.

Enquanto a educação indígena ocorre em termos de processo, de continuidade, a educação para o indígena/escolar/formal estabelece a descontinuidade e a ruptura do tempo anterior. Melià (1979, p. 53) afirma que a educação do não índio (escolar/formal) é uma educação para uma sociedade em mudança, enquanto que a educação indígena se desenvolve para uma sociedade estável.

Desse ponto de vista, descrevi a sociedade pós-moderna, com a interlocução de diversos autores que a analisam com profundidade, destacando aspectos mais salientes, para que os educadores e educadoras se situem e percebam que antigas teorias e práticas não respondem aos problemas, dificuldades, expectativas e dinâmicas que nossas instituições escolares vivenciam cotidianamente, nessa sociedade multifacetada, fragmentada, tecnologizante, homogeneizante.

Quando detalhei a maneira como os indígenas se apropriam do currículo diferenciado, multi/intercultural, e o incorporam ao seu fazer pedagógico, busquei deixar pistas aos educadores e educadoras desse País, que é possível incorporar novas formas de fazer pedagógico que coadunem com esse tempo e respondam às questões desse tempo contemporâneo.

Essa investigação focou a educação escolar indígena no Estado do Acre, com dados atualizados, que possibilitarão, aos educadores e pesquisadores do Brasil, conhecer um pouco mais a situação desse segmento educativo, em relação ao número de

escolas, professores e alunos existentes entre 2009 e 2011, comparando-o com as demais modalidades de ensino brasileiras.

Esse panorama conduziu à historicização dos sujeitos da pesquisa, aproximando-me da Escola Puyanawa. Os relatórios, os depoimentos, as entrevistas e os documentos analisados formaram um *dossiê* sobre as condições de existência e funcionamento da escola investigada. Algumas informações não puderam ser confirmadas como, por exemplo, quando a Escola 13 de Maio foi criada e extinta, dando lugar à Escola Estadual Ixübây Rabuñ Puyanawa. Isso ocorreu ou pela forma de inserção dela na comunidade Puyanawa, de maneira impositiva pelo mando coronelístico, por um lado; e, de outro, pela aceitação indígena, o que deixa entrever lacunas, difíceis de serem preenchidas, pelo decurso de tempo em que os acontecimentos ocorreram. No entanto, a realização do registro escrito do percurso percorrido desde seu decreto de criação até o ano de 2011 permitiu, a essa instituição escolar, posição privilegiada de *locus* para a investigação, em que as identidades culturais são produzidas e constituídas, considerando os aspectos culturais e linguísticos que ela privilegia por meio das diferentes formas de se apropriar das condições de letramento.

Os questionamentos que me conduziram a esta investigação foram: Como a identidade do povo Puyanawa é produzida? É possível recuperar a cultura Puyanawa por meio da revitalização da língua? Quais são os mecanismos que a Escola Ixübây Rabuñ Puyanawa aplica ativamente ou não na constituição e na fixação da identidade de seu povo? Para responder a estas questões, analisei as práticas escolares na Escola Ixübây Rabuñ Puyanawa, considerando os rituais praticados pelos professores e alunos em sala de aula; os materiais utilizados e produzidos pelos professores e alunos; as metodologias empregadas pelos professores; o uso da língua indígena em diferentes situações e contextos; o projeto político pedagógico que a orienta; o tipo de conteúdo veiculado; a forma como efetivam seu planejamento de ensino; pelas práticas de letramento que realizam e as relações de poder que se estabelecem.

Em relação à primeira questão, como a identidade Puyanawa é produzida, constato que as identidades indígenas são produzidas/constituídas no contexto social e cultural da comunidade Puyanawa, por meio dos diferentes mecanismos de tensão, negociação, nas fissuras da sociedade pós-moderna. Essa identidade possui traços caleidoscópicos, híbridos e fronteirços e que é instável, movediça e incompleta, em processo. Estabelecem-se no contexto de uma sociedade contemporânea, pós-moderna, que, segundo Harvey (1992), é uma etapa histórica que nada e se espoja nas

fragmentárias e caóticas correntes da mudança, como fonte de existência, cujas características mais acentuadas seriam a total aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico.

Se os Puyanawa estão imersos nesse contexto efêmero, caótico e fragmentário, em constante mudança, sua identidade é também resposta a essa condição de instabilidade, e para se constituírem indígenas, devem romper com as grandes narrativas sobre seu estado de pureza, em seu *habitat* tradicional.

O esforço de (re) vitalização da língua e da cultura da etnia Puyanawa, por meio das práticas de letramento, tanto nas estratégias de escolarização quanto nos espaços comunitários configuram-se sinais diacrônicos de culturas de contraste, cujas identidades étnicas em contexto de contato interétnico são continuamente reinterpretadas e reformuladas.

Na Escola Estadual Ixübây Rabuñ Puyanawa, o letramento e a (re)vitalização da língua puyanawa foram elencados como fatores determinantes na constituição da identidade Puyanawa. Contudo, é necessário destacar que, para ser índio nas classificações de “raça” e de pertencimento a uma determinada cultura, advindas dos diferentes discursos colonizadores, entre eles o estruturalista, esses não se sustentaram historicamente. O que os define como um grupo étnico indígena é a distinção percebida por eles mesmos e pelos outros grupos sociais com os quais interagem.

Resumindo de outra maneira e parafraseando Maher (1996, p. 20): índio é quem se define como tal e distingue seu interagente como não índio e essa definição se estabelece nas fronteiras, compreendendo tanto o sentido atribuído pelos Estudos Culturais tanto quanto o conceito de fronteiras de identificação proposto por Barth (1998).

Cabe destacar que, assim como nós, não índios, os índios precisam de uma linguagem para construir sua identidade e afirmá-la, comunicá-la. Com isso, demonstrei no decorrer dessa tese que é o discurso que “cria e faz circular o sentido de ‘ser índio’” (MAHER, 1996, p.33); cristaliza o discurso colonizador que estabelece as diferenças. Portanto, a identidade e a diferença são relações sociais produzidas assimetricamente de um processo de produção simbólica e discursiva, impostas, sujeitas a vetores de força, a relações de poder.

Afirmando dessa maneira, concluo retomando a ideia de que, se o discurso e a representação não forem considerados constituidores da identidade e da diferença, numa perspectiva pós-curriculo de formação de professores, perpetuar-se-ão os discursos

colonialistas e, com eles, todos os binarismos que o acompanham, dividindo as comunidades, as sociedades, as pessoas entre o Eu e os Outros, o índio e o não índio, o negro e o branco, e assim por diante, cristalizando diferenças e excluindo as minorias.

