

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE NATUREZA E CULTURA**

**MARIA SAÚDE FABÁ COELHO**

**SABERES TRADICIONAIS REFLETIDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: UMA ABORDAGEM DA PRÁXIS DO  
PROFESSOR INDÍGENA NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ÆEGACÛ  
DECATÛCÛ**

Benjamin Constant- Am  
2022

**MARIA SAÚDE FABÁ COELHO**

**SABERES TRADICIONAIS REFLETIDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: UMA ABORDAGEM DA PRÁXIS DO  
PROFESSOR INDÍGENA NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ÆEGACÜ  
DECATÜCÜ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
como requisito parcial à obtenção do grau de  
Licenciada no Curso de Licenciatura Plena em  
Pedagogia pelo Instituto de Natureza e Cultura  
da Universidade Federal do Amazonas–  
INC/UFAM/BC.

Prof. Orientadora: Maria Auxiliadora dos Santos Coelho

Benjamin Constant- Am

2022

**MARIA SAÚDE FABÁ COELHO**

**SABERES TRADICIONAIS REFLETIDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: UMA ABORDAGEM DA PRÁXIS DO  
PROFESSOR INDÍGENA NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ÆGACÛ  
DECATÛCÛ**

Trabalho de conclusão de curso aprovado como  
requisito para a obtenção do grau de licenciado (a)  
em Pedagogia pelo Instituto de Natureza e Cultura  
INC/UFAM/BC.

Aprovado em 30 de setembro de 2022.

**BANCA EXAMINADORA**

-----  
Prof. Ma. Maria Auxiliadora dos Santos Coelho  
Instituto de Natureza e Cultura/UFAM/BC

-----  
Prof. Dra. Jarliane da Silva Ferreira  
Instituto de Natureza e Cultura/UFAM/BC

-----  
Prof. Me. Sebastião Melo Campos  
Instituto de Natureza e Cultura/UFAM/BC

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

C672s Coelho , Maria Saude Faba  
Saberes tradicionais refletidos na prática pedagógica da  
educação infantil indígena: uma abordagem da práxis do professor  
indígena na escola municipal indígena ãegacũ decatũcũ / Maria  
Saude Faba Coelho . 2021  
90 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Maria Auxiliadora dos Santos Coelho  
TCC de Graduação (Licenciatura Plena em Pedagogia) -  
Universidade Federal do Amazonas.

1. Saberes tradicionais . 2. Prática pedagógica . 3. Educação  
infantil . 4. Professor indígena . I. Coelho, Maria Auxiliadora dos  
Santos. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título



## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho primeiramente ao meu Deus, pelo dom da vida, pois foi Ele que proporcionou cada momento de minha vida. Ao meu pai **Vitor Silvano Coelho** e minha mãe **Melita Guedes Fabá** por sempre me apoiarem, pelo incentivo neste processo e pela contribuição para que tudo isso se tornassem possível. Ao meu esposo **José Cordeiro** que luta comigo para alcançar os meus objetivos.*

## AGRADECIMENTO

*Primeiramente eu agradeço ao meu bom **Deus**, por sempre estar comigo me dando forças para continuar a caminhada, e por colocar pessoas maravilhosas na minha vida, as quais aprendi a amar.*

*O meu pai **Vitor Silvano Coelho** e minha mãe **Melita Guedes Fabá** por terem me proporcionado a vida. Obrigado por eu existir.*

*As minhas filhas **Kaylla Shayara Coelho Cordeiro**, **Mary Janne Coelho Cordeiro** e ao meu filho **Joseph Taylor Coelho Cordeiro** pelo apoio e compreensão nas horas que precisei de amor, carinho e dedicação. Amo muito meus filhos, pois vocês serão sempre os motivos dos meus sonhos e objetivos mais altos.*

*Aos **meus familiares**, que assistiram e compartilharam a minha caminhada. Obrigada pelo carinho, pelas orações e pelo apoio.*

*Com imenso prazer que agradeço a minha amiga e professora **Maria Auxiliadora dos Santos Coelho**, que tem me incentivado no ensino aprendizagem com a educação infantil, no qual foi minha fonte de inspiração para a minha vida profissional e pessoal, lhe agradeço com muito carinho e apreço.*

*Ao professor **Sebastião Melo Campos** pelo incentivo, compreensão e por acreditar no meu potencial até quando eu mesma duvidei dele. Obrigada por não me deixar desistir, mesmo quando as dificuldades pareciam ser insuperáveis!*

*Agradeço também ao **prof. Josenildo dos Santos de Souza** por entender as minhas dificuldades e estar sempre disposto a ajudar-me. Obrigada de coração.*

*A minha querida amiga e Professora grande incentivadora **Jarliane da Silva Ferreira**, que me ajudou durante essa trajetória, dando apoio e ótimas ideias. E diante de diversos problemas familiares estiveram sempre disponíveis para me ouvir e acreditar em minhas palavras. Obrigada!*

*Ao meu esposo **José da Silva Cordeiro** que sempre me ajuda e compreende todos os processos de produção deste trabalho e que nos momentos que eu preciso, sei que posso contar com você. Estou muito feliz por sua existência e pelo o seu amor em minha vida. Obrigada meu amor que Deus continue nos abençoando.*

*A **todos os professores do Curso de Pedagogia**, vocês fazem parte de minha formação profissional, alguns já se foram de nosso Instituto, mas plantaram em mim a semente do conhecimento. Obrigada!*

*“Não existe docência sem discência.”*

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”*

*“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo.”*

*Paulo Freire*

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Saberes Tradicionais Refletidos na Prática Pedagógica da educação infantil indígena: uma Abordagem da Práxis dos Professores Indígenas na Escola Municipal Indígena Ñegacü Decatücü” tem como objetivo geral analisar se a prática pedagógica do professor de educação infantil indígena articula-se aos saberes tradicionais dos povos indígenas da escola. Este trabalho foi realizado com o enfoque de pesquisa de caráter qualitativa, quanto ao seu objetivo à pesquisa foi exploratória, seus procedimentos de pesquisa será de forma bibliográfica, documental, pesquisa de campo e pesquisa participante. Percebeu-se nesta pesquisa que os saberes tradicionais constituem o fazer pedagógico na educação infantil, apesar das imposições curriculares que em parte, desconsiderada os aspectos socioculturais, contudo, o movimento de luta e resistência nos planejamentos e práticas pedagógicas fica evidentes como esses conhecimentos tradicionais fazem parte da existência das crianças e professores indígenas. Portanto, é necessário se apropriar dos saberes tradicionais, dos conhecimentos científicos e das práticas pedagógicas das outras sociedades para fazer o melhor uso de todos esses saberes, nas escolas indígenas é através deste processo que o professor poderá adquirir conhecimentos de ensino aprendizagem que poderão ser uteis no cotidiano.

