

Registros de Práticas de Formação

Nietta Lindenberg Monte

Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF)
e membro da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC). nietta@ism.com.br

Algumas práticas educacionais e políticas plurais

Parte integrante de uma rede de entidades não-governamentais, formada no período nebuloso da ditadura militar brasileira, a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC) protagonizou amplos processos de luta política para a reordenação dos espaços territoriais e das fronteiras culturais que separam e unem as sociedades indígenas e as sociedades nacionais. Para isto, ajudou a inscrever no Estado brasileiro, por meio de um novo conjunto de textos legais, o conceito jurídico de *terras indígenas* e de *educação intercultural e bilíngüe*.

Assim, se na luta pelos direitos sociais e por novas práticas políticas plurais formulou-se o conceito de Terra Indígena como parte diferenciada do conjunto territorial nacional, a dimensão identitária destes processos resultou em terreno demarcado: a educação intercultural. Considerada um campo de luta entre identidades hegemônicas e identidades subalternizadas, território contestado dentro da educação nacional, a educação intercultural desencadeou uma política cultural e lingüística entre as sociedades indígenas na interação com instituições formadoras e de apoio e setores da sociedade brasileira e internacional.

No caso do Acre, as novas formas de territorialidade locais e de identidades lingüísticas e culturais se materializaram com a demarcação de 28 terras indígenas e com a implantação de uma centena de escolas da floresta. Estas praticam proposta pedagógica e curricular própria, num terreno de luta e conflito com os currículos hegemônicos das escolas urbanas e rurais do País. Seus programas de formação de professores estão integrados às atuais políticas educacionais dirigidas à população indígena, o que resultou em transformações pedagógicas e organizacionais nas práticas iniciais da escola intercultural e bilíngüe nessa região e em todo o País: de seu caráter comunitário e civil, dos primeiros anos na década de 80, à sua progressiva regulamentação, regulação e controle pelo Estado brasileiro, ainda que sob a bandeira política e o amparo legal da diversidade pedagógica, curricular e lingüístico-cultural.

E quem são, então, os professores indígenas dessas escolas? No Acre, hoje, são quase 140 jovens e adultos, entre 18 e 50 anos, na sua maioria do sexo masculino, membros de 13 das diversas etnias locais, falantes e escritores, em geral, da língua indígena, seja como primeira ou segunda língua (a depender da situação sociolinguística de sua comunidade). Eles vêm obtendo sua formação básica e profissional, de nível médio, junto ao Programa de Magistério Intercultural da CPI-AC, desde 1983, com a gradual participação de recursos federais e estaduais, e com perspectiva de continuidade em nível superior.¹ Nesses cursos, vêm sendo capacitados para formulação e prática de currículos interculturais e bilíngües e para a produção cultural de novos materiais educativos, assegurados hoje por uma nova legislação educacional.²

A autoria revisitada

Se conceitos e práticas de educação intercultural e ambiental vêm se tornando cada vez mais presentes ao longo do continente, em nível local, agregou-se a “autoria indígena”³ ao princípio político da “autodeterminação”.

¹ No ano de 2001, teve início o primeiro curso universitário, no Brasil, de Educação Intercultural, na Universidade Estadual de Mato Grosso, destinado a 180 professores indígenas do próprio Estado e com vinte vagas para professores indígenas de outras regiões do País. Três professores indígenas do Acre foram selecionados.

² Diversos textos foram formulados, incluindo a questão da educação escolar indígena, desde a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (1998) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (1999), para citar alguns dos documentos normativos mais significativos em nível federal.

³ O projeto de educação aqui descrito foi denominado, desde 1983, de “Uma Experiência de Autoria”, expressão que quis significar uma concepção política e pedagógica. Refletia a idéia de serem os jovens professores e seus alunos os novos sujeitos dos processos educacionais e culturais que se desencadeariam a partir da escola, além de produtores e difusores de uma nova estética e literatura indígena a ela relacionada, por meio da elaboração dos livros e outros materiais, que se incentivaria desde o primeiro curso de formação de professores. Mais detalhamento sobre este conceito se encontra em Monte (1993, 1996c).

A autoria tem sido realizada e difundida pelos professores e seus alunos em práticas de uso das linguagens verbais, plásticas, audiovisuais, de línguas indígenas e o português, nos cursos de formação e no cotidiano da aldeia.

Desta maneira, os atores educacionais têm sido autores de produtos culturais que ganham, principalmente, a forma de textos escritos, ilustrados pelo desenho figurativo ou geométrico sobre o papel, considerado o valor que a chegada da escrita tem nessas sociedades indígenas do Acre de letramento recente (Monte, 1996c, 1998; Gavazzi, 1996).

A produção desses textos tem grande importância na proposta curricular da formação. Resulta, em grande parte, das atividades dos professores com seus alunos, de estudos sobre temáticas interculturais de interesse, publicados como livros de pequena tiragem e outros materiais (*folders*, cartazes, calendários, jornais, revistas, etc.) para as escolas da floresta. Tais produtos passam a compor novos significados para as áreas de estudo de seu currículo escolar.

Entre estes materiais, muita importância tem sido conferida à narração histórica dos “tempos da maloca” ou “dos antepassados”, obtidas através da atividade de investigação oral junto aos velhos, mestres da tradição, resultando na recompilação de mitologia e cantos. Forma-se, assim, uma geração de intelectuais indígenas, socialmente legitimados para a recriação da história e interpretação contínua de aspectos da tradição. Uma extensa bibliografia de narrativas históricas atuais e “dos antigos”, cantos rituais e depoimentos orais sobre as práticas culturais foram colhidos da tradição oral, elaborados pelos professores como texto e editados pelo projeto da CPI-AC. Estas edições fazem parte de uma política cultural e de apoio ao currículo das escolas, o que é exemplificado por alguns títulos: *Estórias de hoje e de antigamente dos índios do Acre* (Monte, 1984); *Nuku mimawa: cantos Kaxinawá* (Kaxinawá, Ibã, 1995); *Shenipabu miyui: história dos antigos* (Kaxinawá, Monte, 2000); *História indígena* (Piedrafita, Ochoa, 1997), etc.