Em relação à segunda questão que norteou esta investigação: é possível recuperar a cultura Puyanawa por meio da revitalização da língua, considero que como a cultura a língua também sofre mudanças, no entanto, para esta etnia, é ela que os identifica como indígenas. A cultura como um campo relativamente autônomo da sociedade não depende somente da língua para se constituir. A língua puyanawa, hoje, resume-se a fala de dois sujeitos fluentes e poucos falantes como se fosse uma língua estrangeira, intercalando pequenas sentenças, nomeando objetos, qualificando ações, mais na oralidade do que na escrita. O que existe como registro da língua são tão somente o livro ou a cartilha Puyanawa, já mencionado, e a futura gramática que será publicada, que não se configuram como materiais suficientes para garantir a sua continuidade. No entanto, na oralidade, as manifestações culturais consideram a língua o veículo transmissor de sua cultura, por meio das danças, das músicas, dos desenhos, das representações de suas crenças. Neste sentido, a cultura ancestral com as reformulações impostas pelos contatos interétnicos sofre variações que podem resultar em estímulo ao desenvolvimento de outras manifestações por parte da etnia Puyanawa, uma vez que este povo necessita afirmar sua identidade cultural.

Quanto à terceira questão: quais são os mecanismos que a Escola Ixübãý Rabuĩ Puyanawa envolve ativamente ou não na constituição e na fixação da identidade de seu povo, demonstro que essa escola intenta constituir-se como diferenciada, autônoma, bilíngue e intercultural, como descreve o projeto pedagógico diferenciado do Ensino Médio Puyanawa. No bojo das definições desses conceitos, subjaz uma concepção pedagógica e curricular de respeito e valorização da diversidade cultural, que exige olhar a escola sob outro prisma: como um espaço cultural e social no qual há maneiras específicas e diversas de se relacionar, de se comunicar, de agir, de sentir e de pensar. É sob o prisma da cultura que ela se constitui e age. Essa escola valoriza o saber universal e sistemático e também o saber local proveniente dos alunos, dos professores, dos anciãos e sábios do seu cotidiano, que detém a ciência das plantas, da terra, dos animais e ainda resquícios da língua indígena.

A proposta da Escola Ixübãý Rabuĩ Puyanawa, a partir da tomada de posição política a respeito do seu currículo, da proposta de (re) vitalização da língua e da

cultura, por meio de uma educação intercultural, é uma proposta humanizadora de escola, pensada e gestada a partir das formas de sentir, pensar e agir das culturas.

Os processos de escolarização das comunidades indígenas devem levar em consideração mecanismos sociais de letramento que não excluam dos processos de ensino e aprendizagem suas formas de sobrevivência, suas práticas sociais e os mecanismos de preservação cultural tradicionais, para não afastá-las de seus projetos de futuro. Sob esta premissa, a Escola Ixũbã y Rabuĩ Puyanawa desenvolve diferentes práticas de letramento que ajudam a melhorar a qualidade de vida do seu povo, cumprindo com sua função social. A prática pedagógica desta escola mostra-se multifacetada e às vezes contraditória, com vieses reprodutivistas e emancipatórios. Para ampliar e ressignificar as práticas de letramento dessa escola é necessário o estabelecimento de políticas culturais, de planejamento lingüístico e respeito às tradições orais.

Intentei, aqui, mostrar que somos fragmentados, híbridos, provisórios como todas as certezas que já nos precederam. É preciso considerar a formação de professores, levando em conta a constituição das identidades e das diferenças são elementos potentes que nos possibilitam outros pensamentos, sonhos, emoções, humanidades diferentes. Que a leitura propiciada pelos estudos sobre a cultura possa servir de ponto de partida para a construção de uma educação da diferença, pautada em currículos interculturais e diferenciados, que possibilitem incluir, acolher os diferentes, os sem..., assim será possível “adotar uma perspectiva intercultural de análise [que] proporciona vantagens epistemológicas e de equilíbrio descritivo e interpretativo, [e] leva a conceber as políticas da diferença não só como necessidade de re: (CANCLINI, 2007, p.25).

As discussões e os resultados do processo de constituição da identidade indígena, por meio da Escola Puyanawa, possibilitou olhar para a escola, os professores, a comunidade indígena, como uma oportunidade de efetiva mudança, que não pode ser apressada pelo tempo pós-moderno. É preciso cautela e olhar crítico para os seus tentáculos. Essa é a nossa tarefa como produtores e consumidores de conhecimento. Como tudo o que já argumentei no decorrer dessa tese, essa concepção serve para esse momento e justifica o meu posicionamento epistemológico, no entanto tudo é provisório, passível de mudanças e contestações, como o movimento movediço e pendulante em que nos encontramos nessa sociedade pós-moderna, já que a política da análise e a política do trabalho intelectual são inseparáveis.

REFERÊNCIAS

ACRE. Governo do Estado. Fundação de Tecnologia do Estado do Acre. **Atlas do Estado do Acre**. Fundação de Tecnologia do Estado do Acre. Rio Branco: FUNTAC, 2008.

ACRE. **Secretaria de Estado de Planejamento (SEPLAN)**. ANUÁRIO DE BOLSO: ACRE EM NÚMEROS 2009. Rio Branco-Acre: Departamento de Estudos e Pesquisas Aplicadas à Gestão – DEPAG, 2009.

ACRE. GOVERNO DO ESTADO DO ACRE. FUNDAÇÃO DE CULTURA E COMUNICAÇÃO ELIAS MANSOUR – FEM. **Revista Povos Indígenas do Acre**. Rio Branco: FEM; CPI/AC, 2010. 198 p.

ACRE. **REVISTA POVOS INDÍGENAS DO ACRE**. Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour – FEM. Secretaria Estadual de Educação –SEE. Gerência de Educação Escolar Indígena. Assessoria Especial dos Povos Indígenas. Comissão Pró-Índio do Acre-CPI/AC. Rio Branco: FEM,CPI/AC, 2010.

ACRE, CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CEE/AC Nº162/2011**. Rio Branco: Acre, 16. ago.2011a.

ACRE, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEE). **Ensino Médio Diferenciado com o povo Puyanawa**. Rio Branco: Acre, 2011b.

ACRE. Coordenação de Educação Escolar Indígena – CEEI. **Em ao Ofício n. 11/2011-PR/AC/RGM**. Rio Branco, AC: SEE, 2011c.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AMOROSO, Marta Rosa. *Mudança de hábito: catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos*. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal; (Org.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2.ed. São Paulo: Global, 2001. p.133-155

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivros, 2005. (p. 7- 70).