**Palavras-Chave:** Saberes Tradicionais. Práticas Pedagógicas. Educação Infantil. Professor Indígena.

## **RESUMEN**

El presente Trabajo de Finalización de Curso titulado “Saberes Tradicionales Reflejados en la Práctica Pedagógica de la Educación Inicial Indígena: Una Aproximación a la Praxis de los Docentes Indígenas de la Escuela Indígena Municipal Ñegacü Decatücü” tiene como objetivo general analizar si la práctica pedagógica de los Docente de educación inicial indígena se vincula a los saberes tradicionales de los pueblos indígenas de la escuela. Este trabajo se realizó con el enfoque de investigación cualitativa, ya que por su objetivo la investigación fue exploratoria, sus procedimientos de investigación serán de tipo bibliográfico, documental, investigación de campo y investigación participativa. Se percibió en esta investigación que los conocimientos tradicionales constituyen la práctica pedagógica en la educación infantil, a pesar de las imposiciones curriculares que, en parte, desconociendo los aspectos socioculturales, sin embargo, se evidencia el movimiento de lucha y resistencia en la planificación y las prácticas pedagógicas como estos tradicionales Los saberes hacen parte de la existencia de los niños y maestros indígenas. Por lo tanto, es necesario apropiarse de los conocimientos tradicionales, los conocimientos científicos y las prácticas pedagógicas de otras sociedades para aprovechar al máximo todos estos conocimientos en la vida cotidiana.

**Palabras clave:** Conocimiento Tradicional. Prácticas pedagógicas. Educación Infantil. Maestra Indígena.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1. OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DOS SABERES TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INDÍGENA.....</b>	<b>14</b>
1.1 OS SABERES TRADICIONAIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO.....	14
1.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA A PARTIR DOS SABERES TRADICIONAIS: A GARANTIA DOS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS NOS CONHECIMENTOS ESCOLARES.....	18
1.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO/A PROFESSOR/A INDÍGENA: REFLEXÕES SOBRE OS SABERES TRADICIONAIS NO FAZER PEDAGÓGICO.....	27
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>32</b>
2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PROCEDIMENTAL DA PESQUISA.....	32
2.2 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	35
2.3 O TERRITÓRIO INDÍGENA COMO CAMPO DE SABERES E DE PESQUISA.....	36
<b>3 A PRÁTICA DOS SABERES TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: UMA ANÁLISE NA ESCOLA AEGAGU DECATUCU DE UMARIAÇU II, TABATINGA- AM.....</b>	<b>41</b>
3.1 DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA À PRÁTICA PEDAGÓGICA: QUE CONHECIMENTOS ESTÃO PRESENTES NOS PLANEJAMENTOS?.....	41
3.2 A SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: O ESPAÇO FÍSICO COMO ELEMENTO INDISPENSÁVEL NA APRENDIZAGEM DOS SABERES TRADICIONAIS.....	48
3.3 OS SABERES TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS.....	54
3.4 EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES SOBRE OS SABERES TRADICIONAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA.....	59
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>69</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>72</b>
APÊNDICE A MEMORIAL.....	73
APÊNDICE B ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	89

## **INTRODUÇÃO**

O presente trata-se do Trabalho de Conclusão de Curso no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, do Instituto de Natureza e Cultura - UFAM, que tem o intuito de apresentar resultados de um estudo realizado no decorrer da formação. Este trabalho traz no seu bojo a intelectualidade do professor-pesquisador que se constitui na pesquisa, no ensino e na extensão. Logo, este TCC, além de ser uma exigência legal para finalizar o curso, é também a oportunidade de formação científica e profissional na área da educação.

Este tematiza os saberes tradicionais refletidos na prática pedagógica do professor indígena da educação infantil na Escola Municipal Indígena Ægacü Decatücü no Município de Tabatinga - Amazonas, localizada na Comunidade Indígena Umariacü II, que se procura saber sobre o trabalho pedagógico na sala de aula, como a escola auxilia o professor a desenvolver os saberes tradicionais na prática pedagógica e qual a metodologia que o professor utiliza para que as crianças venham a serem conhecedoras da real importância desses saberes na vida social e cultural.

Esta temática surge a partir das vivências como aluna, que teve o início desde o ensino médio por alguns momentos de convivência com colegas indígenas em sala de aula. Esses momentos especiais contribuíram para experiências das metodologias que exploraram os conhecimentos indígenas, sua diversidade cultural, os seus costumes e culturas, explorando a realidade vivida por alunos indígenas. Além da curiosidade de saber como os conhecimentos indígenas tem constituído o trabalho pedagógico na escola, enquanto espaço de trocas de saberes.

Sempre tive interesse em saber de como era aplicado os saberes tradicionais na prática pedagógica dos professores indígenas dentro da escola. Durante a vida acadêmica, foram ofertadas várias disciplinas, dentre as quais destaco a disciplina de Saberes Tradicionais, que foi de suma importância para compreender essa temática no campo social, cultural, político e educacional.

Desse modo, a pedagogia indígena deve articular o aprender das crianças aos saberes tradicionais do seu povo na escola. Um dos desafios postos pelos docentes indígenas é de serem coerentes com sua cultura, decorrentes de suas concepções de conhecimentos, de centrar suas práticas pedagógicas na relação com o território e na afetividade, de buscar a inter-relação com o meio a constituição da pessoa. Essas diferenças apresentam-se também como desafio teórico e como uma necessidade para entender os processos próprios de aprendizagem indígena. Nascimento e Aguilera Urquiza (2010) indicam que precisamos

pensar sobre os modos como produzimos sentidos para os saberes e as diferenças culturais, pois o que há são processos diferentes de se ensinar e aprender.

Com isso, este estudo se justifica, pelo fato de que o professor nem sempre tem clareza das razões fundamentais pelas quais os materiais ou jogos são importantes nos processos de ensino e aprendizagem do educando. Geralmente, eles não questionam se os materiais concretos são necessários nas práticas de ensino e aprendizagem, e em que momentos devem ser utilizados os saberes tradicionais.

