

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO A PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA CRIANÇA INDÍGENA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA URBANA DE PARINTINS/AM

Bolsista: Elizabeth Cristina Siel Souza, FAPEAM

**PESQUISA DE CAMPO SOBRE
O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA CRIANÇA INDÍGENA NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA URBANA DE
PARINTINS/AM**

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO A PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

RELATÓRIO FINAL
PESQUISA DE CAMPO SOBRE
O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA CRIANÇA INDÍGENA NOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA URBANA DE PARINTINS/AM

Bolsista: Elizabeth Cristina Siel Souza, FAPEAM

Orientadora: Msc Ignês Tereza Peixoto de Paiva

PARINTINS/AM
2013

Sumário

RESUMO	10
INTRODUÇÃO	11
REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
1.CONCEPÇÃO DE CULTURA.....	11
1.1 Cultura: Conceitos.....	11
1.2 Cultura Indígena: Saberes Tradicional.	12
2.O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA CRIANÇA INDÍGENA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA URBANA DE PARINTINS.....	13
2.1 Criança Indígena: Concepções, Escola e Cultura Infantis.....	13
2.2 Interculturalidade como instrumento metodológico no processo de ensino aprendizagem da criança indígena.....	14
METODOLOGIA.....	14
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	15
A inserção da criança indígena na escola urbana	15
O processo de ensino aprendizagem da escola urbana volta-se para a diversidade cultural da criança indígena.....	16
A relevância dos aspectos culturais no processo de ensino aprendizagem da criança indígena no âmbito escolar urbano	16
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	16
REFERÊNCIAS.....	17
CRONOGRAMA DE ATIVIDADE	18
ANEXOS	20

O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DA CRIANÇA INDÍGENA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA URBANA DE PARINTINS/AM

RESUMO

Este relatório tem a finalidade descrever sobre a pesquisa realizada em uma escola estadual do município de Parintins abordando o tema “O processo de ensino/aprendizagem da criança indígena nos anos iniciais do ensino fundamental em escola urbana de Parintins-AM”. Onde o estudo respaldou-se nas considerações das (o) pesquisadoras (o) Aracy Lopes Silva, Ana Vera Macedo, Ângela Nunes Roberto Mubarak Sobrinho e Maria do Céu Freire como autores principais da pesquisa, pois os mesmos pesquisam sobre a criança indígena. Onde o projeto buscou compreender o processo de ensino aprendizagem da criança indígena na escola urbana, por meio da inserção da mesma no âmbito escolar, investigando a prática metodológica de ensino do docente para analisar a relevância dos aspectos culturais dos estudantes no processo de ensino aprendizagem das crianças indígenas. No qual, a metodologia desenvolvida partir da abordagem fenomenológico, com método de procedimento etnográfico, em um enfoque qualitativo, utilizando-se de instrumentos de coletas de dados: a entrevista semiestruturada e observação participante, levando em consideração as vozes dos sujeitos. Pois, a escola proporciona o encontro das diferentes culturas, de modo particular a cultura indígena, que é representada pelas crianças da etnia Sateré-Mawé, neste sentido, ao se inserir na escola urbana, a criança indígena sofre um desencontro cultural e isola-se no âmbito educacional em relação às crianças e docente não indígena, sendo esse fato ocasionado pelas diferentes metodologias de ensino. Assim, o estudo em questão possibilita um olhar antropológico sobre o processo de ensino aprendizagem da criança indígena no contexto escolar urbano, onde procura contribuir para os diferentes olhares sobre a alteridade e os artefatos simbólicos culturais que permeiam o seu contexto, fortalecendo assim sua identidade étnica cultural independentemente de raça, cor, credo ou classe social.

Palavra-chave: Criança Indígena. Sateré-Mawé. Processo de Ensino Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente Relatório Final tem o intuito de descrever os caminhos percorridos e o desenvolvimento final acerca do projeto de iniciação científica “O processo de ensino aprendizagem da criança indígena nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola urbana de Parintins-Am”, sob fundamentação e pesquisa de campo abordando a temática acima citada, pois, ao propor-se estudar o tema compreende-se o desafio de analisar sobre a diversidade de aprendizagem, cultural e étnica presente no âmbito escolar. Tendo, como objetivo da pesquisa: compreender o processo de ensino aprendizagem da criança indígena na escola urbana, por meio da inserção da mesma no âmbito escolar, investigando a prática metodológica de ensino do docente para analisar a relevância dos aspectos culturais dos estudantes no processo de aprendizagem das crianças.

A pesquisa durou cerca de um ano, cuja finalidade do ponto de vista da investigação e produção do conhecimento científico, justificam a execução deste projeto. Inicialmente, o levantamento e a sistematização de dados bibliográficos são fundamentais para a realização da pesquisa, pois, a mesma possibilita consultar teóricos que discutem sobre o tema. Diante disso, o respaldo teórico se foca nas considerações das pesquisadoras Aracy Lopes Silva, Ana Vera Lopes da Silva Macedo e Ângela Nunes que estudam ‘a criança indígena em diferentes espaços’, e as contribuições de Roberto Mubarak Sobrinho e Maria do Céu Bessa Freire que pesquisam sobre a criança indígena Sateré-Mawé e suas diferentes vivências em sala de aula, evidenciando o seu distanciamento com os docentes e crianças não indígenas, descrevendo assim suas dificuldades de socialização no espaço escolar urbano e conseqüentemente os desafios no seu processo de ensino aprendizagem da criança indígena na escola urbana.

Em suma, a pesquisa pretende contribuir no processo de ensino aprendizagem da criança indígena no espaço escolar urbano, evidenciado o desafio de aprender no meio da diversidade cultural e a sistematização conteudista dos saberes. Além disso, a criança indígena que estuda na escola urbana sofre um desencontro cultural através das relações sociais no âmbito educacional, pois, os valores culturais e morais das crianças não indígenas são diferentes da cultura indígena, e neste contexto o docente não indígena homogeneiza os diferentes em sala de aula.

Assim o projeto desenvolvido perpassa pela situação atual do campo educacional da cidade de Parintins/AM em relação à pluralidade cultural, de modo particular a presença de indígenas da etnia Sateré-Mawé na escola urbana, onde conversas com professores não indígenas notou-se a presença de crianças Sateré na instituição. As famílias indígenas que

migra para a cidade busca uma melhor qualidade de vida e qualificação profissional por meio da educação para seus filhos, assim, as crianças indígenas que se fazem presente na instituição pesquisada perdessem as essas famílias.

As famílias Sateré-Mawé que migram para cidade moram na Casa Indígena¹, que fica próxima a escola que ocorreu a pesquisa, e por esta razão, a instituição recebe um número relevante de crianças da etnia Sateré-Mawé estudando nos anos iniciais. Neste sentido, a escola tem um longo acompanhamento com cada criança indígena durante o seu processo de ensino aprendizagem, mediante esta, muitos docentes que lecionam na escola descreve a dificuldade que os indígenas têm em relação à socialização com as crianças não indígenas e de aprender os conteúdos de sala.

Mediante o descrito cima o projeto tem como intuito ajudar os docentes a compreender como ocorre o processo de ensino aprendizagem da criança indígena, no qual, o educador é o mediador dos diversos saberes entre o branco e indígena, sendo, que esta mediação partir do reconhecimento das diferentes culturas presentes em sala de aula, cujo docente contribuirá para a formação de cidadãos que tenham orgulho de ser o que são, fortalecendo assim, a identidade étnico cultural independentemente da cor, credo ou classe social.

Diante das razões elucidadas até o presente momento compreende-se que é o suficiente para justificar a execução deste projeto, tendo em vista que as informações coletadas no decorrer da pesquisa contribuirão significativamente para a metodologia didática e pedagógica da escola, onde a cultura e o processo de ensino aprendizagem da criança indígena sejam levados em consideração.

No decorrer do desenvolvimento da pesquisa houve o interesse de utilizar os dados da pesquisa de campo obtidos para edificação do trabalho de conclusão de curso (Monografia) que abordará sobre o processo de ensino aprendizagem da criança indígena Sateré-Mawé em escola urbana. Cujas, a iniciativa ocorreu como sugestão dos avaliadores do PIBIC, por ocasião da avaliação parcial da apresentação oral deste projeto, realizado no dia 06 de novembro de 2012.