Tais produtos, frutos de estudos e levantamentos selecionados de sua cultura tradicional, com a utilização da tecnologia de gravadores e técnicas de transcrição da modalidade oral da língua

para a escrita, têm tido o *status* de boa e importante “literatura” por parte dos próprios leitores e escritores, tendo composto não só seu currículo escolar, como o de outros leitores não-indígenas, difundidos dentro e fora da aldeia.⁴

Os escritores indígenas produzem também a memória cotidiana de práticas sociais e culturais vividas atualmente, como parte de sua vida profissional: pescarias, caçadas, festas de batismo e de preparação dos ciclos agrícolas, a produção para auto-sustentação e comércio, ações de saúde e educação. Estas práticas vêm sendo documentadas em cadernos especialmente destinados ao registro diário, dando sentido social ao uso da escrita alfabética e numérica e ao desenho figurativo sobre o papel. Monta-se, assim, o acervo de uma literatura escrita doméstica e familiar, ao mesmo tempo de caráter profissional (que estarei analisando mais adiante), denominada “diários de trabalho”, na linha já desenvolvida pelos “diários de classe” de professores estudados em outros ensaios.⁵

Há, ainda, uma outra série de documentos de caráter pragmático, comunitário e político, escritos de forma cada vez mais freqüente, como cartas, projetos, abaixo-assinados e ofícios, que vêm cumprindo funções comunicativas amplas, como solicitar apoio financeiro ou materiais de trabalho, comunicar e denunciar problemas, reclamar soluções, etc. Estes documentos são considerados, junto aos diários,

⁴ No ano de 2000, a Universidade Federal de Minas Gerais editou para o vestibular de seus candidatos uma das obras, o *Shenipabu miyui: história dos antigos* (Kaxinawá, Monte, 2000), que foi classificado como parte do acervo de literatura brasileira junto a outros livros consagrados da literatura nacional. O livro já se encontra em sua 3ª edição.

⁵ Em trabalho anterior, reuni e analisei os diários de três professores Kaxinawá, escritos em 1991, que resultaram em dissertação de mestrado – *Escolas da floresta* –, na qual esses diários puderam ser lidos como representação do cotidiano das escolas indígenas e como composição discursiva de texto e imagens. Nos dias atuais, após 18 anos de escola indígena, tais textos vêm sofrendo algumas transformações no tipo de narrativas elaboradas, apoiadas em modelos mais estruturados ou roteiros mais comuns de observação e registro, mas mantêm-se bastante heterogêneos entre si e ricos em informações etnográficas sobre o cotidiano da escola e da vida do professor na floresta.

imprescindíveis para as relações de caráter intercultural com as instituições relacionadas com a vida social e com a profissão.

Tal produção lingüística e cultural, de sentido também político, vem sendo complementada pelo uso de outras linguagens, eletrônicas e audiovisuais, usadas para registros históricos de temas selecionados, roteirizados, filmados e montados por seus autores. Narrativas etnográficas são captadas do cotidiano das aldeias pela câmera de vídeo. São festas tradicionais, encontros e reuniões, viagens, cursos, etc., que formam uma nova série de produtos culturais em línguas indígenas, com apoio na imagem, para finalidade de documentação, interpretação e difusão de sua cultura nos dias de hoje.

Outras narrativas são formuladas por linguagem plástica, a partir de fragmentos das histórias dos antepassados e dos mitos de origem, e ganham a inovadora forma de esculturas de quase dois metros de altura ou de mesas e bancos esculpidos em madeira reutilizada, aproveitada dos roçados. São expressões culturais de marca étnica, às quais se agrega valor econômico, cultural e espiritual.

O marco comum das práticas de formação profissional

Recupero, mais detalhadamente, o fio que relaciona esse conjunto de práticas lingüísticas e culturais com a formação de professores indígenas, pensando especificidades e pontos de contato com outras práticas de formação profissional em diversas sociedades. Tomo um desses produtos culturais para análise de processos de formação profissional: os diários de trabalho indígenas. Está em jogo, por meio da escrita e leitura desses diários, um novo conhecimento profissional, articulando pensamento e ação, teoria e prática, denominado na literatura educacional do Norte de *práticas reflexivas* (Schön, 1992a, 1992b; Nóvoa, 1992, 1993; Gomez, 1992; Garcia, 1992, etc.). Conceito defendido amplamente em outros contextos da educação, sob o qual vêm sendo abrigadas propostas e práticas muitas vezes díspares, transformou-se em referencial orientador para a formação de professores das redes públicas nacionais.

Independentemente de sua difusão recente em meios acadêmicos e em políticas públicas do Ministério da Educação (por exemplo, Brasil, 1998a e 1998b), tais práticas reflexivas tornaram-se um foco importante do currículo de formação dos profissionais indígenas nos 18 anos do programa educacional da CPI-AC, ocupando uma posição de destaque nas propostas do Magistério Indígena Intercultural (Monte, 1999c e 2000b), pelo caráter de “formação em serviço” desses profissionais. Elas também integram a modalidade do currículo de formação denominada de “não-presencial”, com carga horária constituída por mais da metade do conjunto das demais. Esta etapa de campo engloba, além do registro das atividades de trabalho em diários, as pesquisas realizadas, as visitas de intercâmbio entre as aldeias e as assessorias recebidas durante o ano para acompanhamento técnico e pedagógico.

Ora, se a modalidade presencial se passa em um *setting*⁶ formal de natureza essencialmente intercultural, onde os diversos professores interagem, se confrontam e se articulam em suas variadas línguas, saberes oriundos de práticas em contextos socioculturais diversos, a modalidade não-presencial ocorre nas terras indígenas, no cotidiano da vida produtiva, social, no contexto da cultura familiar e comunitária. Ali, enquanto desenvolvem a profissão, pensam o seu fazer a partir de seu saber cultural e o de outros, geralmente sua comunidade, e, extraordinariamente, de assessores ou visitantes. Em seguida, os professores trazem para as situações de formação esses registros do saber acumulado na experiência de seu cotidiano, de forma a articular prática e teoria, conhecimento pessoal e conhecimento coletivo, saber cultural e saber intercultural, que são mais uma vez modificados e ampliados ao serem comunicados aos outros, iguais e diferentes, docentes e colegas de outras aldeias e etnias.