Neste sentido, o objetivo geral deste trabalho é analisar se, a prática pedagógica do professor de educação infantil indígena articula-se aos saberes tradicionais dos povos indígenas da escola. Para isso os objetivos específicos foram: Verificar nos planejamentos escolares a presença ou não dos saberes tradicionais indígenas; Identificar na sala de aula da educação infantil elementos dos saberes tradicionais que constituem o fazer pedagógico; Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças na educação infantil indígena, destacando os saberes tradicionais presentes e descrever uma prática pedagógica com crianças em que os saberes tradicionais articulam-se aos conhecimentos escolares.

A pesquisa surgiu a partir do estágio supervisionado na educação infantil no ano de 2022, do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), realizado na Escola Municipal Indígena, na comunidade Umariacú II, Município de Tabatinga, com a carga horária de 120 horas, nos períodos de 11 de março a 05 de Agosto, com a turma do Pré-II. Este período foi primordial para conhecer a realidade da educação infantil indígena daquela comunidade, assim como foi importante para o processo de aprendizagem em que adquirimos experiências fundamentais para se lecionar uma sala de aula.

A metodologia como parte integrante da pesquisa se configura nos passos por onde o pesquisador deve caminhar para orientar a condução da investigação. Adotamos a pesquisa qualitativa, que tem o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados, e o pesquisador como instrumento fundamental. Utilizamos a tipo de pesquisa de campo, valendo-se de levantamentos bibliográficos, observação participante, entrevista estruturada e análise documental.

Logo, este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo fará contextualização com a fundamentação teórica voltada para os saberes tradicionais. O segundo capítulo tratará da fundamentação metodológica e procedimental da pesquisa como parte integrante deste trabalho, como que se configura nos passos por onde o pesquisador deve caminhar para orientar a condução da investigação. O terceiro capítulo apresenta os resultados da pesquisa, os dados coletados e as discussões sobre as práticas pedagógicas na



educação indígena infantil, tendo como fundamento a experiência vivenciada numa turma do pré-II da Educação Infantil da Comunidade de Umariacú II. Assim como, apresentaremos alternativas com base na regência desenvolvida no Estágio Supervisionado da Educação Infantil que podem contribuir com o conhecimento da prática pedagógica dos professores indígenas dentro da sua comunidade.

Nas considerações finais, serão destacados os resultados, reflexões e aprendizagens frente à importância dos saberes tradicionais na Educação Infantil e ainda, a relevância da pesquisa para a formação do professor pesquisador.

## 1 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DOS SABERES TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA

Neste capítulo trazemos os fundamentos teóricos sobre saberes tradicionais e sua articulação no processo educativo, refletindo sobre os caminhos que a educação escolar infantil indígena pode traçar para construir uma educação diferenciada pautada nos saberes do povo indígena.

### 1.1 OS SABERES TRADICIONAIS E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

Os saberes tradicionais compõem simultaneamente informações, práticas, técnicas, significados, modos de fazer, criar e saber, que transcende gerações e transmitidos oralmente entre os participantes de uma determinada classe, via de regra são agregados à heterogeneidade biológica. Que institui parte da sua cultura, suas práticas e seus costumes e representam não somente o trabalho destas comunidades.

Os conhecimentos tradicionais existem sem o uso de recursos metodológicos cientificamente definidos. Contudo, possuem força suficiente para manter-se e estabelecer-se identificando comunidades que adquirem identidade a partir de um processo de autodenominação.

A biodiversidade também se soma aos saberes tradicionais, pois é um elemento adjetivo, imaterial ou intangível e essencial e de uso sustentável. O conhecimento, inovações e práticas tradicionais das comunidades indígenas e locais, são elementos que fazem parte da natureza.

Desde técnicas de recursos naturais até métodos de caça e pesca, conhecimentos sobre os diversos ecossistemas e sobre propriedades farmacêuticas, alimentícias e agrícolas de espécies e as próprias categorizações e classificações de espécies de flora e fauna utilizadas pelas populações tradicionais. (SANTILLI, 2005, p. 192).

Os saberes tradicionais estão inseridos nas comunidades, nos povos ou sociedades tradicionais, que são guardiãs de um rico e ameaçado saber, que compartilham estilos de vida particulares, fundados na natureza, no conhecimento sobre ela e nas melhores práticas para conservá-la e utilizá-la na educação, respeitando desse modo sua capacidade de recuperação e conservação de tais saberes. (DIEGUES, 2001, p. 82). Contudo, esses saberes acabam perdendo espaço para a ciência na sociedade hegemônica, que impõe uma forma universal de saber e pensar, o que invisibiliza e desvaloriza esses saberes tradicionais que constituem tal sociedade.

Essas sociedades capitalistas cobiçam a acumulação de riquezas materiais, para isso desconfiguram o saber oriundo dos povos tradicionais que tem outra lógica de vida, pois acumulam os conhecimentos sobre as matas, as águas, as terras e tudo que envolve a natureza, que fazem parte de sua existência. Esses saberes transmitidos oralmente de geração a geração, constituem um legado cultural e coletivo indispensável para adquirir conhecimentos tradicionais e transmitir a presentes e futuras gerações (GORZ, 2005, p. 12).

Dentro de uma perspectiva marxista (especialmente dos antropólogos neomarxistas), as culturas tradicionais estão associadas a modos de produção pré-capitalistas, próprios de sociedades em que o trabalho ainda não se tornou mercadoria, onde há grande dependência dos recursos naturais e dos ciclos da natureza, em que a dependência do mercado já existe, mas não é total. Essas sociedades desenvolveram formas particulares de manejo dos recursos naturais que não visam diretamente o lucro, mas a reprodução social e cultural; como também percepções e representações em relação ao mundo natural marcadas pela ideia de associação com a natureza e dependência de seus ciclos (DIEGUES, 2001, p. 82.).

Diegues enfatiza que essas comunidades tradicionais, enquanto grupo organizado que tem sua cultura tem sua forma própria de produção e utilização dos recursos naturais, não tem o trabalho como mercadoria, mas como elementos de sua existência.

Do ponto de vista legal, as comunidades e povos tradicionais tem marcado seu significado no Decreto 6.040/2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, em seu artigo 3º, inciso I:

Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição;

Também temos a lei de biodiversidade, nº 13.123/2015, que implementa a Convenção sobre a Diversidade Biológica (CDB), dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, a proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado e sobre a repartição de benefícios para a conservação e uso sustentável da biodiversidade. Que utiliza do mesmo conceito:

Artigo 2º. IV - comunidade tradicional - grupo culturalmente diferenciado que se reconhece como tal, possui forma própria de organização social e ocupa e usa territórios e recursos naturais como condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas geradas e transmitidas pela tradição;

Essas legislações evidenciam e reconhecem a importância das comunidades tradicionais como populações que tem um grande patrimônio material e imaterial a ser

considerado nos espaços sociais e educacionais. Os saberes dessas comunidades é um direito garantido a ser adotado como válido. Por isso, é importante corroborar esses povos tradicionais como detentores de informações e conhecimentos que garantem a salvaguarda e transmissão para muitas gerações.

A Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB) garante às Nações autonomia para lidar com o acesso ao seu patrimônio genético, mas aponta para o fato de que seria injusto para os detentores desse patrimônio não terem algum tipo de retorno sobre a sua exploração comercial (RÊGO, 2008). A MP nº 2.186-16/2001 foi à primeira regulamentação sobre o tema no Brasil. Ela tinha o objetivo de impedir que empresas e indivíduos se apropriassem privadamente de recursos genéticos da fauna e da flora através dos conhecimentos tradicionais associados para transformá-los em produtos lucrativos, sem qualquer retorno para o país (SOUZA et al., 2017). A Lei da biodiversidade também se trata em proteger os conhecimentos tradicionais para garantir que as gerações futuras possam utilizar tais conhecimentos.

A respeito da proteção desses conhecimentos a Constituição Federal (1988) traz a garantia na área da cultura, educação, direitos dos povos indígenas e meio ambiente, como notamos abaixo:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º A lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais.

§ 3º A lei estabelecerá o Plano Nacional de Cultura, de duração plurianual, visando ao desenvolvimento cultural do País e à integração das ações do poder público que conduzem à: (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

I defesa e valorização do patrimônio cultural brasileiro; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

II produção, promoção e difusão de bens culturais; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

III formação de pessoal qualificado para a gestão da cultura em suas múltiplas dimensões; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

IV democratização do acesso aos bens de cultura; (Incluído pela Emenda Constitucional nº 48, de 2005)

V valorização da diversidade étnica e regional.

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

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

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

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

Esses dois artigos salientam no aspecto da cultura os direitos às manifestações culturais e a valorização destas nos espaços sociais, que devem ser ratificados no campo antropológico, filosófico, sociológico, educacional. Nesse sentido, as proteções aos direitos indígenas e a um ambiente sustentável estão especificadas nos artigos abaixo. Chamamos destaque para a valorização das línguas indígenas no campo educacional como aspecto a ser corroborado para garantir os saberes tradicionais na escola.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. § 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

II - preservar a diversidade e a integridade do patrimônio genético do País e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e manipulação de material genético;

§ 4º A Floresta Amazônica brasileira, a Mata Atlântica, a Serra do Mar, o Pantanal Mato-Grossense e a Zona Costeira são patrimônio nacional, e sua utilização far-se-á, na forma da lei, dentro de condições que assegurem a preservação do meio ambiente, inclusive quanto ao uso dos recursos naturais.

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

No campo educacional o artigo 210 garante a valorização das culturas indígenas e o uso da língua materna como processos próprios de aprendizagem, ou seja, os saberes tradicionais se transpõem para o espaço escolar por meio da língua, das práticas metodológicas articuladas à realidade das crianças indígenas. Realidade esta que, apresenta elementos educativos não somente na língua, mas também nos rituais, na produção alimentícia, nas brincadeiras, nos trabalhos coletivos, nas suas moradias, nas organizações, entre outros aspectos que devem ser levados em conta na escola.

Ainda no aspecto legal, a Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, Decreto nº 6.177/2007, reconhece a relevância das comunidades e de seus conhecimentos tradicionais como riqueza material e imaterial, que possibilita a proteção e promoção desses conhecimentos para o desenvolvimento sustentável. No aspecto

educacional, no artigo 10 que trata da educação e conscientização pública, afirma que as partes deverão:

- a) propiciar e desenvolver a compreensão da importância da proteção e promoção da diversidade das expressões culturais, por intermédio, entre outros, de programas de educação e maior sensibilização do público;
- b) cooperar com outras Partes e organizações regionais e internacionais para alcançar o objetivo do presente artigo;
- c) esforçar-se por incentivar a criatividade e fortalecer as capacidades de produção, mediante o estabelecimento de programas de educação, treinamento e intercâmbio na área das indústrias culturais. Tais medidas deverão ser aplicadas de modo a não terem impacto negativo sobre as formas tradicionais de produção.

Desse modo, é preciso que haja programas e projetos educacionais articulados nacional e internacionalmente que proporcionem a promoção e proteção das formas tradicionais de produzir conhecimentos. Por isso, os saberes tradicionais perpassam o contexto social e a educação,

A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (1996) enfatiza essa concepção no artigo 26, em que determina que os currículos da educação básica, além de ter base comum, devem compor da parte diversificada em que as particularidades regionais e locais devem ser consideradas. Nos leva a entender que o processo de ensino deve garantir a contribuição dos saberes tradicionais das diferentes culturas e etnias, a qual se destaca a indígena, africana e europeia.

Diante disso, os saberes tradicionais podem ser assegurados numa educação intercultural que integre o ensino nas comunidades indígenas a partir dos conhecimentos ancestrais que podem compor o currículo, destacando a inclusão de conteúdos correspondentes a um material didático específico e diferenciado.

## 1.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA A PARTIR DOS SABERES TRADICIONAIS: A GARANTIA DOS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS NOS CONHECIMENTOS ESCOLARES

A origem histórica da educação escolar indígena iniciou-se após a colonização do Brasil, pois se trata da história escolar junto aos habitantes nativos brasileiros, e geralmente os pesquisadores historiadores dividem em dois momentos históricos. O primeiro momento começa no logo no início da colonização, que é marcado pelo objetivo de assimilação dos povos indígenas. O segundo momento começou no início dos anos 70 e juntamente com a

nossa Constituição Federal vigente, que reconheceu o respeito à diversidade e propôs um novo modelo de normas para educação escolar no país.

De acordo com Balandier:

A educação escolar indígena no Brasil tem uma longa trajetória, tecida desde os primórdios da colonização e cujo modelo predominante, alheio às cosmologias indígenas, foi imposto com o explícito intuito colonizador, integracionista e civilizador. No entanto, coerentes com seus modos de vida, os povos indígenas afirmaram, desde os primeiros contatos com os europeus, um modelo próprio de educação que se mostrou inadequado para as práticas escolares, visto que nas sociedades tradicionais, entre as quais situamos as sociedades indígenas, "as teorias do mundo, do homem e da sociedade são globais e unificadoras". Nessas sociedades, o saber é acessível a todos, "dividido a partir de graus de iniciação que o eleva, e não a partir de uma setorização de conhecimentos que o fragmenta". (1997, p.156).