A trajetória do desenvolvimento da pesquisa iniciou-se pelo levantamento e sistematização da bibliografia sobre: a criança indígena, a cultura, processo de ensino aprendizagem e interculturalidade, mas, durante o período da pesquisa deparou-se com algumas dificuldades sobre a literatura existente, sendo: a primeira caracterizada pelas lacunas

¹ Casa onde as famílias que migram da comunidade indígena para a cidade vivem.

no sentido de carência bibliográfica em relação a temáticas a respeito do processo de ensino aprendizagem da criança indígena em espaço escolar urbano; e a segunda, é que grande parte das poucas literaturas encontram-se dispersas, não por falta de relevantes publicações, mas o acesso a ela é restrito, disponível a determinado público especializado. Pois, no que se refere à pesquisa metodológica de investigação com criança em área das Ciências Humanas, pouco se conhece sobre as culturas infantis indígenas.

O cronograma da pesquisa iniciou-se com o levantamento bibliográfico (com fichas bibliográficas: nome do autor, área de pesquisa, data da publicação, assunto investigado, etc.), no qual, foi fundamental para a construção do referencial teórico que teve como base a categoria de análise. Assim, a organização da fundamentação teórica se dá: 1) a cultura e a cultura indígena; 2) o processo de ensino aprendizagem e interculturalidade; 3) a concepção de criança indígena; sendo que, a fundamentação teórica do projeto permitir o cruzamento de informações que propiciou a análises da coleta de dados, por sua vez, a produção de artigo.

Por fim, este relatório estrutura-se em três capítulos: *o primeiro capítulo* refere-se à fundamentação teórica, que discorre sobre a concepção de cultura, a criança indígena, a interculturalidade e o processo de ensino aprendizagem. Tendo como ponto de partida, a cultura indígena e de modo particular a criança indígena que é considerada um ser social que recebe uma educação espontânea, no qual, Pereira (2002) considera os “xamãs” (criança indígena) como os principais mediadores da cultura indígena com a cultura não indígena.

O *segundo capítulo* retrata os procedimentos metodológicos adotados no desenvolvimento da pesquisa, tendo à abordagem Qualitativa como fundamentação Fenomenológica, embasado no processo metodológico Etnográfico que se utilizará de instrumentos de coletas de dados: entrevista semiestruturada e observação participativa. E por fim, o *último capítulo*: descreve a análise e discussão dos resultados, tendo como parte deste capítulo as considerações finais da pesquisa que discorre sobre os principais pontos da pesquisa e a importância da mesma para o âmbito escolar.

Em fim, ao relatório traz as descrições detalhas do processo da pesquisa realizada em uma escolar urbana sobre “O processo de ensino aprendizagem da criança indígena nos anos iniciais do ensino fundamental em escola urbana de Paritins-AM”, sob a orientação da Docente Mestra Ignês Tereza Peixoto de Paiva, educadora efetiva do Colegiado de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICSEZ/UFAM campus Parintins/AM.

Portanto, o projeto torna-se relevante para o processo de ensino aprendizagem da criança indígena na escola urbana, pois, o mesmo permite que haja novos olhares sobre os

diferentes saberes presentes em sala de aula. Por esta razão, é de fundamental importância o estudo abordado nesta pesquisa, pois, a mesma pretende contribuir com reflexões da prática do docente, com intuito de reconhecer a cultura da criança indígena no seu processo de aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO

1. CONCEPÇÃO DE CULTURA

1.1 Cultura: Conceitos

Ao longo da construção do conhecimento da sociedade, conceitos foram expostos pela humanidade para justificar as tradições, valores, leis, mitos, costumes e ritos de uma sociedade. Neste sentido, o estudo com base na antropologia possibilita situar-se a um espaço geográfico, cultural e histórico, através de estudos sobre o homem por inteiro em todas as sociedades e tempo histórico, pois, a mesma tem como principal objeto da pesquisa: a “cultura”.

Por esta razão, o estudo científico à cerca da cultura tem uma ênfase maior, no período do Renascimento (ou século Luzes) por meio de indagações feitas por pesquisadores da época. Neste sentido, Denys Cuhe, no livro “A Noção de Cultura nas Ciências Sociais”, descreve sobre a trajetória da história e noções teóricas sobre a cultura em diferentes momentos da sociedade. Cuhe (2002, p.21) afirma que:

No século XVIII, ‘cultura’ é sempre empregada no singular, o que reflete o universalismo e o humanismo dos filósofos: a cultura é própria do homem (com maiúscula), além de toda distinção de povos ou de classes. ‘Cultura’ se inscreve então plenamente na ideologia do Iluminismo: a palavra é associada às ideias de progresso, de evolução, de educação, de razão que estão no centro do pensamento da época.

O século XVIII a pesquisa recebe um novo objeto para o estudo, sendo este a cultura, neste sentido durante vários séculos estes estudos caracterizavam a cultura como refinamento social, intelectual e manifestação artística que causam progressos econômicos e desenvolvimento científico. Segundo estes estudiosos a cultura pertencia somente aos europeus e da classe dominante, no qual, a classe dominada e povos recém conquistados eram vistos como povos sem culturas, no entanto, esta concepção é exemplificada por estudos realizados por pesquisadores eruditos que trabalhavam e colhiam os dados que os viajantes anotavam das viagens realizadas (ao que era visto como novo mundo).

A separação de povos com e sem cultura classificavam as sociedades e povos em bom e mau, selvagem que pesquisadores da época realizavam, ocorriam através dos seus comportamentos, vestimentas, costumes, regras morais e religiosas, entre outros artefatos da cultura. Neste sentido, Santos (2006, p.14/15) expõe que:

[...] esforço de classificação de culturas não implicavam apenas a justificação do domínio das sociedades capitalista centrais, que naqueles esquemas globais apareciam no topo da humanidade, sobre o resto do mundo. Ideias racistas também se associaram àqueles esforços; muitas vezes os povos não europeus foram considerados inferiores, e isso era usado como justificativa para seu domínio e exploração.

A classificação cultural que os pesquisadores abordavam implicava nas divisões sociais da sociedade, onde os europeus eram vistos como superiores e outros povos como inferiores. Deste modo, a cultura também era definida pela classificação das raças e civilizações, onde, no decorrer das pesquisas e estudos realizados diante das características dos contextos da época, no qual a civilização e raça perde o caráter ativo e a cultura passa a ser vista como uma “cultura é adquirida, sua origem e seu caráter são em grande parte, inconscientes” (TYLOR apud CUCHE 2002, p.35), pois, diante desta abordagem conceitual da cultura outros estudos foram iniciados, sendo que, esta abordagem conceitual rompe com o conceito anterior que classifica a sociedade em superior e inferior.

Estudos realizados de maneira sistemática em diferentes povos propôs um novo olhar para a concepção de cultura, onde Franz Boas tornou-se um dos principais teóricos para este momento, em seus estudos o mesmo abordou sobre a diferença cultural, tendo como ponto fundamental as características dos grupos humanos no plano físico, sua instabilidade e mestiçagem, contraponto a ideia de características raciais até então muito debatida. Denys Cunhe (2002, p.42) ao cita Franz Boas no livro “A noção de cultura nas ciências sociais” expõe que:

Toda a obra de Boas é uma tentativa de pensar a diferença. [...] Por outro lado, Boas também se dedicou a mostrar o absurdo da ideia de uma ligação entre traços físicos e traços mentais, dominante na época e implícita na noção de ‘raça’. [...] Para ele, não há diferença da ‘natureza’ (biológica) entre primitivos e civilizados, somente diferenças de culturas, adquiridas e logo, não inatas. [...] Eles foi um dos primeiros cientistas sociais a abandonar conceito de ‘raça’ na explicação dos comportamentos humanos.

Para Boas a cultural é reconhecida pela diferença cultural, no qual a concepção de cultura ligada à ideia de civilização e raça é separada, pois, o contexto social era cercado por significados particulares, específicos e espontâneos, onde as diferenças eram vistas pelas características singulares dos signos (linguagem) e artefatos culturais de cada povo, valorizando a diversidade e as manifestações culturais presentes na sociedade.

Neste sentido, Santos (2006, p.18) comenta que “existem realidades culturais internas à nossa sociedade que pode ser tratada, e muitas vezes são, como se fosse cultura estranha”, pois, as crenças, mitos, ritos e valores morais e étnicos se diferenciam internamente na sociedade, cuja característica é própria da reprodução e transmissão da cultura que é influenciada pelo aspecto físico e geográfico. Onde Boas (apud CUCHE 2002) enfatiza que a cultura é única, onde sua atenção é espontaneamente, onde se volta para a originalidade de uma cultural, pois, os estilos são particulares, sendo eles expressões através da língua, das crenças, dos costumes, entre outros.