E, como a escrita está representada como um bem e valor do contato bastante almejado, a produção permanente dos registros escritos diários ganha um papel social e pedagógico para esses

⁶ Os cursos ocorrem na Escola de Formação dos Povos da Floresta, na cidade de Rio Branco, capital do Acre, área rural de 26 hectares de propriedade da entidade CPI-AC.

sujeitos, que, diferentes de “analfabetos”, pertencem a sociedades até recentemente de tradição exclusivamente oral.⁷ Tal prática funciona como recurso à memória oral dos eventos cotidianos e instrumento de comunicação com os outros, além de seu potencial para a reflexão sobre práticas vividas ou projetadas. Esses textos trazem informações sobre aspectos diversos e comuns do cotidiano, para leitura e discussão de outros atores envolvidos na formação profissional, fazendo que reflitam sobre os problemas e soluções dadas, objetivando a compreensão e o aprimoramento da própria prática a partir das reflexões compartilhadas no diálogo intercultural.

Os diários indígenas assumem, assim, finalidades singulares, distintas daquelas que os padronizam na rede pública de ensino ou em situações de trabalho de uma realidade social letrada, como se pode constatar em outros estudos (Zabalza, 1991; Holly, 1992). Considerando o processo ainda recente de aquisição social da língua escrita, é significativo o esforço intelectual implicado na utilização de dispositivos expressivos e cognitivos de outras culturas e línguas: no caso, a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, além de recursos como desenhos figurativos sobre o suporte caderno, de apoio semiótico à comunicação. Eles vêm, portanto, servindo como um mecanismo para o aprendizado autônomo de uma segunda língua, fora de situações de ensino formalizadas, uma vez que o diário é escrito e lido geralmente em português, devido à sua função comunicativa em contextos interculturais.

Ainda que os modos de sua estruturação como linguagem possam estar sofrendo mudanças significativas, os diários são

⁷ As categorias utilizadas neste trabalho – sociedade ágrafa ou de tradição oral –, aplicadas de forma genérica aos grupos indígenas do Acre, não significam que eu desconheça e/ou desvalorize outros sistemas de “escritura”, mais próximos da representação pictográfica e ideográfica, como os encontrados até hoje na sua pintura geométrica facial e sobre os artefatos de sua cultura material. Portanto, com o uso da expressão “sociedade ágrafa”, refiro-me àquelas sociedades caracterizadas por um determinado desconhecimento histórico, social e individual do sistema de representação fonética da língua oral, ou seja, da “escrita alfabética”, do qual hoje vêm se apropriando, sobretudo, por meio da escola.

ainda um momento de uma escrita inicial de grande interseção com modos orais de narração, com base forte nas fórmulas e listas e nas imagens, conforme já analisado detidamente em trabalho anterior (Monte, 1996b). Sua estruturação como discurso se caracteriza, em grande parte dos casos, pela ênfase narrativa num evento ocorrido ou a ocorrer, selecionado por aspectos considerados relevantes. Às vezes, um diário pode ter um lado da página como exame retrospectivo da ação e, em seguida, na outra página, o exame prospectivo da ação a ser experimentada. A eles podem estar adicionadas informações mais analíticas, pontuando os eventos narrados por informações sobre o que pensa, sente e sabe o autor acerca de suas práticas profissionais e o contexto onde elas se desenvolvem.

Os diários de trabalho de professores

Detalho, a seguir, essas práticas profissionais refletidas pelos diários de professores, entendidos como um importante fio comum de proposta pedagógica que reúne essa categoria social em sua natureza de intelectuais reflexivos e em seu potencial de atuação e transformação da realidade.

Os diários de professores indígenas são escritos ao longo de cada ano nas aldeias e trazidos nas ocasiões dos cursos de formação, para leitura sistemática e didaticamente organizada de outros professores das escolas da floresta, assim como de seus assessores e formadores. Dedicam-se aos diários desde 1991, usando um largo tempo ao longo do ano, definido como parte do currículo de sua formação na etapa “não-presencial”. As atividades de sua produção escrita, que podem representar algumas horas semanais, são complementadas na etapa presencial por atividades de leitura coletiva nos cursos da cidade, especialmente na unidade de estudo de seu currículo denominada Prática Reflexiva, dentro da área de Pedagogia.

Os professores indígenas usam os diários para registro escrito de seu cotidiano, no que ele tem de rotina e de surpresa, e para

o exame *a posteriori* da prática vivida por eles mesmos e por outros. Podem conter informações sobre a organização e o uso do tempo, o perfil de alunos, seu agrupamento por níveis e faixas etárias: os dias em que o professor deu aula e os dias em que não deu, o número e os nomes dos alunos presentes e dos que faltaram e as razões para tal, a situação da escola, as aulas dadas, o uso das línguas indígenas e portuguesa para a transmissão dos conteúdos, as matérias e conteúdos selecionados, seja do currículo “oficial” ou do currículo intercultural, os saberes construídos em processos de pesquisa pelos próprios professores e alunos, as estratégias de ensino e tipos de atividades desenvolvidas, os dispositivos de avaliação dos processos de aprendizagem. Contêm ainda informações e comentários sobre as pesquisas feitas, as dificuldades experimentadas por alunos e professor, as soluções conseguidas, os problemas de aprendizagem de determinados conteúdos, assim como as visitas recebidas na aldeia, as assessorias de membros das instituições de apoio, sua participação em festas tradicionais, caçadas, pescarias, aberturas de estradas e caminhos, viagens a cidades para receber salários e fazer contatos políticos, participar de eleições, cursos de formação, intercâmbios com outros projetos, etc. Assim, nos diários, podem ser relatados tipos diversos de informações e uma variedade de notícias sobre a prática do professor, desde as mais administrativas e organizacionais às mais pedagógicas e políticas, assim como comentários, crenças implícitas ou explícitas sobre a função social da escola e do professor, o papel que desempenha na transformação das condições da vida social, enfim, as idéias e os dilemas que aparecem ou se escondem dentro do texto sobre a prática.