ANTOLOGIA DA FLORESTA: literatura/selecionada e ilustrada pelos professores indígenas do Acre. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre: Rio de Janeiro: Multiletra, 1997.

APURINÃ, Geraldo Aiwa; Construindo o conceito – o que é História? In: KAXINAUÁ, Joaquim Paulo Maná...et al. **Índios no Acre: História e Organização**. 2. ed. Rio Branco, AC: Comissão Pró-Índio do Acre/CPI, 2002.

AQUINO, TERRI Valle de. **A imemorialidade da área e a situação atual do povo Poianáua** (Doc. Nº 01). Rio Branco: CPI/AC, 01 de novembro de 1985.

ASSIS, Eneida Corrêa de. **Escola indígena, uma “frente ideológica”?** Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Brasília: Universidade de Brasília, 1981, 204 págs.

ASTRAIN, Ricardo Salas. **Ética intercultural e pensamento latino-americano.** Problemas e perspectivas de uma ética intercultural no marco da globalização cultural. Disponível em: <http://juanfilloy.bib.unrc.edu.ar/completos/corredor/corredef/panel/SALASRIC.HTM> Acesso em 06.11.2011.

AULETE, Francisco J. Caldas; VALENTE, Antonio Lopes dos Santos. **Caldas Aulete Internet: Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa Caldas Aulete.** Edição Brasileira Original: Hamílcar de Garcia: Lexikon Editora Digital. Dicionário disponível em: [aulete dicionário digital](http://aulete.dicionario.digital). s/d; s/p.

BANIWA, Gersen. **Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na Política educacional brasileira.** Brasília: CINEP, 2010. Disponível em: <http://www.cinep.org.br/?code=4.2.7>. Acesso em 16. Jan.2012. 17 p.

BARROS, Glimes Rego. **Nos confins do extremo oeste: a presença do Capitão Rego Barros no Alto Juruá (1913-1915).** Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1993. v. I

BARROS, Glimes Rego. **Nos confins do extremo oeste: o alvorecer do poente acreano.** Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1993. v. II

BARTH, Fredrik. *Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth.* In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade:** seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BARTH, Fredrik. *Introduction.* In: **Ethnic groups and boundaries: the social organization culture difference.** Londres/Oslo: George Allen&Unwin/forlaget, 1969.

BAUMAN, Z. **Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade Líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. (Org.). **Povos indígenas e educação.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1998.

BHABHA, H. K. **O local da cultura.** Tradução Myriam Ávila et al. 4ª Reimpressão. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

BONIN, Iara Tatiana. *Educação escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor.* In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. (Org.). **Povos indígenas e educação.** Porto Alegre: Mediação, 2008. p.95-107

BONIN, Iara Tatiana. *Imagens indígenas contemporâneas: provocações sobre fronteiras de identidade.* In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (Org.). **Pedagogias sem fronteiras.** Canoas: Ed. ULBRA, 2010. p.65-83.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** 3. ed. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *O Papel da Pesquisa Sociolinguística em Projetos de Educação, Vitalização de Língua e Cultura: Relatos Sociolinguísticos Iniciais dos Avá-Canoeiro de Minaçu.* **Revista LIAMES**, nº 3, Campinas: IEL – UNICAMP, 2003, pp.113-133.

BRASIL. Ministério da Justiça e Ministério da Educação. **Decreto Nº 26/91, de 04 de fevereiro de 1996.** Brasília (DF): MEC, 1991.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1997. (V.10)

BRASIL. CNE. **Resolução CEB 1/99.** Brasília: Diário Oficial da União, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

BRASIL. CNE. **Resolução CEB 3/99.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 10 de novembro de 1999.

BRASIL. CNE. **Parecer 14/99. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.** Brasília (DF): CNE/CEB, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília (DF): Diário Oficial da União, 2006.

BRASIL. Presidência da República. **DECRETO Nº 6.861, DE 27 DE MAIO DE 2009.** Brasília: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2009.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. PETIÇÃO 3.338 RR. Relator: Min. CARLOS BRITTO, Data de Julgamento: 19/03/2009, Tribunal Pleno, Data de Publicação: DJe-181 DIVULG 24-09-2009 PUBLIC 25-09-2009 REPUBLICAÇÃO: DJe-120 DIVULG 30-06-2010 PUBLIC 01-07-2010 EMENT VOL-02408-02 PP-00229

BRASIL. SECAD. Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. Luziânia, Goiânia, GO, 16 a 20. Nov. 2009. 19 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI).** Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:

<http://www.cipedia.com/web/FileDetails.aspx?IDFile=154022>. Acesso em 23.ago.2010.

BRASIL. MEC/INEP. **Primeiros dados do censo 2010**. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/primeiros_dados_divulgados/index.php?uf=12. Acesso em 02. mar.2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema data escola Brasil**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em Set. 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2010**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em Set. 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Departamento de Estatísticas da Educação (Deed). **Sinopse Estatística da Educação Básica - 2009**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 12. jan. 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). SECAD. **Etnoterritórios indígenas**. Disponível em: http://coneeci.mec.gov.br/images/pdf/etnoterritorios_indigenas.pdf. Acesso em: 16.jan.2012

BRASIL. CEB. **RESOLUÇÃO Nº X, DE X DE MAIO DE 2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Documento em discussão)**, abril de 2012 (não publicado ainda).

BUJES, Maria Isabel Edlweiss. *Descaminhos*. In: COSTA, Maris Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p.13-34

CABRAL, Ana Suelly Arruda Camara. **Projeto Interação entre Educação Básica e os Diferentes Contextos Culturais existentes no País: Relatório de Viagem aos Poianaua da Colocação Ipiranga – 14-11-84/ 16-11-84**. Brasília/Rio Branco: CPI/AC, 21 de janeiro de 1985.

CADERNO DE ALFABETIZAÇÃO. Rio Branco: Comissão Pró-índio do Acre. MEC/Unesco/CPI-AC, 1997.

CAJUEIRO, Rodrigo. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior públicas federais e estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais**. Disponível em: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/educacao_superior_indigena/index.htm. Acesso em 16.jan.2012

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade.** 4.ed. São Paulo: Edusp, 2008.

CANONICE, Brhumer Cesar Forone. **Normas e padrões para elaboração de trabalhos acadêmicos.** 2.ed. Maringá: Eduem, 2007 (4ª Reimpressão 2008).