Neste sentido, Santos (2002) descreve que a cultura é movida pelas mudanças históricas, no qual, as influências dos projetos e possibilidades de transformações econômicas, políticas e sociais são responsáveis pela dinâmica que a cultural sofre. Diante disso, as gerações determinam os valores, costumes, mitos, ritos e outros artefatos culturais que a sociedade vivência, possibilitando a perpetuação ou criação de novos significados para o que é cultura. Assim, Geertz (1989, p.10) em seu livro “A Interpretação das Culturas” destaca que:

[...] a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descrito com densidade.

A cultura sendo o resultado das relações sociais, onde o autor relata que os seus significados variam conforme o processo histórico da sociedade, pois, os signos são interpretados pela geração que vivem o contexto atual, assim, para os signos não se atribui valor ou riquezas, nem pode ser aprendido de forma rápida ou emprestado, ele é adquirido pela sociedade ao longo da história, ou valor simbólico é atribuído ou descrito por todos que a compõe esta.

Mediante os estudos atribuídos a conceituação de Cultura, a mesma encontra-se presente no antigo vocabulário Frances, no qual, Cuche (2002) apresenta como a mesma vinda do latim ‘cultura’ que significa cuidado atribuído ao campo ou ao gado, aparecendo nos fins do século XIII. Uma vez que a cultura parte do conceito de cultivar, Santos (2006 p.27) afirma que “cultura é palavra de origem latina e em seu significado original está ligada às atividades agrícola. Vem do verbo latino *colere*, que dizer cultivas”, para os autores cultura esta ligada a agricultura e o cultivo, pois é necessário que a cultura floresça e seja semeada por vários períodos na sociedade com o objetivo de perpetuar-se através das gerações.

No século XVIII, o termo cultura designa para as faculdades culturais, isto é, reporta-se para cultura das letras, das culturas das artes, das culturas das ciências, como se fosse preciso que a coisa cultivada estivesse explicitada, reportando-se para o desenvolvimento intelectual e posteriormente estas capacidades culturais enfatizam as características próprias da comunidade em um sentido vasto. Neste sentido, Cucho (2002 p.29) descreve que séculos mais tarde com novos estudos referentes à cultura, a própria abre novas compreensões e recebe novos significados para seu conceito:

Na França, a evolução da palavra no século XIX é um pouco diferente. [...] ‘Cultura’ se enriqueceu como uma dimensão coletiva e não se referia mais somente ao desenvolvimento intelectual do indivíduo. Passou a designar também um conjunto de caracteres próprias de uma comunidade, mas em um sentido geralmente vasto e impreciso.

Com a nova perspectiva da cultura, a mesma caracteriza-se pelas manifestações culturais em diferentes setores e instituição da sociedade, pois, a maneira que a cultura é expressa pelos indivíduos que a compõe simboliza a forma que as experiências serão acumuladas e transmitidas para as futuras gerações. Cucho (2002 p.72) enfatiza que “cada cultura constitui um todo coerente, todos os elementos de um sistema cultural se harmonizam uns aos outros, o que torna todos os sistemas equilibrados e funcionais [...]”, onde cada cultura tem sua característica própria, consistente a uma estrutura de significados socialmente estabelecidos que equilibram os diferentes artefatos culturais presente na sociedade.

Com esta perspectiva a cultura é uma teia tecida com os diferentes valores e artefatos culturais que se fazem presente no contexto social, no então, Geertz (1989 p.180) ressalta que “a cultura é uma teia sem emendas não é mais um *petitio principii* do que a perspectiva mais antiga de que a cultura é algo constituído de retalhos e remendos”, no qual é constituída pelos mitos, ritos, religião, regras, costumes, valores, crenças, entre outros artefatos que constitui a cultura de modo coletivo, visto que as estrutura simbólicas para a formar uma teia de signos que represente a cultura, é caracterizada por estes elementos culturais pertencentes aquela sociedade vivida.

Em fim o processo histórico, político e social influencia na conceituação do que é cultura? No qual atualmente o seu significado, mas aceita é a cultura como uma teia de significados que estão entrelaçadas pelos diferentes elementos que a compõe, mediante esta questão, concepções teóricas a respeito da cultura são construídas diante contextos vividos, onde se perpetua em meio às relações sociais ocorridas nas diferentes situações da história da sociedade.

1.2 Cultura Indígena: Saberes Tradicional.

A cultura indígena tem significados próprios vistos como verdade absoluta para cada etnia, por esta razão, os mesmos se articulam e organizam-se para luta pelo reconhecimento e conservação de modos de vida, rituais, medicinas e as sabedorias tradicionais. Neste sentido, os grupos étnicos indígenas organizam-se para lutar pelo perpetuamento e valorização dos bens culturais da comunidade, possibilitando assim avanços por parte de leis para o reconhecimento da cultura indígena de modo particular dos artefatos e valores culturais.

As lutas pelos direitos indigenistas ocasiona o sancionamento previsto por Lei, que discorre sobre a valorização dos costumes, danças, mitos, rituais, a religiosidade (crenças), entre outros artefatos simbólicos culturais. O Decreto-Lei de nº 25, de 30 de novembro de 1937 que discorre sobre a proteção do patrimônio histórico e artístico nacional, foi o primeiro ato de condução para o reconhecimento do pluralismo cultural existente na sociedade brasileira.

Posteriormente em 1961 houve o Decreto-Lei nº 3.924, de 26 de julho desse ano que respaldou-se diretamente para os povos indígenas, que considerou a cultura deste de fundamental importância para construção do monumento arqueológico ou pré-histórico do Brasil, tornando assim a cultura indígena o Patrimônio Cultural do país. Luiz Fernando Villares (2009, p.318), que estuda sobre as leis indígenas e decretos que amparam este povo, destacam que na Constituição Federal de 1988 no Capítulo da Educação da Cultura e do Desporto que no:

Artigo 216, que constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tornados 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 valores históricos, paisagístico, ecológicos e científico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. § 1º O Poder Público, como a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação.

Com o decreto deste artigo, as diversas culturas indígenas são reconhecidas pelo Poder Público com intuito de respeitar a diversidade e o multiculturalismo existente no Brasil. Os artefatos e símbolos que constitui o Patrimônio Cultural Nacional Brasileiro tem como base a cultura indígena, diante disso, a valorização cultural dos conjuntos urbanos e sítios de valores históricos, paisagístico, ecológicos e científico, arqueológico, paleontológico,

ecológico e científico ocasionam assim o reconhecimento da identidade cultural nacional, tornando-se um direito constitucionalista, onde os povos indígenas se utilizam deste meio para facilitar os intercâmbios e afirmação do índio em relação ao não índio.

Carmen Junqueira no livro “Antropologia Indígena” descreve os fatores que ocasiona a diversidade cultural presente no Brasil, de modo particular a descrita e afirmada por lei, uma vez que, se faz necessário levar em consideração a formação multicultural e a pluralidade cultural que constitui a identidade cultural e social do Brasil. Neste sentido Junqueira (1999, p.21) expõe que:

Os fatores [...] de ordens diferentes podem, também, se combinar de forma variada. Isolamento geográfico, características particulares do meio, dinâmica da relação com culturas vizinhas, entre outros, possibilitando a compreensão de aspectos isolados, mas não são suficientes para sustentar uma explicação global.

A diversidade cultural é constituída pelos signos culturais, sendo que, os aspectos geográficos e características particulares de cada lugar e povo contribui para a variação das culturas, possibilitando uma teia de significados culturais das etnias. Por meio deste, as sociedades indígenas tem uma variedade cultural imensa, com características próprias que o identificam como únicas, específicas e particulares daquela comunidade.

De tal modo, Junqueira (1999, p. 53) expõe que “cada sociedade indígena tem peculiaridades culturais únicas, pode-se constatar que as diferenças que têm entre si são menores que as diferenças que se interpõem entre elas e a sociedade brasileira”, onde cada sociedade interpreta culturalmente o momento histórico, os aspectos econômicos e políticos vividos, possibilita a construção e reconstrução dos valores simbólicos de sua sociedade, permitindo um diferenciamento entre as comunidades indígenas através da diversidade cultural.

O Brasil sendo um país multiétnico, ou seja, de formação identitária constituída em grande parte pelos povos indígenas, Mota e Assis (2008 p.70) enfatizam que:

Ao se considerar a especificidade cultural de cada grupo indígena, o que se pretende evidenciar é que cada grupo possui características culturais específicas. [...] cada uma falando uma língua, praticando uma religião, tendo um sistema de parentesco característico, ocupando territórios específicos, vivendo a partir de normas morais e políticas próprias, entre outros aspectos.