A educação escolar indígena iniciou com o objetivo do assimilacionismo de uma cultura diferente, ou seja, da cultura europeia, com o intuito de humanizar por meio da doutrinação jesuítica. Os povos indígenas sofreram bastante neste período colonial, pois os jesuítas implantaram e organizaram um padrão de ensino cuja intenção era catequizar os indígenas, ensinando novas culturas e nova língua como forma de controle e dominação do território brasileiro. A educação indígena nesse período era realmente a conversão religiosa e o domínio sobre os indígenas para uso da mão de obra para todo tipo de trabalho na época.

Nesta perspectiva, Freigat (1986, p. 48) afirma:

A ação educativa dos Jesuítas voltada para os filhos dos colonos e para os índios estava vinculada com a questão religiosa, cujos princípios catequéticos objetivavam persuadir esse grupo da sociedade, que a obediência, a servidão e o conformismo constituíam a base para a conversão ao cristianismo. Tal inculcação foi possível e fácil, vez que até o começo da República a política educacional era feita quase que exclusivamente no âmbito da sociedade civil, por uma instituição todo-poderosa, a Igreja.

É importante lembrarmos que antes da chegada dos europeus ao Brasil a educação indígena era de forma prática e espontânea, informal, que visava o preparo do indivíduo para vida e ao mesmo tempo para participar da vida do grupo. Ou seja, eram constantemente educados para o prazer de viver, tendo liberdade e autonomia para fazer o que desejavam. O aprendizado indígena desenvolvia-se por meio da própria experiência dos indígenas, sendo que os educadores eram os próprios membros da tribo.

Segundo Freire (2004, p.15), nos ensina que:

Nessa sociedade sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógica, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, por contexto pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo momento e em

qualquer lugar. Na divisão do trabalho, não havia um especialista – o docente – dissociado das condições materiais de existência do grupo. Posto que era sempre possível algo em qualquer indivíduo tipo de relação social. [...]

Os modos de vida e seus saberes constituíam a sua existência e seu processo de ensino e aprendizagem. Mas, “a política indigenista portuguesa foi mais cruel e desumana do que o necessário para conquistar os povos indígenas e estabelecer o seu controle colonial”. (GOMES 1991, p. 78). Posto isso, a educação escolar indígena é marcada pela violência e subordinação que os invasores impuseram para garantir seu poder, sua forma de fazer ciência e garantir a universalização do conhecimento, invisibilizando os saberes tradicionais dos povos indígenas.

Esse processo de colonização fez com que os indígenas negassem sua identidade, seus próprios costumes, “esquecessem” suas origens, as raízes culturais, os hábitos alimentares, as crenças e medicina natural. Nesse sentido, a opção pedagógica distanciava o indígena da sua própria língua e cultura, utilizando a educação escolar como meio de transição da cultura indígena para a assimilação e aceitação da cultura envolvente, ou seja, da cultura do não índio, principalmente quanto à utilização da língua portuguesa.

A submersão da cultura não indígena ocorria quando o indígena deixava de se comunicar com seu povo na língua indígena, específica daquela comunidade para falar em português, deixava de cantar suas músicas, que muitas vezes davam origens aos rituais como os de nascimento ou de morte, deixando no esquecimento algumas características culturais marcantes, alguns traços culturais significativos que os tornam diferentes e visíveis devido à caracterização ímpar das várias etnias que compõe a cultura brasileira.

Esse período da história houve escravidão e extermínio dos povos indígenas, tudo em nome do povoamento e da colonização do Brasil juntamente com a catequização dos índios, em suma, o domínio conquistado através da violência física, psicológica e moral, enaltecendo a coroa portuguesa e a Companhia de Jesuítas.

Na República, em nenhum momento configurou a questão indígena o que deixou por mais um longo tempo às comunidades indígenas desassistidas. “A Constituição de 1891, não atribuiu nenhuma lei aos índios” Observa-se que até a Constituição de 1934 não houve referência quanto à questão que envolve a educação escolar indígena. A Constituição Federal de 1937 de 1946, também tratam da posse da terra como único item que aborda sobre a questão indígena, portanto, não há indícios de que houvesse alguma preocupação quanto a Educação Escolar Indígena, pois a única preocupação era encontrar um mecanismo eficaz que facilitasse o domínio, a escravidão, ou simplesmente algo que facilitasse o desaparecimento



desses povos, o que poderia ser até mesmo em nome de Deus, através da catequização, obrigando-os a esquecer de sua língua materna, apresentando-lhes uma nova maneira de falar. (GOMES, 1991, p. 83).

Contudo, a Convenção 107 da Organização Internacional do Trabalho (OIT/1957) cita no art. 21, a garantia de educação em todos os níveis; no art. 22, a realização de estudos antropológicos prévios à elaboração de programas escolares; no art. 23, a alfabetização em língua materna seguida de educação bilíngue e no art. 25, e uma campanha de combate ao preconceito. No entanto nos artigos 24 e 26 OIT (1957), continua com sua norma integracionista em sua norma vigente:

Art. 24. O ensino primário deverá ter por objetivo dar às crianças pertencentes às populações interessadas conhecimentos gerais e aptidões que as auxiliem a se integrar na comunidade nacional. [...]

Art. 26 -1. Os governos deverão tomar medidas [...] com o objetivo de lhes fazer conhecer seus direitos e obrigações especialmente no que diz respeito ao trabalho e os serviços sociais.

A Constituição Federal de 1967 e o Ato Institucional nº 1, que outorgou a Constituição Federal de 1969, apresentam artigos equivalentes aos das Constituições anteriores, porém com uma modificação importante, as terras indígenas passam a ser consideradas terras da União. Essa apresentação histórica evidencia a ausência de leis e documentos que tornassem visíveis a educação escolar indígena em nosso país. (BRASIL, 1967).

Na década de 1970 foram criadas as escolas alternativas, principalmente os de modelo freireana, desatreladas do espaço do Estado e das instituições, pois, as escolas oficiais foram vistas com cautela, e não com ceticismo. E foi marcada pelo chamado “indigenismo alternativo”. Nesse período, os primeiros movimentos indígenas, foram tidos como estratégias de oposição e superação do paradigma integracionista.