CARVALHO, João Braulino de. Breve notícia sobre os indígenas que habitam a fronteira do Brasil com o Peru. **Boletim do Museu Nacional**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 3, set. 1931

CARVALHO, Luiz. **Relatório (sic) Poianaua.** Rio Branco: CPI, junho de 1985.

CARVALHO, João Carlos. **Amazônia revisitada: de Carvajal a Márcio Souza.** Rio Branco: EDUFAC, 2005

CASTELO BRANCO, J.M. Brandão. *O Juruá Federal (Território do Acre)*. In: **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, Vol.9, 1930. p.587-722 (Tomo Especial - Congresso Internacional de História da América, 1922).

CASTELLO BRANCO, J. M. Brandão. *Caminhos do Acre*. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 196, 1947.

CASTELO BRANCO, J. M. Brandão. *O gentio acreano*. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 207, 1950.

CASTELLO BRANCO, J. M. Brandão. *Cartografia acreana*. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, v. 223, 1954.

CASTELLO BRANCO SOBRINHO, José Moreira Brandão. *O Juruá Federal*. In: **Documentos para a História do Acre**. Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível em: www.senado.gov.br/senadores/senador/geraldomesquita/.../Juruá%20final.pdf. Acesso em 12.ago.2010.

CASTRO, Genesco. **O estado independente do Acre e J. Plácido de Castro, (sic) Excerptos históricos.** Brasília: Senado Federal, (1930) 2002.

CEVASCO, Maria Elisa. **Para ler Raymond Williams.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CEVASCO, Maria Elisa. Prefácio em Palavras-chave. In: WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade.** São Paulo: Boitempo, 2007.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. São Paulo: Ática, 2000, p. 161-3.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/constituicao/constituicao.asp>. Acesso em 22.fev.2011

CORAZZA, Sandra Mara. *Diferença pura de um pós-currículo*. In: LOPES, A. C.; MACEDO, Elizabeth (org.). **Currículo: debates contemporâneos.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 103-113.

CORREIA, Cloude de Souza. **Povo indígenas no Brasil: Nawa**. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/nawa/819>. Acesso em 02. mar. 2011.

COSTA, Marisa Vorraber. *Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade*. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina Ed., 2007. p.91-115

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel e SOMMER, Luis Henrique. *Estudos culturais, educação e pedagogia*. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2003, n.23, pp. 36-61.

COSTA, O. **Amazônia a soberania está em cheque**. Disponível em: <http://www.terra.com.br/istoe/edicoes/2012/artigo89706-1.htm>. Acesso em 03. Jun. 2008.

COSTA, Sérgio. Desprovincializando a sociologia: a contribuição pós-colonial. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 21, n. 60, Feb. 2006 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092006000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 Abr. 2012.

COUTINHO, L. Reserva de insensatez. **Veja**. Ed. 2058, Ano 41, Nº 17, 30.abr.2008. pp.66-68.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. 2 ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. **A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI**. 1990. 129 p. Dissertação. (Mestrado em Educação). Brasília: Universidade de Brasília, 1990.

CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA INDIGENAS (CFDI). **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Disponível em: <http://www.ufac.br/portal/unidades-academicas/campus-cruzeiro-do-sul/cmulti/formacao-docente-para-indigenas>. Acesso: jan.2012.

D'ANGELIS, Wilmar. "Kaingáng: Questões de Língua e Identidade." **Revista LIAMES** nº 2 IEL – UNICAMP. Campinas: 2002 pp.105-128

D'ANGELIS, Wilmar. **Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?** Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007. 48p.

DALMOLIN, F. G. **O papel da escola entre os povos indígenas: de instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural**. Rio Branco: EDUFAC, 2005.

DAMATTA, Roberto. *O Ofício do Etnólogo ou como ter Anthropological Blues*. In Edson de Oliveira Nunes (org.) **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/51433408/DAMATTA-Roberto-O-oficio-de-etnologo-ou-como-ter-anthropological-blues>. Acesso em 14. fev. 2012. (p.1-9)

- DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS. http://www.cimi.org.br/pub/publicacoes/1191526307_Encarte299.pdf
Acesso em 17. fev.2011.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN Yvonna S. *Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41
- EAGLETON, Terry. **As ilusões do Pós-modernismo**. Trad. Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.
- EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura**. Trad. de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.
- ERICKSON, Frederick. *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. In: SEC, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA. SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA. CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA. MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. **MÉTODOS CUANTITATIVOS APLICADOS 2. ANTOLOGÍA**. Chihuahua: México, Febrero, 2008.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografias dos estudos culturais**: Uma versão latino americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina. *Estudos culturais: uma introdução*. In: **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Estudos Culturais, 2) pp.133-166
- FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Da Origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre os povos indígenas e a educação escolar no Brasil**. 1992. 227 p. Dissertação. (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo: PPGAS/USP, 1992.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Interculturalidad: Asignatura pendiente de la filosofía latinoamericana**. Para una revisión crítica de la filosofía latinoamericana más reciente. Disponível em: <http://www.afyl.org/fornet.pdf>. Acesso em 09.nov.2011.
- FOUCAULT, Michel. **Dois ensaios sobre o sujeito e o poder**. In: jornalista.tripod.com/.../3.htm. disponível em: <http://vsites.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/sujeitopoder.pdf>. Acesso em 16.dez.2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, Ago. 2001. pp. 259-268. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103 Acesso em 10 abr. 2012
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Guanabara: Koogan, 1989.

GIDDENS, A. **As conseqüências da modernidade**. Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Editora da UNESP, 1991. (Biblioteca Básica)

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GIROUX, Henry A. *Memória e Pedagogia no maravilhoso mundo da Disney*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.132-158

GNERRE, Malrizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. *Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa*. In: SEC, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA. SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA. CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA. MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. **MÉTODOS CUANTITATIVOS APLICADOS 2**. ANTOLOGÍA. Chihuahua: México, Febrero, 2008.

GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. 240 p. Tese. (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo: USP, SP, 2008.

HALL, S. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo**. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/mundogeo/geopolitica/more/stuarthall.htm>. Acesso em 25.ago.2008

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaine La Guardia et all. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº2, p. 15-46, jul./dez.1997. Disponível em: http://www.educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17:a-centralidade-da-cultura-notas-sobreas-revolucoes-culturais-do-nosso-tempo&catid=8:multiculturalismo&Itemid=19 Acessado: 16. Nov. 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: : DP&A, 2004.

HALL, Stuart. *Quem precisa da identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.p.103-133.