A especificidade de cada grupo étnico caracteriza-se por valores culturais, regras, religiões e leis que cada comunidade tribal se utiliza, pois, a cultura é transmitida de geração para geração em meio às relações sociais e históricos da tribo, através da oralidade e saberes tradicionais, onde o mais velho é o responsável por ensinar as lendas, os mitos, os valores, a moral, os costumes, entre outros.

Neste sentido a linguagem também é um fator importante para transmitir a cultura indígena, no qual, Junqueira (1999) descreve que há diversos tipos de linguagem onde os povos indígenas fazem-se uso para expressar as diversas manifestações culturais, suas crenças, leis, costumes e morais, em meio às expressões corporais, desenhos, músicas e uma série de outros recursos que nem sempre são fáceis de serem percebidos por um estrangeiro, pois, a cultura indígena se perpetua através dos saberes transmitido oralmente e na prática diária do fazer e observar os mais velhos da sociedade indígena.

Em razão disso, Junqueira (1999, p.67/68) descreve que “a tradição oral imprime características significativas nessas sociedades. [...] É um aprendizado gradual que exige o aprimoramento dos sentidos, do saber ouvir, enxergar, sentir”, pois, é por meio das tradições que a criança aprende, desenvolvendo a percepção dos habitus, conhecimento de plantas (alimentícias, medicamentos, etc.), seus ciclos e comportamento das espécies animais e vegetais, entre outros aspectos da tribo. Pois, os artefatos simbólicos culturais dos povos indígenas vividos no dia-a-dia por meio dos habitus, são vistos como tradição da comunidade e também é uma característica de um grupo social em relação aos grupos que compõe a sociedade.

Em meio às relações sociais e tradições dos povos indígenas “os habitus é então o que permite aos indivíduos se orientarem em seu espaço social e adotarem práticas que estão de acordo com sua vinculação social” (CUCHE 2002 p.172), onde as características abordadas pelo autor refletem na singularidade cultural de cada grupo indígena, onde os valores simbólicos e culturais atribuídos às crenças, rituais, mitos, regras e atitudes, que o identifica o indivíduo como sendo parte daquele grupo e não de outro que compõe a sociedade.

Mediante os habitus, houve várias mudanças na cultura indígena de modo particular os métodos de trabalhos e os hábitos alimentares, onde por várias épocas foram tradicionalmente relacionados à coleta, pescaria, trabalhos artesanais e fabricação de utensílios como: cerâmicas, cestarias, redes, entre outros artesanatos de diversas sementes coletadas da floresta e atualmente este tipo de trabalho mudou-se diante as relações sociais não indígenas. Após conflitos entre os indígenas e não indígenas, a cultura dos índios entrou em desencontro havendo assim possibilidade de incorporar diversos valores simbólicos da cultura do branco.

Neste enfoque Batista (2003 p.160) descreve que “as lutas para o índio foi sumamente grave: com ela veio à mudança dos métodos de trabalho e dos hábitos alimentares, a imposição de novas crenças, [...]”, propiciando uma pobreza nos hábitos alimentares e males

(doenças, infecções, fome e miséria), por estas questões os indígenas lutam pelo reconhecimento cultural das suas raízes, com intuito de fortalecer e revitalizar os modos de produção, que vai deste dos artesanatos à fabricação de cerâmicas, cestarias e confecção de redes.

Portanto, os povos indígenas em meio às manifestações e lutas pelos reconhecimentos da cultura, com direito à saúde e à educação, onde o mesmo tem o objetivo de reconhecer-se como um grupo que compõe a sociedade brasileira e não como outra sociedade dentro de um país. Entretanto, o Brasil é um país multicultural, onde a cultura indígena é a principal base da formação identitária do mesmo, sendo que, às heranças, valores simbólicos e sociais, costumes, crenças e mitos, herdados são os principais elementos dessa diversidade cultural, através dos legados culturais dos povos indígenas e desencontro há luta por revitalizar a cultura é de fundamental importância para o fortalecimento dos saberes indígenas.

2. O PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA CRIANÇA INDÍGENA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLA URBANA DE PARINTINS.

2.1 Criança Indígena: Concepções, Escola e Cultura Infantis

No processo histórico de transformação da sociedade a criança era vista como um adulto em miniatura, no qual, esta etapa do desenvolvimento humano era uma breve e insignificante passagem da vida, não havendo a infantilização, recebendo assim apenas cuidados com a higiene e alimentação. Ao longo dos séculos pesquisas foram realizadas a respeito do que é ser criança, tendo um olhar expressivo e intenso para o brincar e o cuidar como principais características dessa etapa do desenvolvimento humano.

No século XX, Vygotsky (1984) apud IVIC, (2008, p.17) propôs um novo olhar sobre a concepção de criança através de seus estudos que destaca “[...] A história do desenvolvimento das funções mentais aparece, pois, como a história do processo de transformação dos instrumentos do comportamento social [...]”, segundo o autor esta etapa inicia deste o nascimento e se prolonga nas fases seguintes, assim os aspectos históricos e as relações sociais foram levadas em consideração nas pesquisas seguintes a respeito da criança. Os conceitos sobre o que é ser criança são determinados pelo processo histórico, social e cultural, tendo com principal teórico Vygotsky (1984 apud REGO 2008, p. 61) com a teoria sócio-histórico-cultural que enfatiza:

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através da prima do ambiente da criança. [...] Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Nesta perspectiva as relações sociais e culturais vividas pela criança adquirem um valor próprio para o processo de aprendizagem, pois é por meio destas que a linguagem (signos), artefatos culturais, ritos e mitos presentes na sociedade são perpetuados culturalmente. Essa concepção pode referir-se a criança indígena, que se socializa ao longo de uma relação dialógica com o mundo à sua volta de tal modo que sua vivência, representações e modos próprios de ação e expressão constituem as suas relações sociais com a tribo, como Nunes (2002) afirma que constituindo uma concepção própria do que é ser criança indígena a aldeia possibilita que o processo de ensino/aprendizado da mesma ocorra através de iniciativas próprias.

Pereira (2002) considera a criança indígena como ser social, expondo que “xamãs” (criança indígena) recebem uma educação espontânea, para que o conhecimento aconteça conforme motivações de sua curiosidade, inquietações e desejos de descobertas. Nunes (2002) vê de uma maneira muito livre, pois as crianças indígenas aprendem a identificar os limites que regem sua sociedade, sendo envolvida em todos os momentos proporcionados pela aldeia, pois o universo do adulto não se diferencia do cotidiano das mesmas, embora seja realizada de modo diverso a criança indígena aprende brincando em meio aos afazeres domésticos, roça e rituais, sobre a sua própria cultura.

Mubarac Sobrinho (2009, p.143) conceitua o “brincar como um aprendizado que possibilita a criança a viver e representar o mundo considerando seus pontos de vistas e as mais agradáveis formas de viver a realidade”, sendo que, para a criança indígena, a brincadeira é repleta de conhecimentos e aprendizagem que se constituem nas responsabilidades de viver e conviver em comunidade, devido suas brincadeiras contemplarem regras que conscientizam a participação individual na tribo. Seguindo este enfoque Nunes (2002) descreve que as brincadeiras obedecem a marcas explícitas dos ritmos e ciclos sazonais. Não se trata, portanto, do cumprimento de um calendário rígido, com data e hora possíveis de prefixar, pois, desenhos e brincadeiras presentes no processo de ensino aprendizagem da criança indígena demonstram o percurso que ocorre entre o conhecimento tradicional e sistematizado.

Quando a criança indígena entra na escola inicia-se um novo ciclo de aprendizagem, no qual, Lopes Silva (2002) expõe que o envolvimento de novos instrumentos de

sistematização do conhecimento, possibilita compreender e possuir os domínios dos saberes e tecnologias científicas na perspectiva de relacionar os saberes indígenas com os saberes não indígenas, diante disso, a escola é vista como fonte de conhecimento sistematizado do mundo do “branco”, onde muitas famílias indígenas migram para a área urbana em busca de aprofundamento e oportunidade de estudo.

Ao torna-se parte do ambiente escolar urbano a concepção da criança indígena, entra em conflito com a compreensão das vivências que a mesma tem do ambiente da comunidade indígena, que fazia parte do seu cotidiano. Assim para Mubarak Sobrinho (2010) o contexto das escolas urbanas e da comunidade indígena produz ritmos e ritos diferentes para a criança indígena, pois, a comunidade propõe aspectos de coletividade, de união, de estar juntas e na escola a um distanciamento entre as diferentes culturas que a marcam através das crianças. Pois, a criança indígena na comunidade é vista como um sujeito sócio histórico de direito, que tem liberdade e autonomia para desenvolver as suas habilidades de aprendizagem, conceito este não visto pelos professores da área urbana, onde a ação e reprodução do modelo de papéis que a sociedade impõe são introduzidas e aplicadas à criança indígena.