A situação de dominação cultural a qual esses povos estiveram submetidos ao longo de séculos resultou em uma visão negativa do índio em relação a sua própria cultura. Na década de 1970, muitos indígenas passaram a negar sua origem, devido ao constante descaso da sociedade para com a sua cultura e a ausência de respeito dos indivíduos não índios com as diferenças étnicas. Segundo Luciano (2006, p. 31):

[...] a cultura ocidental foi considerada como universal e as demais culturas deveriam assemelhar-se à esta, considerada como superior. Logo, chamar alguém de indígena nesse período era considerado uma ofensa, já que possuíam um sentimento de inferioridade imposto pelos colonizadores durante o processo de colonização. É necessário enfatizar que a negação da identidade étnica pelos indígenas era ilusória, já que “ninguém consegue esconder aparência, físico, usos, costumes e modos de vida e de pensamento”.

Em 1973 tem-se o Estatuto do Índio, Lei Nº 6.001, documento que retrata a ideia de integração cultural do índio à cultura do homem branco. Esta Lei regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmonicamente, à comunhão nacional.

Nos anos 80 as escolas indígenas estavam ligadas as seguintes concepções: de organização indígena, de reflexão acadêmica e militância indigenista. Essa convenção resultou na organização de “Núcleos de Educação” ou “Núcleos de Estudos Indígenas”, que ocorreu em vários estados. Sendo que em alguns estados, como o de Mato Grosso, esses núcleos deram origem aos atuais Conselhos de Educação Escolar Indígena, como de composição paritária e fóruns multiinstitucionais e esta política de Educação Escolar Indígena, é definida em seus respectivos estados.

De acordo Araújo (2006) a Constituição de 1988 trouxe uma série de inovações no tratamento da questão indígena, incorporando a mais moderna concepção de igualdade e indicando parâmetros para a relação do Estado e da sociedade brasileira com os índios. (ARAÚJO 2006, p. 38). Por meio desta legislação, estabeleceu-se uma nova percepção a respeito destes povos no território brasileiro, reconhecendo que são organizados culturalmente de maneira distinta. Assim, a Constituição Federal de 1988 pode ser considerada como precursora da valorização indígena, tendo em vista que esta foi a primeira a reconhecer seus direitos e determinar as diretrizes para implementação das leis instituídas desde então. Além disso, a partir deste determinante legal, garantiu-se o direito territorial indígena.

Como afirmamos no primeiro subtópico deste trabalho a Constituição Federal traz em seus artigos 210 e 231 referências aos povos e a educação escolar indígena. A Constituição de 1988 torna importante a utilização da língua indígena, oportunizando as várias etnias que iniciem uma retomada no uso dela, mantendo acesso o traço cultural mais significativo entre os povos indígenas que é diversidade sociolinguística. Confere ainda, visibilidade aos povos indígenas independente da etnia a que pertencem, fortalecendo imensamente a utilização da língua indígena, respeitando e garantindo a utilização dos processos próprios de aprendizagem desses povos, em uma tentativa de remodelação da educação escolar indígena em nosso país.

Nos anos 90, o processo da educação escolar indígena caracterizou-se pelo período de realização das metas propostas. Porém, nem o poder público estava preparado tecnicamente para assumir essa tarefa, sendo que não havia uma legislação específica para direcioná-los a tais procedimentos corretos. No entanto, as pressões vinham de setores da academia, do poder público, dos grupos de apoio e principalmente das comunidades indígenas. O MEC e o

Governo Federal passaram a coordenar uma série de iniciativas de implementar na educação escolar indígena, que resultou na atual arquitetura jurídica e administrativa.

No ano de 1991 foi publicado o Decreto nº 26/91 que transferiu da FUNAI para o MEC a responsabilidade pela coordenação e aos estados e municípios a responsabilidade pela execução das ações de Educação Escolar Indígena. E no mesmo ano foi publicada a Portaria Interministerial nos 559/91 e em 1992 foi criada a Portaria/MEC nº 60/92.

Em 1993 foi elaborada a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, pelo qual os povos indígenas ganharam visibilidade, fato que nos leva a dois campos de estudos sociopolíticos e educacionais. Primeiro porque a educação escolar nos remete a uma discussão ampla sobre direitos territoriais, políticos e culturais conquistados pelos indígenas a partir da Constituição Federal de 1988, norteando a sua relação com o Estado e a sociedade envolvente em geral. E ainda em 1993 foi criada a portaria de nº 490/93, instituindo e normatizando o Comitê Nacional de Educação Indígena, fórum que viria subsidiar a elaboração dos planos operacionais e as ações educacionais nos estados e municípios. Em 1994 foi elaborado pelo Comitê Assessor e a publicação pelo MEC, do documento “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, a partir do qual delimitaram os principais horizontes da educação escolar indígena.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), se estabelece as normas específicas para a oferta de educação escolar para os povos indígenas. No Artigo 3º norteia os princípios da educação nacional, estabelecendo a pluralidade de concepções e ideias pedagógicas, reconhecendo que a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula poderá estar fundamentada em diferentes concepções pedagógicas, até na pedagogia indígena. Fato que diminuiu a distância existente entre a prática docente do professor não índio que vinha até a aldeia somente para ministrar algumas aulas e retornar para o contexto urbano, prejudicando imensamente o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem do aluno indígena, muitas vezes desqualificando-o diante dos resultados obtidos devido a dissociação da realidade vivida pelo aluno e o universo do professor não índio. (BRASIL, 1996).

Além disso, evidencia no Art. 79, §2º, inciso III, que é preciso desenvolver currículos e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; e inciso IV, que cita elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996). Ou seja, para garantir a educação diferenciada é necessário construir um currículo específico e materiais que considerem a realidade indígena e os saberes construídos.

Após 08 anos de tramitação, da Disposição 169 da Organização Internacional do Trabalho, foi aprovada pela Comissão de Constituição e Justiça do Senado Federal, em 6 de dezembro de 2000, estabelecendo os direitos dos povos indígenas e tribais (PIT), entre eles o da Educação Escolar Indígena em todos os níveis e nas mesmas condições que o restante da comunidade nacional.

Além da LDB 9394/96, somam-se a estes documentos, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, criado em 2002, em uma tentativa de encurtar distâncias entre o discurso proferido e evidenciado em toda a legislação publicada e a real situação em que se encontra a educação escolar indígena em nosso país. (BRASIL, 1996).