HALL, Stuart. *Raça, cultura e comunicações: olhando para trás e para frente dos Estudos Culturais*. Trad. Helen Hughes. **Projeto História. Américas. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da PUC de SP**. V.31. Ago/Dez, 2005. São Paulo: EDUC, 2005.

HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga (org.). **Teorias da Comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.151-170. Disponível em: <http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/teoria.php>. Acesso em 25.mar.2010.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico-Cidades @**. Rio de Janeiro: Fundação IBGE, 2010. <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=ac>. Acesso em 28.Jul.2010.

IGELSIAS, Marcelo Piedrafita. **Dois décadas de regularização da Terra Indígena Puyanawa**. Rio de Janeiro, 07. Jul, 1999. (Texto digitado, emprestado pela professora Olinda Martins dos Santos, diretora da escola Puyanawa, também publicado na Página 20, jornal de Rio Branco- AC, em 11 de julho de 1999).

IGLESIAS, Marcelo Piedrafita . **Os Kaxinawá de Felizardo: correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá**. 2008, 415 f.Tese (Doutoramento em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social – Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

IGLESIAS, Marcelo Piedrafita. **Dois décadas de regularização da Terra Indígena Poyanawa**. Rio de Janeiro, junho de 1999. (Texto Avulso – Apostila)

JORNAL PORANTIM. Encarte Porantim. **DECLARAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS**. Brasília – DF: CIMI, n. 299, Outubro, 2007. 4 p.

JUNG, Neiva Maria. *Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social*. In: BAGNO, Marcos... (et all). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**.São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.

KAXINAUÁ, Joaquim Paulo Maná...et al. **Índios no Acre: História e Organização**. 2.ed. Rio Branco, AC: Comissão Pró-Índio do Acre/CPI, 2002.

KELLER, Daniel. *Poyanawa* (sic). In: GONÇALVES, Marco Antonio (Org). **Acre: história e etnologia**. Rio de Janeiro: UFRJ - Núcleo de Etnologia Indígena, 1991. p. 229-233.

KLEIMAN, A. (ORG). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIN, Lígia Regina. *Alfabetização e letramento*. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004. v. 3. p.253-262

LIBANIO, João Batista. *O kit religioso*. In: **O domingo: Semanário Litúrgico-Catequético**. Ano LXXIX, A, Verde, Nº 49, 16.out.2011, p. 4.

LIMA, Joel Ferreira de. **Entrevista concedida à Élide Furtado do Nascimento na festa da terra na comunidade Puyanawa sobre os avanços do processo de revitalização da cultura Puyanawa**. Comunidade Barão, Mâncio Lima, AC, 17.mai.2008, das 16h às 17h30min.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderno**. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1988.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, diversidade e equidade, luzes para uma educação intercristã**. Salvador: EDUFBA, 2007.

MACHADO, Siba. **Pronunciamentos: Relato histórico da emancipação político-administrativa do Estado do Acre em 15.06.2004**. Brasília: DSF/ Subsecretaria de Informações, DSF, 16.06.2004. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/pronunciamento/Detalhes.asp?d=347136>. Acesso em: 24. Jun.2012, p.18248.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Ser professor sendo índio – questões de língua(gem) e identidade**. 1996. 261 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996.

MAHER, Terezinha Machado. **Já que é preciso falar com os doutores de Brasília... - subsídios para um curso de português oral em contexto indígena**. 1990. 129 p. Dissertação. (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1990.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. **Relatório sobre viagem de campo: janeiro de 1989**. Rio Branco: CPI/AC, 1989. 12 p.(Parte do Projeto: Documentação, descrição e análise da língua Poyanawa (sic)).

MARTÍN-BARBERO, Jesús; BARCELOS, Claudia. **Comunicação e mediações culturais**. In: Diálogos Midiológicos 6. Vol. XXIII, nº 1, jan/jun de 2000. Disponível em: <http://revcom.portcom.intercom.org.br/index.php/rbcc/article/viewDownloadInterstitial/3663/3451>.

MARTINS, LUCAS. **Complexo regional da Amazônia**. Banco de Informações e Mapas dos Transportes, da Secretaria Executiva do Ministério dos Transportes. Disponível em: <http://www.infoescola.com/geografia/complexo-regional-da-amazonia/> Acessado em 03.ago.2010.

- MATTELART, Armand; NEVEU, Érik. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. (Na ponta da língua,7)
- MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. **REVISTA ESPAÇO**. Nº 16. Julho/Dezembro, 2001. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/paginas/revista/SUMARIO16.htm>. Acesso em: 05.ago.2010.
- MEGGERS, Betty J. Amazônia: a ilusão de um paraíso. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977. p. 54-64. In: **15 textos de história da Amazônia**. SOUZA, Carlos Alberto Alves de (Org.). Rio Branco: UFAC, Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, 1998. pp.19-31
- MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola. 1979.
- MELIÁ, Bartolomeu. *Educação indígena na escola*. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dez. 1999, p. 11-17.
- MENDONÇA, Belarmino. **Reconhecimento do Rio Juruá (1905)**. Belo Horizonte: Itatiaia; Acre: Fundação Cultural do Estado do Acre, 1989. (Col. Reconquista do Brasil. 2. série; v. 152)
- MINDLIN, Betty. *Educação indígena*. In: **Cadernos Cedes**. Educação e diferenciação Cultural – Negros e índios. Campinas, SP: Papirus-Unicamp, n.32, 1993. p. 11-16.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI)** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- MONTE, Nietta Lindenberg. *Escolas formais-agências mediadoras*. In: CABRAL, Ana Suelly A. Câmara. et al. **Por uma educação indígena diferenciada**. Brasília: C.N.R.C/FNPM, 1987.p. 9-61
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2003, n.23, pp. 156-168.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. *Estudos culturais: uma introdução*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- NETO, Maria Gorete. *O ensino de línguas na escola Tapirapé e a construção de identidades indígenas: um olhar sobre a(s) política(s) linguística(s) interna(s) e externa(s) à aldeia*. **XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**. Anais eletrônicos [recurso eletrônico] [do] XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Salvador, BA, 07 a 10 de agosto de 2011 / Universidade Federal da Bahia. Centro de Estudos Afro-Orientais. Salvador: UFBA, 2011.

NOBRE, Domingos Barros. **Uma pedagogia indígena Guarani na escola, prá quê?** Campinas: Curt Nimuendajú, 2009. (Série Educação Indígena nº 1)

NOBRE, Domingos. **Parecer da qualificação.** Angra dos Reis: UFF, 2010. 9 p.