Os “diários de classe” cumprem, pois, importante função social junto a seus colegas professores de outras etnias e às instituições de apoio, subvertendo a sua tradicional natureza burocrática quando usados em contextos institucionais públicos. De documentos administrativos, destinados normalmente à regulação e ao controle externo do Estado e suas instituições educacionais, esses documentos indígenas operam nestes casos como instrumentos não só informativos, numa perspectiva qualitativa, como formadores para seus autores e leitores.

Refletindo mais um pouco sobre a prática dos diários

Recorrem os autores desses documentos a mecanismos discursivos que põem em relação linguagem e memória: eventos vividos são registrados, ganham novos significados em documentos escritos, compondo fragmentos selecionados das histórias cotidianas de trabalho, que são transmitidos aos demais atores educacionais e às gerações seguintes por meio de elementos narrativos.

Os diários estão, portanto, estruturados como unidades narrativas, com sua referência direta aos fatos vividos num tempo delimitado, onde o autor é o narrador, quase invariavelmente na primeira pessoa, assim como o principal protagonista dos fatos narrados. Pode-se, aqui, entender o conceito de narrativas como “práticas discursivas (...) que trazem implícitas uma história, encadeiam os eventos no tempo, descrevem e posicionam personagens e atores, estabelecem um cenário, organizam os fatos num enredo ou trama” (Silva, 1995). As narrativas do professor, contadas após ou anteriormente à sua ação, constituem, em sua grande maioria, também exemplos de vários momentos de sua reflexão. Além de histórias, essas narrativas contam dos significados atribuídos ao mundo do trabalho como parte da vida social mais ampla, como o lugar que o narrador ocupa e quer ocupar, junto aos outros, no mundo social.

Assim, cruzam-se nos diários momentos e níveis diversos de registro escrito do cotidiano, em forma de unidades narrativas e descritivas das ações escolares ou comunitárias relacionadas com a vida profissional, comunicadas para outros em sua dimensão social.

Os textos que compõem os diários de trabalho são, portanto, entendidos como parte dos percursos pessoais e profissionais de membros de sociedades indígenas onde seus pensamentos operam e recuperam, durante sua elaboração escrita, pelo menos quatro níveis de reflexão já estudados na literatura educacional: *o conhecimento-na-ação*, *a reflexão-na-ação*, *a reflexão-sobre-ação* e *a reflexão sobre a reflexão-na-ação* (Schön, 1992a).

O conhecimento-na-ação

Um primeiro nível se refere ao registro de aspectos do *conhecimento-na-ação*. Este foi definido como um saber espontâneo internalizado, relacionado com crenças muitas vezes implícitas, orientadoras de boa parte das atividades dos atores e que lhes regulam o curso da ação narrada de forma inconsciente e mecânica – o conceito de *habitus* (Bourdieu, 1988) pode servir bem para o aprofundamento desse nível reflexivo.

O registro do *conhecimento-na-ação* é bastante comum no conjunto dos diários indígenas analisados, exemplificando uma unidade narrativa mais simples que as demais, colada à narração do acontecimento. “É um conhecimento não problemático, instintivo, intuitivo, que flui na ação” (Moreira, 1999). Por este mecanismo, os membros das sociedades indígenas realizam a operação de memorizar e informar sobre eventos significativos do mundo do trabalho, com pequena reflexividade manifesta no discurso escrito.

Ao mesmo tempo, tomados como objetos de leitura e análise neste estudo e em outros, os registros desse tipo de conhecimento tácito e crenças implícitas às ações dão pistas para que, numa operação reflexiva *a posteriori*, o próprio autor (ou outros), na posição do leitor crítico, possa trazer essas ações para seu exame e para o entendimento consciente. Podem revelar idéias e crenças de atores que transitam em contextos interculturais e, portanto, entre universos sociais e culturais diversos. Não sem conflito, representam a continuidade ou colocam em contraste a cultura indígena tradicional e os saberes adquiridos nas ações educacionais formais de cursos e/ou no cotidiano de sua socialização familiar e comunitária.

A seguir, apresento alguns dos diários recolhidos do conjunto, escritos nos anos de 1999 e 2000, para a descrição no texto desta operação discursiva. Aqui, a reflexão *a posteriori* será feita não pelo autor indígena, que se expressa como narrador de eventos no tempo, mas, na leitura dos diários, pela intérprete:

A aula deu início às 7 horas e foi aula de Geografia. Primeiro eu comecei falando sobre que é a Geografia e fui mostrando os desenhos que tem no Atlas Geográfico Indígena do Acre. Depois eu levei os alunos para o meio do campo de futebol e mostrei a eles tudo o que tem em volta e depois voltamos para a escola.

Quando chegamos, eu pedi para eles fazerem um desenho, primeiro do campo, e depois de tudo que tem em volta do campo: casa, cacimba e fruteira. Depois que tudo estava feito, recolhi todos eles e preguei na parede da escola. Foi essa a aula de hoje (professor Valdete Bebito Asheninka).

No caso do professor, a aula de Geografia foi registrada em seqüência narrativa bem estruturada (“primeiro”... “depois”... “depois...”) até seu fecho (“Foi esta a aula de hoje”). Tal unidade esconde e revela seus conhecimentos implícitos. A escolha de um conteúdo da geografia, a cartografia da aldeia, foi ensinada, usando-se metodologias da representação cartográfica de base indutiva: uma seqüência de atividades foi desencadeada para garantir a aprendizagem. Primeiro a observação do espaço vivido, articulado à experiência cotidiana, mediada pelo professor, depois a representação gráfica espontânea e autônoma dos alunos, seguida da exposição dos trabalhos para a intercomunicação entre os alunos, sem a mediação do professor.

Um saber profissional foi assim mobilizado pelo professor recorrendo ao seu conhecimento e à sua crença em estratégias de observação e registro da experiência individual e coletiva. Saber que foi depois comunicado à observação da mesma coletividade (ao ser pendurado na parede), o que parece indicar estilos de uma pedagogia intercultural, em continuidade com a cultura indígena Asheninka e outras já analisadas (Bertely, 2000): privilegia-se a aprendizagem observacional e o uso de atividades simultâneas e paralelas, mais ou menos autônomas em relação ao professor.