Todavia, estes conflitos culturais são vivenciados pelas crianças indígenas possibilitando assim uma relatividade cultural e identitária, neste enfoque Bessa Freire (2002) descreve que a mudança de identidade causada pelos conflitos, não é compreendida pela criança indígena, que para integrar-se ao âmbito escolar precisa negar-se culturalmente e acabam se vendo sem um referencial seguro para as relações sociais entre a cultura do branco e cultura indígena. Assim, Mubarak Sobrinho (2010, p. 147) em estudo feito com crianças da tribo Sateré-Mawé em escola urbana destaca que:

A produção cultural das crianças Sateré-Mawé não tem valor legítimo no ambiente escolar. Na verdade, nem são consideradas como produtoras de culturas, pois os seus modos de ver o mundo não representam um conhecimento que possa ser incorporado ao capital cultural trabalhado na escola, o que determina sua condição de ausência na produção de tempos e espaços escolares.

O autor expõe que a produção cultural da criança indígena não é valorizada na escola urbana, proporcionando uma estereotipação e desvalorização dos artefatos culturais, mitos e ritos de sua tribo, mediante a homogeneização simbólica e cultural que a escola introduz. Logo, a concepção de criança indígena em ambiente urbano é um paradigma, no qual os docentes não compreendem as diversidades culturais e os saberes que a criança indígena traz da tribo para o âmbito escolar, onde os reflexos negativos são vistos no processo de ensino/aprendizagem da criança.

2.2 Interculturalidade como instrumento metodológico no processo de ensino aprendizagem da criança indígena.

Os primeiros passos do processo ensino aprendizagem da criança ocorrem no meio das relações sociais e familiares, e posteriormente no campo educacional, onde a mesma adquire os conhecimentos sistematizados. Especificando-se, para a criança indígena, o ensino e a aprendizagem ocorre por meio de iniciativa própria de conhecer os ritos, saberes míticos e tradicionais, juntamente com os costumes, leis e valores, que os mais velhos ensinam por meio da linguagem oral (ou oralidade), as crianças indígenas aprendem e ensinam uns aos outros, através da relação entre os mais velhos e mais novos (conhecimento este buscado no mundo dos antepassados).

Quando a criança indígena se insere na escola o processo de ensino aprendizagem se difere da educação espontânea que ocorre fora do âmbito escolar, devido à instituição de ensino aplicar normas, leis e valores simbólicos para o conhecimento tradicional através do conhecimento científico, no qual, Lopes da Silva (2002, p.46) destaca que:

A escola, como instituição originária desse “mundo dos brancos”, ocupa então, simbolicamente, lugar de destaque como meio de obtenção de conhecimentos “externos” a serem incorporados e socializados internamente. A escola, assim como o sonho, possibilita uma viagem cujo resultado pode ser apreensão de itens de um acervo externo que, *seletiva e autonomamente*, deve ser objeto de treinamento, aprendizagem, memorização, apropriação.

O papel da educação formal para os povos indígenas tem a função de relacionar os diferentes conhecimentos em uma perspectiva entre o local e global, e o global para o local, para que não haja uma negação de sua cultura, mas uma revitalização e perpetuação dos valores simbólicos cultural do seu povo. Entretanto, ao fazer parte da comunidade escolar “a condição do índio na sociedade do branco é complexa e conflitante e a escola parece não se preocupar com esta problemática, até porque não a enxerga dessa forma” (Bessa Freire 2009, p.89), pois, a escola através do seu currículo homogeneiza a instituição sem levar em conta a pluralidade e diversidade cultural presente em seu ambiente pretendendo torná-los comuns e iguais. Mubarak Sobrinho (2011) expõe que ao não se adaptar as práticas de ensino da escola a criança indígena é vista como incapaz, que não aprende e não progride devido não seguir as regras postas pela cultura escolar.

Bessa Freire (2009 p.127) em seu livro sobre Criança Indígena em Ambiente Urbano define “a educação intercultural a partir de interações entre diferentes culturas, legitimando as identidades dos indivíduos e os conflitos que advém desta diferença, bem como o questionamento da cultura hegemônica.” Ela propõe ainda o currículo intercultural como o

principal procedimento metodológico de ensino para a criança indígena, tendo em vista a inter-relação entre cultura da criança indígena e os conhecimentos científicos. Sendo que a interculturalidade tem base teórica multicultural. Candau (2008) descreve o currículo multicultural como uma proposta educacional que visa articular as culturas e a origem dos alunos, para que haja uma heterogeneidade dos diversos conhecimentos e cultura que compõe a escola, sendo esta proposta de currículo voltada para ensinar a criança indígena em ambiente escolar urbano, tem como objetivo alcançar as relações culturais dos artefatos simbólicos entre o branco e indígena.

Bessa Freire (2009, p.41/42) aborda o interculturalismo como “a superação de uma visão reducionista, mas devem ser precedidas por questionamento que subsidiem uma teoria pedagógica específica sobre a diversidade e sua relação com a identidade [...]”, sendo assim, a alteridade e saberes, são levados em consideração no processo de ensino/aprendizagem, tendo em vista todos os artefatos culturais que se encontra no âmbito educacional. Pois, a prática metodológica do docente é a principal base para a interculturalidade e o respeito à pluralidade cultural existente em sala de aula. A formação do docente exposta por Candau (2008) tem uma perspectiva intercultural, onde a mesma enfatiza a necessidade que o educador tem em articular à sua realidade, a seus problemas, com seu envolvimento ativo e de conhecimento científico, principalmente no que se refere a sua e a cultura dos alunos.

Por fim, o processo de ensino/aprendizagem da criança indígena perpassa pela educação espontânea, que ocorre na aldeia com intervenção dos mais velhos e permite que a aprendizagem aconteça através de atividades lúdicas que envolva os afazeres do cotidiano e tradições, e posteriormente, a educação formal realizada pela escola que sistematiza os conhecimentos científicos produzidos pelo branco.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a condução da pesquisa se baseia numa Abordagem Qualitativa como fundamentação Fenomenológica, embasado no processo metodológico Etnográfico que se utilizará de instrumentos de coletas de dados, entrevista semiestruturada e observação participativa, que almeja alcançar o objetivo proposto pelo projeto “O processo de ensino/aprendizagem da criança indígena nos anos iniciais do ensino fundamental em escola urbana de Parintins”, sob orientação da professora Ms. Ignês Tereza Peixoto de Paiva, docente efetiva do Colegiado de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia – ICSEZ/UFAM campus Parintins/AM.

Neste sentido, Ludke (2007) destaca que, a Abordagem Qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador como o ambiente e a situação que está sendo investigada, onde a dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito está vinculada, no qual, esta abordagem propõe observações na relação entre cultura e sujeito em determinado momento sócio, histórico e cultural.

O enfoque está em uma Abordagem Qualitativa, cujo pressuposto epistemológico é a Fenomenologia que descreve o conhecimento como necessário à interpretação que o sujeito faz a parte das expressões simbólicas das produções humanas e dos signos culturais (SEVERINO, 2007). Neste sentido o método de procedimento é o Etnográfico, que propõe compreender a relação simbólica cultural da cultura branca e indígena, pois, para Ludke (2007) a etnografia em educação envolve a preocupação com o processo de ensino/aprendizagem dentro de um contexto amplo da escola, onde as relações culturais que estão envolvidas no âmbito escolar contribui para a aprendizagem dos alunos em meio à diversidade cultural presente em sala de aula.

Diante das relações sociais que se encontra presente no âmbito escolar e alcance dos objetivos do projeto, nos processos metodológicos e teóricos, a pesquisa será desenvolvida na Escola Estadual Professor Aderson de Menezes, localizada na Zona Leste de Parintins, situada à Rua João Meireles, nº 445, no Bairro da Francesa. A seleção da escola resultou em função da mesma atender crianças indígenas nos anos iniciais do ensino fundamental, possuindo docentes não indígenas que atuam no processo de ensino/aprendizagem das crianças. Envolvendo diretamente como sujeitos da pesquisa, crianças indígenas e professores não indígenas que lecionam no ensino fundamental, e pertence ao quadro docente da escola.

Para o direcionamento do processo da pesquisa, os instrumentos de dados são: a observação participante e a entrevista semiestrutura. Sendo assim, a pesquisa se iniciou por meio da observação participativa direcionada para a interação do pesquisador e a criança indígena por meio de conversas e práticas das atividades, através da interação proporcionada no período da pesquisa.