NOBRE, Domingos. *Letramento ou escolarização: escola e projeto de sociedade.* In: D' ANGELIS, Wilmar R.; VASCONCELOS, Eduardo A. (Org.). **Conflito lingüístico e direitos das minorias indígenas.** Campinas, SP: Kurt Nimuendajú, 2011.

NOVAES, Sylvia Caiuby. **Jogo de Espelhos.** São Paulo: Edusp, 1993.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco. **Ensaio em Antropologia Histórica.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

ORTIZ, Renato. Estudos Culturais. **Revista Tempo Social.** USP: Junho, 2004, vol. 16, nº 1, p. 119-127

PAULA, Aldir dos Santos de. **Entrevista gravada durante a participação na reunião com a comunidade Puyanawa sobre o processo de revitalização da língua puyanawa.** Escola Estadual Ixübây Rabuñ Puyanawa. Mâncio Lima, AC, 08.ago. 2007, das 10h às 12h.

PAULA, Aldir Santos de. **Poyanáwa: a língua dos índios da aldeia barão, aspectos fonológicos e morfológicos.** 1992. 133 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) - Universidade Federal de Pernambuco, 1992.

PAULINA, Iracy. Formação em destaque. **Revista Nova Escola.** Ano XXVI, n. 239. São Paulo: Abril, jan/fev, 2011.

PESSOA, Enock da Silva. *Considerações sobre a ocupação política e econômica do Acre.* In: **Trabalhadores da Floresta do Alto Juruá: cultura e cidadania na Amazônia.** 2.ed. Rio Branco: EDUFAC, 2007. (p. 101-125)

PICOLLI, Jacó Cesar. **Sociedades tribais e a expansão da economia da borracha na área juruá-purus.** 1993. 527 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (v.1 e v.2)

PROJETO INTEGRADO DE PROTEÇÃO ÀS POPULAÇÕES E TERRAS INDÍGENAS DA AMAZÔNIA LEGAL - **PPTAL Número BRA/96/018.** Disponível em: Documento do Projeto BRA/96/018 http://www.pnud.org.br/projetos/meio_ambiente/visualiza.php?id07=229 Acesso em 01.fev.2012.

QUADROS, Paulo da Silva. *Mediações Educacionais na Era das Redes Tecnológicas.* In: SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano. Da cultura das mídias à cibercultura,** São Paulo: Paulus, 2003. Disponível em: http://www.teceduc.com.br/down/7-paulo_quadros.pdf. Acesso em 07.jul.2008.

RAMOS, Antonio Dari, et al. **Diálogos interculturais: identidades indígenas na escola não indígena.** Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2006.

REGO, Lúcia Lins Browne. **Alfabetização e letramento: refletindo sobre as atuais controvérsias**. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alfbsem.pdf>

RESENDE, Márcia Maria Spyer. **El saber indígena, El saber geográfico y la enseñanza de la Geografía**. 1992. 607 p. Tese. (Doutorado em Geografia Humana). Universidade de Barcelona, Barcelona: Universidad de Barcelona, 1992.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais**. São Carlos: Clara Luz, 2005.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. 17 reimpressão. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

RIPOLL, D.; POOLI, J.P.; BONIN, I.T. *Cultura contemporânea e formação de professores*. In: RIPOLL, D.; POOLI, J.P.; BONIN, I.T.; KIRCHOF, E.R. **Cultura, identidades e formação de professores: perspectivas para a escola contemporânea**. Canoas: Ed.ULBRA, 2008.

RIVET, P ; TASTEVIN, C. *Les langues arawak du Purùs et du Jurua*. *Journal de la Société des Américanistes*. Tomo XXX, Paris V, 1938, p. 72-114.

RIVET, P ; TASTEVIN, C. *Les tribus indiennes des bassins du Puruús, du Juruá et des régions limitrophes*. *La Géographie*, Tome XXXV, n.5, mai. 1921, p.449-482.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o Social e o Político na Pós-Modernidade**. 7. ed. Porto, PT: Afrontamento, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social**. Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994).

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. *Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. In: SANTOS, Boaventura de Sousa(Org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, v. 3) pp.25-68

SANTOS, Olinda Martins dos; SOUZA, Deuzuíte Alves de. **Entrevista concedida à Éliada Furtado do Nascimento sobre o currículo e a contribuição da família no processo de revitalização da língua puyanawa**. Escola Estadual Ixübã Rabuñ Puyanawa, Mâncio Lima, AC, 24. abr.2008, das 08h às 10h.

SANTOS, Olinda Martins dos; SOUZA, Deuzuíte Alves de. **Entrevista concedida à Éliada Furtado do Nascimento sobre a função social da escola**. Escola Estadual Ixübã Rabuñ Puyanawa, Mâncio Lima, AC, 11. Out.2007, das 08h às 10h.

SANTOS, Olinda Martins dos; SOUZA, Deuzuíte Alves de; LIMA, Luzitana Martins de. **Entrevista concedida à Élide Furtado do Nascimento sobre os avanços, desafios e dificuldades do processo de revitalização da língua e sobre letramento.** Escola Estadual Ixübây Rabuñ Puyanawa, Mâncio Lima, AC, 02.jun.2008, das 08h às 10h.

SARMENTO, Manoel Jacinto. *Estudo de Caso Etnográfico em Educação.* In: ZAGO, N.; PINTO DE CARVALHO, M.; VILELA, R. A. T. (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação.** DP&A. Rio de Janeiro: 2003 pp.137-182

SAVIANI, Dermeval. **O debate teórico e metodológico no campo da História e sua importância para a pesquisa educacional.** Conferência de abertura do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Campinas, 14 a 19.dez.1997. p.11-17

SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=164> Acesso em 22.ago.2008.

SEE. Coordenação de Estatística Educacional. **Censo 2005.** Rio Branco: Acre, 2006.

SETTON, Maria da Graça. **Mídia e educação.** São Paulo: Contexto, 2010.

SIGNORINI, Inês. *Construindo com a escrita "outras cenas de fala".* In: MARCHUSCHI, Luiz Antônio, et al; SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Nilce da, Sílvia Gasparian. *Letramento e os vícios da prática pedagógica.* **Revista ABCEducatio**, ano 8, n. 63. Fev. 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVA, Sérgio Baptista da. *Contato interétnico e dinâmica sociocultural: os casos guarani e kaingang no Rio Grande do Sul.* In: **Povos Indígenas & Educação.** BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). Porto Alegre: Mediação, 2008.