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (BRASIL, 2002, p. 14), traz uma síntese sobre a distinção entre escolas indígenas e não indígenas refletindo sobre as novas intenções educativas que devem orientar as políticas públicas educacionais para as escolas indígenas nacionais e finalmente apresentar princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo para que seja evidenciado quais são os objetivos que se quer alcançar durante as atividades pedagógicas ministradas em sala de aula pelos professores indígenas. Ele também objetiva oferecer subsídios para a elaboração e implementação de programas de educação escolar que melhor atender aos anseios e interesses das comunidades indígenas e a formação de educadores capazes de assumir essas tarefas e de técnicos aptos a apoiá-las e viabilizá-las (BRASIL, 2002).

É possível compreender que, apesar dos avanços legais na garantia à educação escola indígena, a visão que limita e inferioriza a cultura indígena resultou em uma série de ambiguidades que persistem até os dias atuais. Nesse contexto os saberes tradicionais também foram omitidos na educação escolar, sendo invisibilizado nos currículos e nas práticas pedagógicas.

De acordo com Luciano (2006), atualmente, os indígenas lidam com o desafio de lutar pela valorização e autoafirmação de sua identidade, paralelamente à luta por seus direitos de cidadão. Muito se caminhou desde a década de 1980, quando da emergência do movimento indígena em recuperar a valorização de sua identidade sociocultural. Em decorrência houve evidente reconhecimento dos indígenas como falantes de suas línguas originárias e praticantes de suas tradições e culturas. Dessa forma, o indivíduo que negava suas origens e buscava ser cada vez mais semelhante do homem branco, ou seja, aqueles que se autodenominaram caboclos, para não serem chamados de índios, passaram a ser cada vez mais desvalorizados, e conseqüentemente, houve a discriminação desses sujeitos por parte dos próprios povos indígenas. O reconhecimento e a valorização da identidade indígena, anteriormente negada

por muitos indivíduos, resultam na conscientização e disseminação da luta por seus direitos. Dessa forma, identifica-se atualmente que o indígena passou a ter “orgulho de ser nativo, de ser originário, de ser portador de civilização própria e de pertencer a uma ancestralidade particular” (LUCIANO, 2006, p. 33).

Percebe-se então que vivenciamos um processo de valorização da cultura indígena por seus próprios entes e que reverbera na forma como são entendidos pelos não índios. O indígena passou a valorizar e reafirmar sua identidade étnica e cultural, reivindicando seus direitos como cidadãos da sociedade e o reconhecimento de suas terras, o que proporcionou conquistas políticas, culturais, econômicas e sociais. Ainda segundo Luciano (2006, p. 39):

Os povos indígenas do Brasil vivem atualmente um momento especial de sua história no período pós-colonização. Após 500 anos de massacre, escravidão, dominação e repressão cultural, hoje respiram um ar menos repressivo, o suficiente para que, de norte a sua do país, eles possam reiniciar e retomar seus projetos sociais étnicos e identitários. Culturas e tradições estão sendo resgatadas, revalorizadas e revividas. Terras tradicionais estão sendo reivindicadas, apropriadas ou recobradas pelos verdadeiros donos originários. Línguas vêm sendo reaprendidas e praticadas na aldeia, na escola, nas cidades. Rituais e cerimônias tradicionais há muito tempo não praticados estão voltando a fazer parte da vida cotidiana dos povos indígenas nas aldeias ou nas grandes cidades brasileiras.

Nestas últimas décadas, multiplicaram-se e aperfeiçoaram-se os instrumentos jurídicos e administrativos concernentes à criação, à implementação e ao reconhecimento das escolas indígenas. No entanto, as mudanças tiveram um alcance maior apenas nos aspectos operacionais e metodológicos e não parecem ter rompido totalmente com o modelo conceitual anterior.

Ultimamente as políticas públicas têm avançado, ainda que a passos lentos, quanto ao direito das minorias e o respeito à diversidade cultural, religiosa e sexual. O esforço tem sido enorme para alguns segmentos da sociedade civil e organizações indígenas quanto a conseguir avanços nas políticas públicas referentes às sociedades indígenas, porém há enorme resistência por parte de outros. No entanto, embora existam dificuldades em reconhecer o direito indígena, é importante considerar as legislações impostas como um avanço no que diz respeito à valorização de sua identidade. Atualmente, embora ainda existam reflexos desta percepção, percebe-se que houve uma considerável mudança, já que a valorização da identidade indígena se deu, sobretudo, por meio da consolidação de determinantes legais que defende os direitos dos povos indígenas.

Nesta perspectiva, as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena (2007, p.25) em sua constituição cria um cenário de valorização e manutenção das línguas indígenas no espaço da

aprendizagem escolar, reconhecendo as instituições escolares e mecanismos de cada povo indígena de conduzir a formação de seus membros a partir de seus valores e tradições (BRASIL, 2007).

Desse modo, a escola indígena, que por muito tempo foi espaço de produção e socialização do conhecimento ocidental, hoje também busca consolidar em suas práticas o trânsito dos conhecimentos tradicionais de seu povo, reafirmando o desejo da comunidade em ser reconhecida como sujeitos históricos e epistêmicos diferentes. Dessa forma, Nascimento e Aguilera Urquiza afirmam que:

[...] quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos por um lado: currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas e, por outro lado: educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em “grades curriculares”, etc. Duas lógicas de produção de conhecimento, de leitura da realidade que pressupõem o encontro de identidades e diferenças [...]. (2010, p. 115).

Urquiza revela que ao tratar da educação escolar indígena, é preciso reconhecer que há uma lógica hegemônica no sistema de ensino, mas também as singularidades que envolvem os processos de aprendizagem indígena envoltos no currículo, na língua, nos saberes tradicionais. Essas singularidades que os docentes podem utilizar para pensar a articulação dos saberes tradicionais aos conhecimentos escolares, por meio das músicas, dos grafismos, dentre outros, os quais podem ser desenvolvidos de forma peculiar e cada um com sua forma própria de educar.

O Parecer CNE/CEB nº 14/99, reconhece que a escola indígena é uma experiência pedagógica peculiar e como tal deve ser tratada pelas agências governamentais, promovendo as adequações institucionais e legais necessárias para garantir a implementação de uma política de governo que priorize as sociedades indígenas uma educação diferenciada, respeitando seu universo sociocultural. (BRASIL, 1999).

O direito diferenciado a uma educação escolar voltada para os interesses e necessidade das comunidades indígenas também é assegurado pelo Decreto nº 6.861/2009, que define a organização da Educação Escolar Indígena em território etnoeducacionais. Nele é proposto um modelo diferenciado de gestão de visa fortalecer o regime de colaboração na oferta da Educação Escolar Indígena pelos sistemas de ensino. Em seu art. 1º determina que a Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e suas especificidades. (BRASIL, 1999).