Gil (2008, p.103) destaca que “a observação participante, ou observação ativa, consiste na prática real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Onde o observador assume até certo ponto, o papel de um membro do grupo.” Diante do proposto, a pesquisadora interagiu com o objeto pesquisado para uma compreensão mais apurada da pesquisa e uma coleta de dados, mas compreensiva das relações sociais que há entre as crianças indígenas, professores, estudante não indígena e a coordenação pedagógica da escola.

Outro instrumento de pesquisa é a entrevista semiestruturada que direcionou aos professores e gestora da escola de ensino fundamental, mediante as metodologias de ensino, atuação no processo de ensino/aprendizagem e outras relações sociais que a escola urbana propõe às crianças indígenas. Neste sentido Minayo (2010, p.64) descreve que “a entrevista semiestruturada, que combina perguntas fechadas e abertas, em que se prende à indagação formulada”, assim, a entrevista semiestruturada objetivou adquirir respostas verdadeiras e naturais do corpo docente da instituição de ensino, as perguntas se basearão nas questões norteadoras que são elas: Como ocorre a inserção da criança indígena em escola urbana? Como o processo de ensino/aprendizagem da escola urbana está voltado para a diversidade cultural da criança indígena? Qual a relevância dos aspectos culturais no processo de ensino/aprendizagem da criança indígena em escola urbana? As questões norteadoras serão articuladas com os objetivos da pesquisa, com procedimento social e ético.

Foram previstas para a realização do projeto de pesquisa, as seguintes atividades:

1. Levantamento bibliográfico – Criança indígena; Processo de Ensino/aprendizagem; Cultura e Interculturalidade, utiliza-se de teóricos como: Roberto Sanches Mubarak Sobrinho (2011), Aracy Lopes Silva (2002), Ana Vera Macedo (2002), Ângela Nunes (2002), Denys Cucho (2002), Clifford Geertz (1989) e Maria do Céu Bessa Freire (2009), entre outros. Os estudos realizados sob a base teórica dos autores acima citados foram de fundamental importância para a construção e afirmação dos conceitos aprendidos a respeito do Processo de Ensino Aprendizagem, da Cultura e Interculturalidade.
2. Construção do Referencial teórico – procedeu através do levantamento bibliográfico realizado, pois, a produção bibliográfica sobre a concepção de criança indígena e o processo de ensino aprendizagem; cultura e interculturalidade, onde a pesquisadora pode realizar uma análise como os diferentes teóricos.
3. Etnografia com os docentes e discentes da escola – ocorreu por meio da observação participativa onde professor, estudante e, mas o pesquisador interagiu, sendo que o contato inicial proporcionado pela observação foi de fundamental importância para a entrevista semiestruturada se realizar.
4. Desenvolvimento da pesquisa e a avaliação de dados – neste momento todos os dados foram organizados seguindo as categorias de análise e em seguida correlacionou com o referencial teórico estudados para a fundamentação das análises.
5. Elaboração do Artigo – nesta etapa da pesquisa elaborou um relatório final para a entrega do projeto concluído, mediante isto, ocorreu à elaboração de um artigo contendo toda a síntese do trabalho coletado.

Neste sentido para que ocorra confiança da instituição em relação ao pesquisador será mantido o compromisso e postura ética ao descrever às anotações do material coletado a partir da entrevista semiestruturada e a observação participante, com o cuidado de não revelar informações que apresente algum tipo de constrangimento para o sujeito da pesquisa e a escola envolvida.

Para tal, o objetivo do projeto foi exposto no Conselho de Ética, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, e aos pesquisados foi apresentado o mesmo, sendo aprovado por ambas as submissões éticas. Demonstrado através de um documento de consentimento assinado por professores, Gestora e coordenadores pedagógicos da escola da criança indígena, permitindo assim o desenvolvimento da coleta de dados.

Portanto, a metodologia que fundamentou a pesquisa durante o processo de desenvolvimento das etapas do projeto, teve como finalidade direcionar na coleta de dado para as questões norteadoras, alcança-se seus objetivos em cada período da pesquisa. Onde as discussões teóricas possibilita uma reflexão parcial para a construção de novas concepções sobre o processo de ensino/aprendizagem da criança indígena em espaço escolar urbano.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A pesquisa que tem como objeto principal, o processo de ensino aprendizagem da criança indígena na escola urbana, que se realizou em uma escola estadual do município de Parintins com crianças da etnia Sateré-Mawé. A escolha da instituição ocorreu pela mesma atender um grande número de crianças indígenas entre o 1º a 5º ano do ciclo e posteriormente 6º ao 9º ano do ensino fundamental, por esta razão houve o interesse de pesquisa na referida escola, tem como análise da pesquisa: compreender o processo de ensino aprendizagem da criança indígena na escola urbana, por meio da inserção da mesma no âmbito escolar, investigando a prática metodológica de ensino do docente para analisar a relevância dos aspectos culturais dos estudantes no processo de aprendizagem das crianças. Neste análise e discurso se divide em três momentos descritos mediante as questões norteadoras que objetivaram o desenvolvimento do projeto.

A inserção da criança indígena na escola urbana

A tribo indígena Sateré-Mawé é originária do tronco tupi de família linguística Mawé que vive na região do rio Tapajós/Madeira, localizada no Baixo Amazonas, entre o estado do Amazonas e Pará, sendo considerada como uma das maiores nações indígenas do estado do Amazonas. Com a descrição da localidade da etnia Sateré-Mawé observa-se que

suas terras tem proximidade com o município de Parintins, tonando assim, uma das cidades mais próximas da comunidade indígena.

Neste sentido famílias indígenas Sateré-Mawé migram para a cidade em busca de melhor qualidade de vida e qualificação profissional por meio da educação, por esse motivo as crianças indígenas se faz presente na escola urbana, de modo particular, na instituição de ensino pesquisada devido à mesma ter uma proximidade com a Casa Indígena- CASAI², onde moram famílias da etnia Sateré-Mawé. A criança Sateré é inserida na escola nos primeiros anos iniciais, seguindo seus estudos até o nono ano do ensino fundamental na escola, pois, a instituição de ensino no qual as crianças são matriculadas contempla apenas as séries de 1º a 5º ano do ciclo e posteriormente 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

No período da vida escolar a criança indígena Sateré-Mawé recebe influências da cultura não indígena, por meio da educação sistematizada que homogeneiza a pluralidade cultural presente em sala de aula, sendo que, essa influência acaba por proporcionar o afastamento de alguns artefatos simbólicos e culturais que a mesma traz consigo da comunidade indígena. Por meio desta compreensão Bessa Freire (2009 p.109) enfatiza que:

Ao deixarem-se apagar naquilo que há de mais seu – sua identidade, as crianças indígenas apagam também o seu passado, o seu mundo na comunidade, as suas expectativas para a promoção coletiva, característica da organização ideológica social dos indígenas.

Por esta razão, a criança indígena no âmbito escolar urbano sofre um desencontro cultural proporcionado pela não valorização de sua cultura, aprendendo somente a cultura e os saberes do branco e negando sua própria identidade para poder ser aceita na sociedade atual envolvente.

A criança indígena matricula-se como toda criança independentemente da etnia na escola urbana, no qual, a gestora da instituição expõe “a escola aceita toda e qualquer criança, sendo ela branca, negra e indígena, pois ela pertence à comunidade e não ao um grupo de pessoas”, mas, posteriormente a mesma tem outro discurso “é complicado saber quem é indígena e que não é indígena, por que as crianças têm quase os mesmos comportamentos, [...] mas, eu conheço as crianças indígenas porque elas são mais carentes, enraivadas e bagunceiras na escola, e há muita reclamação por parte dos professores”.

O discurso da gestora reflete no que Bessa Freire descreve (2009) como dificuldade de diretrizes sobre o tema, pois, os gestores apontam que a falta de identificação sobre a qualidade e localização dos indígenas urbanizados, a diversidade de etnias e os diferentes

²

Casa onde as famílias que migram da comunidade indígena para a cidade vivem.

graus de domínio da língua materna e portuguesa existente. Sendo que, muitas das vezes a criança indígena que se insere na escola urbana não fala o português, apenas a língua materna.