A reflexão-na-ação

Um segundo nível de discurso registra fragmentos de *reflexão-na-ação*, em que professores dão significados e tomam decisões no curso das ações cotidianas, fazem escolhas conscientes relativas ao seu trabalho e as transformam em elementos enriquecidos da unidade narrativa. Funcionam como narrativa de um pensamento, contendo considerações reflexivas extraídas da prática. São assim trazidos à tona mais tarde pelo ator, tornado autor, na formulação do texto para explicar ou tecer considerações sobre suas escolhas, para si mesmo e para outros.

Estes sentidos dados na ação, “numa reflexão efêmera, que emerge e desaparece rapidamente, dando lugar a outro novo evento” (Moreira, 1999), passam a estar presentes nos diários, quando os autores descrevem e narram acontecimentos vividos. Mas, diferentemente do nível anterior, formulam por escrito os pensamentos desenvolvidos no percurso da ação. Acredito que há aí, nesse caso, uma operação verbal de tradução intercultural, portanto, duplamente reflexiva: exige pôr em prática conhecimentos de uma língua para outra. Se o pensamento feito na ação foi provavelmente estruturado por conceitos em língua materna, ao tornar-se diário, foi transformado em discurso escrito em uma segunda língua.

Nos diários selecionados, os professores descrevem, *a posteriori*, seu percurso *reflexivo na ação*, considerando suas escolhas, com o exame, antes ou durante o curso do acontecimento narrado, das condições de trabalho. E explicitam idéias, sentimentos e crenças em que basearam suas decisões: “Eu pensei assim”, “então foi que eu pensei”, “eu achei melhor”, e “eu achei importante” são marcas do discurso narrativo com elementos reflexivos explícitos.

Hoje eu trabalhei com a aula de arte indígena, mas antes disso, eu tinha planejado uma aula de matemática para os alunos. Mas, quando eu cheguei na escola tive de ficar com a minha turma e a turma do professor Chagas, *então foi que eu pensei* que todas as crianças tinham que conhecer um pouco

da arte indígena, conhecendo o próprio desenho de pintura Kaxinawá. Depois, de acordo com o desenho, fiz uma pequena atividade para todos trabalharem em casa (professor Francisco Célio Maru Kaxinawá, 2000).

Eu planejei o meu trabalho juntamente com os meus alunos. *Eu pensei assim*: cada semana eu trabalho com uma matéria diferente, porque *eu achei melhor* trabalhar dessa maneira. Assim ajuda muito com as crianças, e não confunde muito elas e nem o professor se confunde. Quando eu trabalho só com uma matéria por semana, fica mais fácil de trabalhar... (professor Komāyari Asheninka).

Os dois professores operam suas reflexões na ação, reorganizando estratégias da aula, uma vez examinadas as condições de seu trabalho, nas escolhas que podem fazer, quotidianamente, nas fronteiras de seu currículo intercultural: no primeiro caso, mudam os objetivos de ensino e, no segundo, a organização do currículo em relação ao tempo dedicado a cada matéria.

Opta o professor Kaxinawá por trabalhar a pintura tradicional no currículo, refletindo *que todas as crianças tinham que conhecer um pouco da arte indígena, conhecendo o próprio desenho de pintura Kaxinawá*. Substitui a aula de Matemática planejada, de forma a trazer conhecimentos necessários para a formação básica comum dos seus alunos, com base na cultura tradicional, independentemente da heterogeneidade de sua nova turma. Por outro, exercita estilos de socialização não centralizada no professor, mas por ele controlada, com atendimento aos níveis diversos, com seus alunos e com os do *professor Chagas*, provocando atividades heterogêneas e coordenadas em torno a uma tarefa comum (Bertely, 2000).

No segundo registro, o professor formula um pensamento no curso da narração: *eu pensei assim*. Opta por reorientar, a partir de suas dificuldades e as de seus alunos, o currículo de sua escola, modificando a relação entre as matérias, os dias da semana e a carga horária, numa reação ativa às condições de trabalho

anteriores. Estas condições, em sua explicação, foram caracterizadas por um conhecimento fragmentado, recortado pelas disciplinas, o que implicava relações de ensino-aprendizagem insatisfatórias para ambos, professor e alunos.

Podem os diários indicar também uma reflexão, feita pelo narrador, de ordem ética (“da verdade”), explicitando, portanto, uma crença, formulada como objetivo de aprendizagem e como conteúdo de ensino no decurso da ação curricular. Repare-se o exemplo a seguir:

Dia 19/10/00, quinta-feira – Eu dei aula de Estudos Sociais com o objetivo de ensinar a diferença do índio com o não-índio. Expliquei tudo o que era ser um índio de verdade, e como somos ainda hoje. Eu disse ainda que os índios de antigamente não eram diferentes de nós até hoje (professor Francisco Celio Kaxinawá).

No caso, a reflexão-na-ação do professor (socializada aos alunos) é constituída pelas duas idéias formuladas de forma relacional – entre eles mesmos em relação aos outros, e entre o presente e o passado. Estas põem em ação, pela linguagem verbal, novas representações das identidades sociais, carregadas de um novo sentimento de orgulho e valor, selecionadas como parte do currículo intercultural. A continuidade cultural em relação ao passado e a diferença positiva com relação aos não-índios passam a ser conteúdos dessas novas narrativas curriculares formuladas pelos novos atores/autores da escola indígena no curso da ação.

A pesquisa-na-ação

Há outros tipos de diários que relatam momentos de reflexão de outra natureza, formulados como “pesquisas”, relacionadas com a prática de estudos dos professores, de maior ou menor fôlego, no desenvolvimento de seu trabalho.

A aula de hoje foi ciência, o assunto, meio ambiente e ecologia. Num primeiro momento pedi que escrevessem um texto sobre o que entendessem da palavra meio ambiente. Em seguida passamos a trabalhar na cartilha *Caderno de Pesquisa* feita pelos agentes agroflorestais. Trabalhamos no levantamento dos legumes, onde cada um dos *alunos ficou de fazer novos levantamentos do que é ainda plantado em sua comunidade* (professor Joaquim Maná Kaxinawá).

O registro da aula de Ciências do professor ocorreu na interface entre escola e meio ambiente, e entre dois trabalhos profissionais relacionados – professores e agroflorestais. O professor propõe um plano de continuidade do tópico da aula com a pesquisa a ser feita pelos alunos, dando continuidade, por sua vez, aos levantamentos feitos pelos agroflorestais dos alimentos cultivados em cada comunidade, já editados no livro didático *Caderno de pesquisa* (Idiazabal, Gavazzi, 2000).