SILVA, Sérgio Salustiano da. **Identidades culturais na pós-modernidade. Um estudo da cultura de massa através do grupo Casaca.** Disponível em <http://bocc.ubi.pt/pag/silva-sergio-salustiano-identidades-culturais.html> Acesso em 28.ago.2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo e identidade social: territórios contestados.* In: **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação.6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros”outros”. **Ponto de Vista**. Florianópolis, n. 05, p.37-49, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. 2004, n.25, pp. 5-17.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2.ed. 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUSA, Rainer. **Identidade Cultural**. Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com.br/sociologia/identidade-cultural.htm>. Acesso em jul. 2009.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. In: SILVA, Aracy Lopes da. e FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2.ed. São Paulo: Global, 2001.

TASTEVIN, Constant. *La région du Moyen-Amazone ou Solimões (Brésil)*. **La Géographie**, Tomo XLIII, n.5-6, Nov.-dez 1927. p.259-281

TASTEVIN, Constant. *Le fleuve Jurua (Amazonie)*. **La Géographie**, Tomo XXXIII, n.1, Janv.-mai 1920. p.1-22

TASTEVIN, Constant. *Le fleuve Muru et ses habitants. Croyances et moeurs Kachinauá*. **La Géographie**, Tome XLIII, jan-mai.1923, v.43, p.403-22; v.44, p.14-35, 1925.

TASTEVIN, Constant. *Les études ethnographiques et linguistiques du P . Tastevin en Amazonie*. **Journal de la Société des Américanistes**, Année 1924, Volume 16, Numéro 1 p. 421 – 425 (Tradução de Humberto Espeleta)

TEIXEIRA, Francisca das Chagas. **Relatório de viagens às comunidades indígenas do Juruá**. Rio Branco, julho de 1989. 20 p.

TERUYA, T.K.; WALKER, M.R. “Os indígenas na mídia e a formação de professores”. In: *Anais do 16 COLE*. Campinas, SP: ABL-Unicamp/FE, 2009. p. 1-10. Disponível em: http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_1945.pdf Acesso em 20.jul.2010.

TOCANTINS, Leandro. **Formação histórica do Acre**. Rio de Janeiro: Conquista, 1961 a. (1º volume)

TOCANTINS, Leandro. **Formação histórica do Acre**. Rio de Janeiro: Conquista, 1961b. (2º volume)

TOCANTINS, Leandro. **Formação histórica do Acre**. Rio de Janeiro: Conquista, 1961c. (3º volume)

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2007.

TSUPAL, Nancy Antunes. **Educação indígena bilíngüe, particularmente entre os Karajá e Xavante:** alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões. 1978. 173 p. Dissertação. (Mestrado em Educação)- Brasília: Universidade de Brasília, 1978.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional AL interculturalismo crítico.** s.l.: s.n., 9 p. Español, 2003. Disponível em: <http://www.ibcperu.org/doc/isis/12960.pdf>, Acesso em 25.out.2011.

UBIM CARMO, Élson do. **Entrevista concedida à Elida Furtado do Nascimento sobre letramento.** Escola Estadual Ixubã Rabuy Puyanáwa, Mãnicio Lima, AC, 20.jun.2007, às 08 h.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e Sociedade: 1780-1950.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave:** um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.* In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos Estudos Culturais. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.p.7-72.

XAVIER, Avani Avelar, Sulamita Nagem. **Alfabetização sem mistério.** Belo Horizonte: Dimensão, 2004.

ZIZEK, S. *O superego pós-moderno.* In: **FOLHA DE SÃO PAULO – Caderno Especial 20-21,** Edição 25.838, 30. Dez. 1999,7 p.

Apêndice 1



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

TERMO DE CONSENTIMENTO (MODELO 1 PARA PROFESSORES E MEMBROS DA COMUNIDADE INDÍGENA)

PROJETO DE PESQUISA: A IDENTIDADE PUYANAWA E A ESCOLA INDÍGENA

JUSTIFICAVA: As ações afirmativas relacionadas à Lei 10.639/03 que foi acrescida em 10 de março de 2008, pela Lei 11.645, incluindo no currículo escolar a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, suscitam discussões sobre as questões indígenas em nosso país. A história dos indígenas é anterior à própria história do Brasil e neste processo, muitos povos foram dizimados, outros “domesticados” e atualmente, encontramos no Estado do Acre 14 tribos que lutam para manter sua cultura e sua identidade. Uma delas, a dos Puyanawa passou por esse processo de domesticação, e sua língua encontra-se em vias de extinção, só no registro oral de apenas três falantes. A comunidade trava uma grande batalha para revitalizá-la há mais de 20 anos. É possível resgatar a cultura Puyanawa por meio da revitalização da língua? Existe uma identidade indígena ou são identidades indígenas? Com base nos estudos sobre a cultura, buscaremos respostas possíveis para essas questões. O resultado desse estudo ampliará a nossa compreensão da situação do povo indígena e sua inserção na educação brasileira.

OBJETIVO GERAL: Analisar a identidade do povo Puyanawa a partir do letramento na escola Ixubãý Rabuy Puyanawa, destacando aspectos característicos da cultura Puyanawa, a fim de verificar se a educação formal está contribuindo ou não para o fortalecimento da identidade deste grupo.

METODOLOGIA: levantar e selecionar obras sobre a História e Cultura Indígena, para analisar e compreender o processo de formação das identidades dos povos indígenas e especificamente a do povo Puyanawa. Com base nos estudos sobre a cultura, propomos observar, entrevistar, documentar e analisar a constituição da

identidade Puyanawa como fator de sobrevivência da cultura indígena, por meio da coleta de materiais, livros usados nas salas de aula, e outros artefatos que fazem parte do cotidiano deste povo. Desta forma, será necessário realizar entrevistas, observações e análise de documentos pertencentes à escola e a comunidade. Os registros poderão ser feitos de forma escrita e gravada.

Não haverá desconforto nem risco à imagem dos entrevistados, uma vez que os participantes não serão identificados pelos dados pessoais como nome e endereço.

Cada participante terá plena liberdade de recusar ou retirar o consentimento sem penalização.

Benefícios esperados: proporcionar subsídios para lidar com a diversidade na sala de aula, no sentido de romper com os preconceitos étnico-raciais e oferecer à comunidade acadêmica um estudo sistematizado sobre o tema.

Formas de ressarcimento: (se for o caso) e formas de indenização (em caso de dano ao indivíduo): não haverá danos ao indivíduo, por que as entrevistas serão realizadas no contato direto, na convivência com o grupo pesquisado para atender a uma pesquisa em nível de doutorado com o consentimento dos entrevistados.