Entretanto as diferentes relações que a escola oferece a criança indígena ao fazer parte deste ambiente educacional, a mesma é estereotipada pelas concepções perpetuadas historicamente a respeito dos povos indígenas, através da cultura escolar, em depoimento uma delas diz: *“eles (as crianças não indígenas), professora nos bullyingam porque somos indígenas, eles não respeitam nossa cultura, eles fazem brincadeiras de mau gosto”*. Estas situações são reflexos da cultura escola incorporada pelas crianças não indígenas, uma vez que, Bessa Freire (2009, p.87) descreve:

As marcas da cultura escolar revelam ou silenciam, através da sua relação com a diversidade, uma forma peculiar de se constituir. A existência da cultura escolar está estritamente vinculada a um universo maior, qual seja, o contexto social, político e econômico a que pertence, muito embora algumas vezes a comunidade escolar manifeste sentidos opostos, como que tentando mascarar esta relação de pertinência, isolando-se numa pseudo-neutralidade.

No qual, a criança indígena se silencia diante os preconceitos culturais vivenciados na escola, visto que a instituição homogeneiza a diversidade cultural, assim, a criança deixa-se modelar pela legitimação cultural presente na escola, de modo particular, a cultura dominante ou cultura do branco, por esta razão, muitas crianças indígenas negam as suas raízes culturais e étnicas, ou silenciam-se em meio às relações sociais na escola.

Portanto a presença de indígena na escola urbana é desafiadora por parte dos diferentes setores da instituição, sendo que, a cultura que a criança indígena traz da comunidade tribal, não tem um valor legítimo, pois, a escola homogeneiza as culturas e os diferentes saberes que a compõe.

O processo de ensino aprendizagem da escola urbana volta-se para a diversidade cultural da criança indígena.

Em meio, a diversidade cultural encontrada na escola há docentes que não articulam os diferentes saberes e culturas presente na instituição, ocasionando assim em alguns momentos constrangimento aos diferentes que compõem o espaço escolar, uma vez que através de comentários como “não sei por que a gestora se incomodando tanto, que nossa prática de ensino valorize os diferentes em sala de aula [...], por que os únicos que vejo diferente aqui é índio”. Com este comentário observou-se a mesma não compreende o que é diversidade cultural, e qual é a importância de valorizar a cultura do outro no processo de ensino aprendizagem.

Neste sentido, Bessa Freire (2009, p.87) descreve:

As professoras, quando recebem as crianças – sejam elas indígenas, nordestinas, interioranas – adotam um padrão hegemônico de cultura e as diferenças entre elas são apagadas ou silenciadas, permitindo-lhes ser o que a escola convencionou como possível. As próprias docentes, pedagogas e gestora acabam por assumir (certamente de forma inconsciente) a função de repassadoras de normas, padrões e posturas com as quais muitas vezes não se identificam, sem, contudo, se questionarem sobre a subserviência ideológica a que se submetem, mergulhando de cabeça em um banheiro que não lhes permite enxergar o horizonte.” (p.90)

Diante disso, a criança indígena que compõe o âmbito educacional tem o processo de ensino aprendizagem diferente do que acontece na comunidade indígena, e suas relações sociais possibilita um desencontro cultural com as suas próprias raízes culturais e étnicas. Neste sentido, o processo de ensino/aprendizagem da criança indígena foca-se na incorporação da cultura hegemônica, que se dar por meio das disciplinas presentes no currículo escolar, uma vez que, no processo da didática metodológica do docente a cultura e os saberes indígenas só são citados em disciplinas específicas e de maneira estereotipadas e superficiais, acabando por passar despercebidas as histórias que as crianças indígenas poderiam contribuir.

Mubarak Sobrinho (2011) discute que a presença das crianças indígenas representa o diferente, aquele que se distancia de nós e ao mesmo tempo não confere a incapacidade de realizar um trabalho com práticas educativas diferenciadas. Pois, para que isso seria necessário ter uma prática de ensino intercultural como ponto de partida para o ato de planejar como uma prática pedagógica diferenciada que respeite a diversidade cultural, em conjunto com este enfoque, a interdisciplinaridade se faz necessários para relacionar os diferentes saberes com conteúdos programáticos que o currículo escolar tem, uma vez que, as disciplinas em meio o assuntos ou tema da aula podem ser trabalhados em conjuntos a partir de um ponto ou assunto em comum.

Neste sentido, a diversidade cultural é o encontro das culturas e representações sociais, onde a heterogeneidade reflete no processo de ensino aprendizagem das crianças indígenas, mediante a prática do docente, pois, ao lecionar o mesmo homogeneiza os saberes, a cultura, os valores e artefatos culturais dos discentes. Assim, o ato de planejar é a base para a prática pedagógica intercultural, onde os elementos que o constitui auxiliam o docente na articulação dos diferentes na realidade da instituição escolar.

Em fim, a prática pedagógica é o primeiro passo na tentativa de construir características de uma educação diferenciada, valorizando as peculiaridades e estimulando o

olhar ao pluralismo. Onde a diversidade cultural seja respeitada, de modo particular a cultura e o saber tradicional dos povos indígenas.

A relevância dos aspectos culturais no processo de ensino aprendizagem da criança indígena no âmbito escolar urbano

A criança indígena que migra da comunidade para cidade traz consigo representações sociais de sua cultura como: os valores, as regras e de modo particular o processo de ensino aprendizagem que ocorre de maneira espontânea, oral e coletiva, mediada pelo mais velho da tribo. Assim, ao se inserir na escola urbana a criança Sateré sofre um desencontro cultural e metodológico no processo de ensino aprendizagem devido à instituição de ensino homogeneizar os aprendizados.

Ao longo da pesquisa foram raros os momentos que a docente se referiu para saber sobre a cultura indígena, e quando se reportou a criança indígena para saber os signos que compõe a sua etnia o mesmo apenas citou, mas não entrou em detalhes ou isolou alguma atividade específica sem exploração para a mesma. Diante disso, Mubarrac Sobrinho (2010 p. 147) enfatiza que “a produção cultural das crianças Sateré-Mawé não tem valor legítimo no ambiente escolar”, pois, a compreensão que o professor tem sobre o que é ser criança indígena confunde-se com a concepção estereotipada exposta pela sociedade ocidental a respeito da pluralidade cultural com ênfase no que é ser indígena.

Mas, há professores que em seus discursos que reconhecer a criança indígena como ser sócio histórico de direito que está em constante processo de aprendizagem, mas, em sua prática metodológica de ensino o professor não indígena acaba por homogeneizar a criança indígena Sateré-Mawé com o não indígena, ocasionando assim uma desvalorização da cultura e de artefatos culturais dos povos indígenas. Assim, Barroco, Chaves e Faustino (2008) descrevem que a conduta do professor em sala de aula é essencial para o processo de ensino aprendizagem da criança indígena no âmbito escolar, onde os procedimentos didáticos e concepções teóricas contribuem para haver a relação dos saberes científicos e tradicionais, com intuito de permitir a valorização dos artefatos, da cultura e das tradições da comunidade indígena.

Em fim, os artefatos culturais são fundamentais para o processo de ensino aprendizagem da criança indígena na escola urbana, onde a instituição tem como função mediar os conhecimentos necessários para o relacionamento com a sociedade envolvente, no qual, as interações de culturas e saberes da escola urbana com a cultura indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “O processo de ensino/aprendizagem da criança indígena nos anos iniciais do ensino fundamental em escola urbana de Parintins-AM”, almejou refletir o papel e a concepção do que é ser criança indígena, possibilitando uma discussão teórica com autores que discorrem sobre o objeto de estudo descrito neste relatório. Neste sentido, a pesquisa percorreu conforme o planejado, onde a orientadora e orientanda empreenderão esforços mútuos para a superação das dificuldades que apareciam no decorrer da pesquisa, permitindo assim a conclusão parcial a respeito da temática e a execução do cronograma do projeto.

Ao investigar o processo de ensino/aprendizagem da criança indígena presente na escola urbana observou-se os diferentes saberes que a mesma trás consigo da área indígena, sendo eles: os valores místicos, ritos, artefatos culturais, costumes, entre outros. Em meio esta ressalta-se o reconhecimento de uma cultura diferente presente e visível em sala de aula, que é a cultura indígena representa por crianças da etnia Sateré-Mawé.

Neste sentido, a pesquisa possibilitou compreender a criança indígena presente na escola urbana, uma vez que, a mesma tem o saber diferente, cultura, valores, mitos, ritos, entre outros artefatos culturais, essas características difere a criança Sateré da não indígena. A concepção do que é ser criança indígena no espaço urbano por meio do projeto obteve-se um novo olhar, oportunizando estudos posteriores a respeito da temática aqui desenvolvida.