A reflexão-sobre-a-ação

Há, ainda, um outro nível de operação discursiva, a *reflexão-sobre-a ação* (Schön, 1992), que todo diário implica, por sua natureza de texto escrito. Todos os enunciados, mesmo aqueles que não explicitam opinião, sentimento e pensamento, como o primeiro nível de conhecimento-na-ação apresentado anteriormente, podem ser considerados operações reflexivas a respeito das ações. Ao formularem, pela linguagem e em língua escrita, eventos, ações vividas e projetadas, os sujeitos que as narram podem identificar, analisar, formular para si e para outros, enfim, comunicar questões não explicitadas no curso da prática. Desta forma, podem também identificar elementos para sua transformação e ampliação, alimentando novamente a prática pessoal e coletiva.

Assim, além de sua inerente dimensão reflexiva, podem ser encontradas nos diários diversas operações de reflexão-sobre-ação,

escritas antes ou depois da prática: seja como uma antecipação refletida da ação, seja como pensamento que se formula na recuperação da ação depois de ocorrida.

É muito comum o texto do diário servir para descrições, em tempo futuro, dos eventos em forma de planejamentos. Estes são incentivados como parte das tarefas de estudo, antes de executarem o trabalho, como importante aspecto do seu desenvolvimento profissional. Enunciam também concepções políticas sobre a responsabilidade do professor e do agro, integrada sua atividade profissional à vida social e a uma função pública mais ampla.

Antes de começar as aulas, *vou conversar com as crianças e explicar como vamos estudar este ano*. A aula vai começar no dia 11 de setembro e os dias da semana que vou trabalhar serão: segunda-feira, terça-feira e quarta-feira. As matérias que vou trabalhar serão: Língua Indígena (LI), Língua Portuguesa (LP), Matemática, cantigas e brincadeiras. *Também vou estar sempre junto com a liderança da comunidade para ajudar na melhoria da aldeia* (professor Komâyari Asheninka, 2000).

Pode-se ler uma outra série de considerações reflexivas sobre as precárias condições do trabalho, a partir do evento aula relatado: as dificuldades relacionadas com as estratégias didáticas de classes multisseriadas, ou a desarticulação entre o tempo da escola e o tempo dos alunos, trabalhadores da agricultura, além de apontarem como outro fator adverso ao tempo da escola o tempo das grandes chuvas. Estas constatações sobre as problemáticas enfrentadas são narradas, ao mesmo tempo, a partir do esforço ativo do professor para solucionar ou superar, pela ação criativa, as condições difíceis apresentadas como obstáculo a seu trabalho:

A aula da língua portuguesa para os alunos que já sabem ler e escrever onde eu pedi para eles escreverem um texto, o

texto seria lido por outro aluno. Esse texto tinha três finalidades: ver se ainda tem problema de ortografia e escrever para outro entender; para os iniciantes da alfabetização foi a leitura (rabisco) das letras a, e, i, o, u (*como é tão difícil trabalhar com 3 classes na mesma sala, pequena e num quadro pequeno*) por isso tento criar algumas atividades para cada classe.

(...)

Hoje foi o último dia de aula do ano, por decisão dos alunos. Motivo de muitos trabalhos para fazer: pastorear o arroz que está encacheando no roçado, para as graúnas e os curiós não comerem. *Desde outubro houve muitas faltas dos alunos, que não puderam, participar das aulas em todos os dias marcados, por ser tempo de final de serviço e início de inverno, com as enchentes* (professor Joaquim Maná Kaxinawá).

A reflexão sobre a reflexão-na-ação

O último nível de conhecimento que os diários podem favorecer foi denominado na literatura educacional voltada à formação profissional de *reflexão sobre a reflexão-na-ação*. “Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige [também] o uso de palavras” (Schön, 1992b, p. 83).

Estendo aqui, neste trabalho, os conceitos formulados ao conjunto de atividades implicadas na leitura analítica dos diários de trabalho (e, é claro, de outros tipos de documentos reflexivos sobre as práticas profissionais). Refiro-me aqui às operações de leitura e interpretação das ações e reflexões contidas nesses documentos, a partir de categorias formuladas para a análise na interação educacional com outros saberes vindos da teoria e do saber de outros, o que possibilita uma perspectiva crítica dos aspectos observados, dos significados atribuídos, abrindo possibilidades para os autores reverem seus pensamentos, sentimentos, valores tácitos ou explícitos e transformarem seu repertório de alternativas e enriquecerem suas ações.

Esta “meta-reflexão”, em contexto intercultural como o aqui analisado, é mais um dispositivo de formação profissional. Serve para o próprio autor refletir *a posteriori* sobre a reflexão-na-ação ou sobre a ação por ele experimentada, ou pode possibilitar a reflexão dos docentes e formadores que atuam em sua formação, abrindo interessantes caminhos ao diálogo e à pesquisa-em-ação intercultural sobre os diários.

Toma-se assim, especialmente, a perspectiva dos atores não-indígenas envolvidos nas relações pedagógicas interculturais, de forma a ilustrar o potencial dos diários quando usados nas situações de formação de “profissionais reflexivos”. Amplia-se esta última categoria dos professores indígenas aos professores não-indígenas, em seus diferentes papéis, de formadores e de pesquisadores. Toma-se como matéria-prima a prática documentada em narrativas diárias de profissionais indígenas em formação e, como objetivo, o aprimoramento e a transformação das práticas de uns e de outros.

É certamente óbvio, mas nunca é demais lembrar, que a (trans)formação de atores em autores, leitores e profissionais reflexivos (e pesquisadores-em-ação) exige, especialmente dos formadores, capacidades de leitura intercultural. Para tal, devem poder relativizar suas próprias posições e concepções, normalmente arraigadas culturalmente, sobre o fazer e o saber do outro, o que implica a investigação disciplinada e reflexiva sobre as práticas desses “outros” profissionais e das reflexões que as fundamentam, para a identificação e análise dos aspectos problemáticos e contraditórios de suas próprias práticas de formadores a serem constantemente desafiados e superados nas relações interculturais.