Eu, _____, após ter lido e entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo realizado pela doutoranda MARISTELA ROSSO WALKER, sob orientação da professora Dra. TERESA KAZUKO TERUYA, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE, em participar da pesquisa.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura

Equipe: 1- Nome: **MARISTELA ROSSO WALKER** (Doutoranda em Educação -Rua Rio Branco, 2185, Centro. Medianeira-PR. CEP: 85884-000 Fone: 45 3264 5499/99834640 ou Universidade Federal do Acre – UFAC CAMPUS FLORESTA Centro Multidisciplinar – CMULTI Endereço: Estrada do Canela Fina, Km 12 Cruzeiro do Sul - AC. CEP: 69980-000 Tel:(68)3311-2533/3311-2514)

2- Nome: TERESA KAZUKO TERUYA – (Universidade Estadual de Maringá -- Programa de Pós-Graduação em Educação -- Mestrado e Doutorado Av. Colombo, 5.790 - Bloco I-12 - Sala 11 - Maringá - Paraná - CEP: 87.020-900 Fone: (44) 3011-4853 / 3011-5076)

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Bloco 035 – Campus Central – Telefone: (44) 261-4444.

Apêndice 2



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES.
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.**

TERMO DE CONSENTIMENTO (MODELO 2 PARA OS ALUNOS DA ESCOLA INDÍGENA)

PROJETO DE PESQUISA: A IDENTIDADE PUYANAWA E A ESCOLA INDÍGENA

Prezado (a) aluno da Escola Indígena Ixubãÿ Rabuy Puyanawa:

Sou professora da Universidade Federal do Acre e aluna do doutorado da Universidade Estadual de Maringá, no Estado do Paraná. Como você, estou estudando muito e preciso da sua colaboração para poder concluir meus estudos. Neste ano, preciso aprender com você e seus colegas como é ser índio, como a sua escola trabalha os conteúdos para que você conheça melhor a sua história, a língua puyanawa do seu povo, o uso que você faz dos livros que a escola recebe, os seus costumes, como você e seus colegas vivem, que tipo de atividades dos mais velhos você aprendeu, se você fala e escreve em puyanawa, que tipo de leitura você mais gosta, enfim, várias coisas que são importantes para a manutenção dos costumes do seu povo e que preciso mostrar as demais pessoas para que compreendam melhor o seu jeito de viver e de estudar.

Eu pretendo até o final do meu trabalho escrever a história de vocês. O nome do meu projeto é: A identidade Puyanawa e a escola indígena. Vou ficar com vocês durante todo esse ano. Para isso eu quero entender o modo de viver da sua comunidade, o modo como você aprende a língua puyanawa e o português em casa e na escola. Por isso, eu vou precisar entrevistar, filmar, fotografar, tudo o que você fizer e falar na escola, em sua casa, nas brincadeiras, nas festas, enfim, em vários lugares onde você estiver. Para poder realizar o meu projeto aqui com você, é necessário a sua permissão. Por isso, vou pedir que você e seu pai ou responsável assinem esse documento, se concordam em me ajudar nessa pesquisa. Qualquer dúvida, neste documento tem o nome das pessoas responsáveis pelo projeto com quem poderá falar.

Eu, (PAI/RESPONSÁVEL PELO (A) ALUNOS
(A) _____, após ter lido e

entendido as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes a este estudo realizado pela doutoranda MARISTELA ROSSO WALKER, sob orientação da professora Dra. TERESA KAZUKO TERUYA, CONCORDO VOLUNTARIAMENTE que o meu filho (Nome do(a) aluno(a) _____, participe da pesquisa.

_____ Data: ____/____/____

Assinatura

Equipe: 1- Nome: MARISTELA ROSSO WALKER (Doutoranda em Educação -Rua Rio Branco, 2185, Centro. Medianeira-PR. CEP: 85884-000 Fone: 45 3264 5499/99834640 ou Universidade Federal do Acre – UFAC CAMPUS FLORESTA Centro Multidisciplinar – CMULTI Endereço: Estrada do Canela Fina, Km 12 Cruzeiro do Sul - AC. CEP: 69980-000 Tel:(68)3311-2533/3311-2514)

2- Nome: TERESA KAZUKO TERUYA – (Universidade Estadual de Maringá -- Programa de Pós-Graduação em Educação -- Mestrado e Doutorado Av. Colombo, 5.790 - Bloco I-12 - Sala 11 - Maringá - Paraná - CEP: 87.020-900 Fone: (44) 3011-4853 / 3011-5076)

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos procurar um dos membros da equipe do projeto ou o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá – Bloco 035 – Campus Central – Telefone: (44) 261-4444.

ANEXOS

ANEXO 1

DOCUMENTO DE ACEITE À PESQUISA

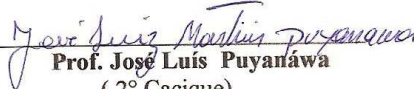
Mâncio Lima/Acre,
06 de fevereiro de 2008.

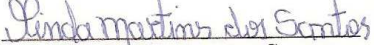
Prezada Senhora,

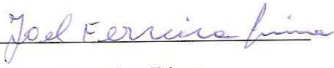
▪ De acordo com a solicitação da professora MARISTELA ROSSO WALKER, doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá – UEM/PR e professora do Curso de Pedagogia da UFAC Campus de Cruzeiro do Sul AC, pesquisadora do **PROJETO A IDENTIDADE PUYANAWA E A ESCOLA INDÍGENA**, a qual vem desenvolvendo pesquisa desde 2006 junto a esta comunidade, vimos através deste documento expressar nosso **aceite à proposta** de que este **estudo** venha a ser desenvolvido junto à nossa **comunidade Puyanawa**, desde que sejam colocadas em prática as atividades já sugeridas no projeto pela professora e pela comunidade.

Diante disso, pedimos que todo material produzido pela pesquisadora, seja socializado à comunidade na pessoa do 2º Cacique e dos demais membros da diretoria para que em caso de possível publicação haja uma prévia autorização da nossa parte.

Atenciosamente,


Prof. José Luís Puyanawa
(2º Cacique)


Olinda Martins dos Santos
Diretora da Escola Ixubay Rabuy Puyanawa


Joel Ferreira Lima
Vereador (1º Cacique)

DE: José Luís Martins de Lima e Comunidade Puyanawa
Cacique Puyanawa

PARA: Profª Msc. Maristela Rosso Walker
Pesquisadora

ANEXO 2
Alfabeto Puyanawa

A Ñ B D

E H̃ I Ñ

K M N P

R S T TS

TX U Ñ V

W X Y