Durante o período da pesquisa houve a possibilidade de participar de eventos que discutiram a temática, como: simpósios, aulas como os professores indígenas na licenciatura da Pedagogia Intercultural e grupos de estudos com pesquisadores da área de educação e antropologia. Com estudos e análise dos dados, possibilitou-se a construção de um artigo permitindo assim a participação no XI Congresso Nacional de Educação – Educere 2013, II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docentes – SIPD/Cátedra, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu*, da Escola de Educação e Humanidade da Pontifícia Universidade Católica - PUC do Paraná, na comunicação científica intitulada “O processo de ensino aprendizagem da criança indígena nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola urbana de Parintins-Am”.

O processo de investigação objetivou descrever a realidade do processo ensino aprendizagem das crianças indígenas do município de Parintins, de modo particular da diversidade cultural presente na escola. Através dos estudos e das leituras pode-se constatar que um dos principais aspectos para o reconhecimento da pluralidade cultural presente em

sala de aula é a utilização da interculturalidade como uma prática metodológica de ensino que permite um olhar sobre a pluralidade cultural no âmbito escolar, em que o docente poderá desenvolver aulas que englobe os diferentes saberes produzidos pelos alunos, sendo que, a interculturalidade abre portas para conhecer e reconhecer o envolvimento e o cruzamento das culturas que compõe o espaço escolar, proporcionando a articulação do saber global com o saber local.

Por meio da prática intercultural realizada pelos professores, a criança indígena se tornará mais visível e a sua cultura reconhecida como parte de uma sociedade composta de múltiplas etnias e culturas, podendo demonstrar os valores culturais de sua comunidade indígena na escola urbana, sendo que, muitos são os conhecimentos indígenas que podem ser incorporados nas disciplinas didáticas pedagógicas em sala de aula. Pois, a interculturalidade tem como proposta fundamental correlacionar à cultura global com a cultural local e vice-versa.

Enfim, a pesquisa possibilitou um olhar antropológico sobre o processo de ensino aprendizagem da criança indígena na escola urbana, no qual, o professor possa reconhecer e compreender que existem inúmeras culturas no âmbito da sala de aula, e estas devem ser reconhecidas e valorizadas como tal, com o objetivo de contribuir para a formação de cidadãos que tenham orgulho de possuir os signos culturais que as formam, fortalecendo assim sua identidade étnico cultural independentemente de raça, cor, credo ou classe social.

REFERÊNCIAS

BASTISTA, Djalma. **Complexo da Amazônia: Análise do processo de desenvolvimento.** 2.ed. Manaus: Editora Valer, Edua e Impa, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s): questões e proposta.** 2.ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2008.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Tradução de Viviane Ribeiro. 2.ed. Bauru: EDUSC, 2002

FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (org). **Intervenções Pedagógicas na Educação Escolar Indígena: Contribuições da Teoria Histórico Cultural.** Maringá: Eduem, 2008.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A Criança Indígena na Escola Urbana.** Manaus. AM. Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. LTC: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. Rio de Janeiro, 1989

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JUNQUEIRA, Carmen. **Antropologia indígena: uma introdução, historia dos povos indígenas no Brasil**. São Paulo: EDUC, 1999.

LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 10 ed. reim. São Paulo: EPU, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisa, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7.ed. – 3. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (org.). **Pesquisa Qualitativa**. 29.ed. Petrópolis. RJ- Vozes, 2010.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo Diferença Culturais e Práticas Pedagógicas**. 4.ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2010.

MOTA, Lúcio Tadeu; ASSIS, Valéria Soares de. **População indígena no Brasil: Histórias, Culturas e Relações Interculturais**. Maringá: Eduem, 2008.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **As culturas infantis indígenas e os saberes da escola: uma prática pedagógica dos (des)encontros**. 2010. <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/view/291/324> <Acessado em 04 de Novembro de 2012.>

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Globalização e Infância: outros desafios para a escolarização das crianças**. Lisboa-Portugal. In:_____. Anais da Conferencia Educando o Cidadão Global, 2008. <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/1097/862> <acessado em 26 de Novembro de 2012.>

MUBARAC SOBRINHO. Roberto Sanches. **Crianças Indígenas Urbanas: Aproximações a uma Historiografia na Amazônia**. UFSC. Florianópolis, SC. 2007. <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/1092/832> <acessado em 25 de Setembro de 2012.>

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, José Liuz dos. **O que é cultura**. 12 reimpr. Da 16.ed.de 1996.Sao Paulo: Brasilienses. 2006.

SEVERINO, Joaquim Antônio. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed.rev. e atualizada. São Paulo: Cortez. 2007.

SILVA, Aracy Lopes; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (org.). **Prática Pedagógica na Escola Indígena**. São Paulo. SP. Global, 2002.

SILVA, Aracy Lopes; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (org.). **Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico**. São Paulo. SP. Global, 2002.

VENERE, Mario Roberto; VELANGA Carmen Tereza. **A criança indígena e a educação infantil**: as complexas relações entre a cultura e a escola na cidade.

VIGOTSKY. L. S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Forte, 2007.

CRONOGRAMA DE ATIVIDADE

Nº	Descrição	Ago 2012	Set	Out	Nov	Dez	Jan 2013	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul
	1 Fase: Levantamento bibliográfico – Criança indígena/ Processo de Ensino/aprendizagem/ Cultura	X+	X+	X+	X+	X+	X+	X+	X+	X+			
	2 Fase: Construção do referencial teórico	X+	X+	X+	X+	X+	X+	X+	X+				
	3 Fase: Etnografia com os docentes e discentes		X+	X+	X+	X+	X+						
	4 Fase: Avaliação oral parcial			X+	X+	X+							
	5 Fase: Desenvolvimento da pesquisa				X+	X+	X+	X+	X+				
	6 Fase: Avaliação de dados							X+	X+	X+	X+	X+	
	7 Fase: Elaboração do relatório parcial					X+	X+						
	8 Fase: compilação de artigos ou resumo								X+	X+	X+	X+	
	9 Fase: elaboração do relatório e resumo									X+	X+	X+	X+
	10 Fase: preparação da apresentação final para o congresso (atividade obrigatória)											X+	X+
Observação: X + refere-se às etapas concluídas													

ANEXOS



Fonte: Elizabeth Souza



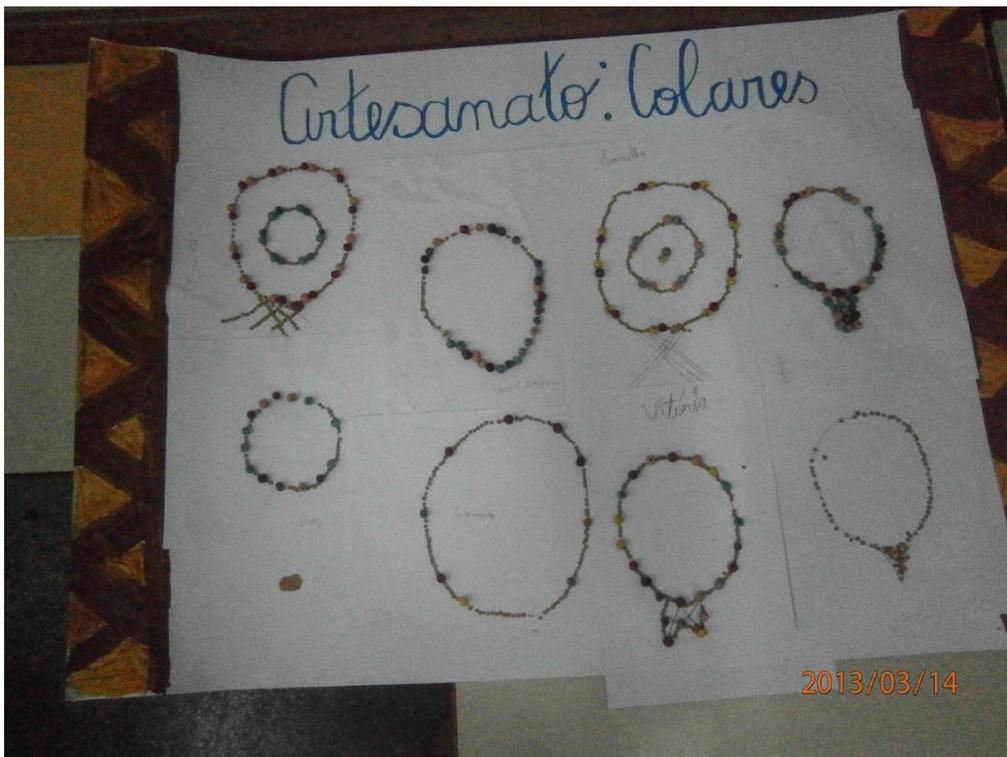
Fonte: Elizabeth Souza



Fonte: Elizabeth Souza



Fonte: Elizabeth Souza



Fonte: Elizabeth Souza



Fonte: Elizabeth Souza