Algumas estratégias e orientações para a leitura e pesquisa-em-ação dos formadores, a partir dos diários, têm sido desenvolvidas pelas equipes junto aos professores, obtendo-se alguns resultados provisórios. Sobre tais estratégias de leitura e pesquisa, e sobre alguns dos processos de sistematização já desencadeados a respeito dos diários, volto-me doravante, de forma a concluir este estudo.

Fragmentos de documentos institucionais da CPI-AC são apresentados para complementar a amostra dos níveis de reflexão desencadeados pela escrita e leitura dos diários.

Trata-se de um trecho de relatório da unidade curricular de Pedagogia do XX Curso de Formação de Professores Indígenas do Acre (Monte, 1999). O objetivo geral do curso de Pedagogia foi (como tem sido) ajudar a transformar em conhecimento curricular e pedagógico organizado, significativo e aplicável à prática, as idéias já desenvolvidas pelos professores indígenas ao longo dos anos sobre sua atuação – o que fazem, como fazem, como acham que podem fazer melhor –, ampliando as experiências de ensino que vêm vivenciando para uma ação mais qualificada e consciente. O ponto central de discussão pedagógica naquele ano foi a reflexão sobre as práticas de avaliação escolar e seus fundamentos, a partir do estudo de casos de situações-problema, contextualizados no cotidiano, usando-se como fontes os diários de *classe*:

Trechos dos diários, que muitos dos presentes haviam escrito, foram organizados após sua entrega ao Setor de Educação da CPI-AC e digitados numa apostila. Eram conteúdos selecionados para estudo dos demais professores sobre vários aspectos pedagógicos embutidos nos textos (...) Também estas discussões, pelo nível de domínio ainda incipiente da língua escrita, foram acompanhadas de informações de ordem metalingüística sobre as convenções da língua portuguesa escrita no que se refere à pontuação, à ortografia, à concordância verbal e nominal, etc. Tais informações entremeavam a discussão pedagógica e apoiavam, de forma demonstrativa, a questão prioritária por nós analisada no curso da “avaliação escolar”. Movia-nos a tarefa de pensar criticamente a tendência atual instalada nas escolas rurais do Acre, da “avaliação por provas que chegam de barco”. Esta é a rotina naturalizada como a verdadeira avaliação instalada no imaginário de muitos professores da rede municipal, inclusive indígenas, resultado da intervenção pedagógica das

inspetorias de ensino municipais, contra as quais queríamos apresentar alternativas. Entre estas alternativas, as ações de correção dos trabalhos dos alunos, a avaliação contínua dos “erros” e avanços no processo de aprendizagem, que sugeríamos como necessária e indispensável ao exercício docente. Nossa própria atuação como formadores constituía uma ação demonstrativa do que entendíamos como “avaliação contínua”, tarefa imprescindível para a melhoria das relações de ensino-aprendizagem na escola indígena.

A seguir, um fragmento do trecho da apostila onde os professores são chamados a ler e observar algumas das formas diversas de pensar a avaliação a partir de seus próprios textos e práticas (Monte, 1999):

Repare e comente os diferentes tipos de avaliação feita nos diários

A aula de hoje foi avaliação da ortografia. Eu pedi para eles fazerem um texto com a palavra çada. Quando terminaram o texto, eu pedi que trocassem os textos com outros colegas e lessem. Depois das leituras, escrevi os textos na lousa e pedi para o dono do texto ler como ele escreveu. Aí ficamos corrigindo os erros que cometeram. Muitos alunos diziam seu texto perfeito, mas com distração acabavam perdendo algumas letras das palavras (professor Joaquim Maná Kaxinawá).

Como hoje já era o último dia de aula, eu fiz um tipo de avaliação geral com meus alunos. Os alunos da 3ª série são 10 alunos. Só um aluno chamado Rodrigo foi o mais atrasado de leitura, matemática e escrita. Eu acho por motivo que ele mora fora da aldeia 6 hora de viagem. E quando ele vai em casa, o pai não deixa ir logo para voltar na escola. Os pais as vezes precisam dos filhos para ajudarem a limpar os roçados. Os alunos de 2ª e 1ª séries estão muito bem na leitura e escrita e matemática (professor Jaime Manchineri).

Avaliação: na minha observação, durante o ano os alunos aprenderam mais na leitura escrita e matemática. No início da aula, os alunos não sabiam escrever nem ler a Língua Portuguesa. Mas eles já lêem e escrevem sozinhos. Igualmente com a matemática eles sabiam só as 2 operações – soma e subtração. Mas agora já sabem as 4 operações. São os alunos da 3ª série. Também durante a aula tivemos aulas de geografia e história indígena. Isso não foi lido nem escrito, só oralmente, e cada aluno já tem decorado na cabeça o que é geografia e história indígena.(...) Assim a aula finalizou deixando eles continuarem lendo as cartilhas em casa, fazer contas e escrever qualquer tipo de texto. Para não esquecer quando começar novamente a aula em 99. Os alunos ficaram muito animados. As aulas foram muito boas durante o ano de 98 (professor Lullu Manchineri).

Quando eu estava dando aula da história chegaram as provas de barco. Aí os alunos foram fazer as provas. Mas foi tudo resolvido, a lição que eu estava dando para os alunos. Após que os alunos fizeram as provas, terminou, porque eu baixei para cidade para uma reunião (professor Aldenor Kaxinawá).

Uma brevíssima reflexão final

Os diários de professores são escritos para serem lidos, comunicados anualmente a outros nos cursos e nas assessorias de campo, além de virem a motivar pesquisas dentro de uma perspectiva de investigação-em-ação – daí sua função numa pedagogia intercultural. Podem ajudar a acionar dispositivos de diálogo intercultural para a reflexão sobre as práticas pedagógicas e sociais de profissionais indígenas, subvertendo visões hegemônicas sobre educação, cultura e currículo, mas também eliminando preconceitos e rotinas de trabalho de todos os envolvidos nos programas de formação. Fornecem a autores, formadores, assessores e estudiosos do cotidiano, quando lidos com finalidades específicas, elementos

para outras operações reflexivas que apóiem a todos no enriquecimento do inventário de alternativas possíveis de ação, na ampliação da capacidade de ação e de transformação das práticas.

Assim, o novo sentido político deste processo educativo, no qual tomo como tema de trabalho a palavra de narradores indígenas, a partir de minha própria palavra como narradora, visou fornecer armas e ampliar a visibilidade (ou audibilidade) das vozes, concepções e práticas de sujeitos quase sempre silenciosos e inaudíveis nos currículos e na produção e investigação educacional. Se é verdade que “a educação é um local de luta e contestação contínuas (...) um espaço narrativo para a compreensão e a análise crítica de múltiplas histórias, experiências e culturas” (Giroux, 1995, p. 94), optei por trazer histórias de uma experiência educacional com outras culturas e línguas, em que sou também protagonista. O foco está aqui colocado nos diários indígenas para contar histórias de práticas pedagógicas e ambientais amazônicas inusuais, fertilizando com novos sentidos meu texto e os espaços que me foram abertos pelo campo da Educação em sua teoria e prática. A idéia foi possibilitar aos educadores presentes (e ausentes), tanto na escrita dos diários indígenas quanto nos seus diversos níveis de leitura – narradores, personagens, intérpretes e investigadores – “um ato de descentramento, de trânsito e de cruzamento de fronteiras, uma forma de construir uma política (e uma educação) intercultural na qual ocorra um diálogo, uma troca e uma tradução entre diferentes comunidades, e entre fronteiras nacionais” (Giroux, 1995). A intenção foi também dialogar com o campo da investigação educacional, por meio de processos interculturais voltados à criação e negociação de significados sempre incompletos, efêmeros e mesclados, provenientes de nossas diferentes histórias culturais.

Referências bibliográficas

ALBERT, Bruce. *O ouro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1995. (Série Antropologia, 174).

- BERTELY, Maria B. *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar, maestros y enseñanza*. México: Paidós, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa Ed., 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, 1998a.
- _____. *Referencial nacional formação de professores*. Brasília, 1998b.
- CABRAL, Ana Suelly; MONSERRAT, Ruth; MONTE, Nietta (Org.). *Por uma educação indígena diferenciada*. Brasília: Fundação Nacional Pró-Memória, 1987.
- COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. *Sistematização dos diários de trabalho dos agroflorestais indígenas*. Rio Branco: Setor de Agricultura e Meio Ambiente, 2001.
- CUNHA, Manuela (Org.). *Enciclopédia da floresta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- CUNNINGHAM, Mirna. *Políticas lingüísticas y legislaciones sobre lenguas indígenas en América Latina*. Santa Cruz de La Sierra, 1996. p. 38. Mimeografado. Trabalho apresentado no II Congreso Latinoamericano sobre Educación Intercultural Bilingüe – la Educación Intercultural Bilingüe Dentro y Fuera de la Escuela.
- FRESCHI, Julieta. *Relatório de sistematização dos diários de trabalho dos agentes agroflorestais*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2001. Mimeografado.
- GARCIA, Carlos M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- GASCHE, Jorge. *Critérios e instrumentos de una pedagogia intercultural para proyectos de desarrollo en el medio bosquesino amazónico*. Iquitos: Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana, 2001. Mimeografado.
- _____. *Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punta de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura*. Iquitos: Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana, 2000. Mimeografado.
- GAVAZZI, Renato. Observações sobre uma sociedade ágrafa em processo de aquisição da língua escrita. In: MUNÓZ, H.; LEWIN, P. (Org.). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa; Oaxaca: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1996.
- GIROUX, Henry. *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomas T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais da educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- _____. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOMEZ, Angel P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

- HOLLY, Mary L. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1992.
- IDIAZABAL, Mikel; GAVAZZI, Renato (Org.). *Caderno de pesquisa*. 2. ed. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2000.
- KAXINAWÁ, J.; IBÁ, I. (Org.). *Nuku Minawa*: cantos kaxinawá. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1995.
- KAXINAWÁ, J.; MONTE, N. (Org.). *Shenipabu Miyui*: história dos antigos. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2000.
- LITTLE, Paul. *Análise comparativa e prospectiva dos subprojetos indígenas do PD/A*. Brasília, 1998. Relatório final Banco Mundial.
- MONTE, Nietta. *Análise de uma experiência de autoria dos índios do Acre*. Brasília: Inep, 1990.
- _____. Entre o passado oral e o futuro escrito. In: MUNÓZ, H.; LEWIN, P. (Org.). *El significado de la diversidad lingüística y cultural*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa; Oaxaca: Instituto Nacional de Antropología e Historia, 1996a.
- _____. *Escolas da floresta*: entre o passado oral e o presente letrado. Rio de Janeiro: Multiletra, 1996b. 228 p.
- _____. Práticas e direitos – as línguas indígenas no Brasil. In: QUEIXALÓS, F.; RENAULT-LESCURE, O. (Org.). *As línguas amazônicas hoje*. São Paulo: Institut de Recherche pour le Développement; Instituto Socioambiental; Museu Paraense Emílio Goeldi, 2000a.
- _____. *Relatório do Curso de Pedagogia no XX Curso de Formação de Professores do Acre*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2000b.
- MONTE, Nietta (Org.). *Estórias de hoje e de antigamente dos índios do Acre*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1984.
- _____. *Proposta curricular para a formação de agentes agroflorestais do Acre*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2000c. Mimeografado.
- MONTE, Nietta et al. *Proposta curricular bilíngüe intercultural*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1993.
- _____. *Proposta de magistério indígena bilíngüe intercultural*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1996c.
- MOREIRA, Antônio F. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, Antonio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas culturais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. Utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. (Coord.). *Currículo: questões atuais*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- _____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1993.
- PIEDRAFITA, M.; OCHOA, M. (Org.). *História indígena*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1997.
- RODRIGUES, Aryon. Panorama das línguas indígenas na Amazônia. In: QUEIXALÓS, F.; RENAULT-LESCURE, O. (Org.). *As línguas amazônicas hoje*. São Paulo: Institut de Recherche pour le Développement; Instituto Socioambiental; Museu Paraense Emílio Goeldi, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

_____. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992b.

SILVA, Tomaz T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Alienígenas em sala de aula*

uma introdução aos estudos culturais. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes, 1996.

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