A educação escolar indígena deve, portanto, ser o processo que mantém a reprodução e a sobrevivência da cultura, atitudes, crenças e hábitos considerados necessários para existência dos povos indígenas. Assim como, a garantia dos modos de ser, estar e produzir saber, propiciando manutenção de suas vivências socioculturais e possibilitando a sua transmissão para as novas gerações.

É fundamental que exista, o respeito à diferença e a valorização da pedagogia indígena, resultando assim no reconhecimento da identidade sociocultural do indígena. De acordo com Freire (2008), em qualquer modalidade educativa, deve existir na educação o respeito à identidade cultural, mas também o reconhecimento de cada indivíduo em assumir suas culturas, tradições. Mas, essa é uma realidade que é incoerente com uma prática pedagógica autoritária que evidencia somente um tipo de indivíduo e de prática educativa, como se todos os indivíduos aprendessem da mesma forma e no mesmo ritmo.

Outro aspecto importante a ser enfatizado é a importância da socialização no processo educativo. Segundo Freire (1996), todos os alunos, independente de sua cultura, precisam reconhecer-se como seres sociais e históricos, pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos.

### 1.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO/A PROFESSOR/A DA EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: REFLEXÕES SOBRE OS SABERES TRADICIONAIS NO FAZER PEDAGÓGICO

Ressalta-se, contudo, que a educação escolar indígena tornou-se uma das maiores preocupações relacionadas à luta dos indígenas em garantir seus direitos, porém, sempre possuindo diversas críticas referentes aos processos pedagógicos adotados pela escola formal. Várias questões são destacadas, tais como a ausência de articulação entre a realidade do aluno indígena e da escola, já que geralmente o programa pedagógico é inadequado ao que o educando vivencia cotidianamente. Percebe-se que não há supervisão pedagógica eficaz nas escolas, além da dificuldade de permanência dos professores nas comunidades indígenas, devido à ausência de moradias dignas, transportes, alimentação. Outra questão importante refere-se aos materiais didáticos, que além de serem insuficientes e inadequados, não seguem uma programação sistemática.

Porém, o que se percebe atualmente é que em muitas escolas não indígenas, não há práticas pedagógicas que valorizem a sociedade indígena e que priorize o aluno a compreender quem é o indígena na atualidade, suas tradições, costumes e valores. A realidade

dos alunos indígenas, muitas vezes, não é considerada nas escolas não indígenas e, nas escolas indígenas, é reproduzido o modelo escolar do homem branco. Tem-se então um paradoxo. Percebe-se, diante dessa situação, que a escola é influenciada por uma ideologia monoculturalista, que seja única para todos, sendo estabelecida pela modernidade como a “mais homogênea e a menos ambivalente possível. Ou seja, em outras palavras: uma sociedade a mais previsível e segura possível”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 10).

Apesar do monomodelo, quanto à escola, de acordo com Luciano (2006), as culturas e os interesses indígenas vêm sendo cada vez mais respeitados pela prática educacional no país. Porém, é necessário que existam ainda avanços nos mecanismos administrativos, políticos, socioculturais e financeiros, para que haja a efetiva garantia dos direitos dos povos indígenas de desenvolverem processos político-pedagógicos autônomos, para que haja a consolidação da identidade indígena.

As leis são normas que garantem a equidade de oportunidades na educação, devendo o professor busca conhecimentos por meio de cursos organizados pelo seu Estado em parceria com as prefeituras, ou por meio de encontros organizados pelos próprios indígenas em seus territórios.

É fundamental que exista, na educação escolar indígena, o respeito à diferença e a valorização da pedagogia indígena, resultando assim no reconhecimento da identidade sociocultural do índio. De acordo com Freire (2008), em qualquer modalidade educativa, deve existir na educação o respeito à identidade cultural, mas também o reconhecimento de cada indivíduo em assumir suas culturas, tradições. Mas, essa é uma realidade que é incoerente com uma prática pedagógica autoritária que evidencia somente um tipo de indivíduo e de prática educativa, como se todos os indivíduos aprendessem da mesma forma e no mesmo ritmo. Outro aspecto importante a ser enfatizado é a importância da socialização no processo educativo. Segundo Freire (1996), todos os alunos, independentemente de sua cultura, precisam reconhecer-se como seres sociais e históricos, pensantes, comunicantes, transformadores, criadores, realizadores de sonhos.

De acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar indígena na Educação básica:

Artigo 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.



Parágrafo único. A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

A Diretriz cita no artigo supracitado que proporciona objetivos para a educação indígena, que certamente esses objetivos se iniciarão desde o princípio da educação infantil indígena, pois, para se recuperar a memória ou ensinar a sua cultura, isso deverá ser feito desde o ensino infantil.

As crianças desde o seu nascimento já aprende sobre a sua cultura, as primeiras palavras que ele ouvi são em sua língua materna, ele aprende sobre a sua identidade técnica e sobre o seu valor cultural em sua casa. A educação infantil indígena está garantida em algumas de nossas legislações, principalmente na nossa constituição vigente, que garante uma educação diferenciada para os povos indígenas manter a sua cultura.

A educação infantil indígena busca os seu espaço nos princípios democráticos de uma escola, com a valorização de seus saberes e faz se necessários estabelecer metas e ação que abrangem os eixos administrativos, pedagógicos e financeiros, fundamentados na Lei Darcy Ribeiro (9394/96) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (8.069/90) e outras legislações.

A disciplina escolar é um tema de grande complexidade que não pode permanecer no âmbito das análises centralizadas apenas nas atribuições de responsabilidade do trabalho docente e da organização escolar. (KIMURA, 2008, p. 20).

No âmbito da disciplina escolar se faz necessário que haja um círculo de relações que abrangem os indivíduos participantes do ambiente escolar, professor-escola e professor-aluno. O que pode ser percebido, é que no referente à relação professor-escola, ainda não há um bom entendimento entre as partes, o que se explica pelo fato de o professor ser novato no corpo docente da escola e ainda não estar familiarizado com o novo ambiente de trabalho.

Com relação à autonomia dos povos indígenas na escolha da educação de suas crianças, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 20/2009, em seu art. 8º, § 2º, as propostas pedagógicas para os povos que optaram pela educação infantil são:

- a) Proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo;
- b) Reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças;
- c) Dar continuidade a educação tradicional oferecida a família e articular-se as práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade. Além disso, tais propostas devem garantir o acesso das crianças não apenas aos conhecimentos tradicionais de seus grupos sociais de origem, mas também aos conhecimentos de outros grupos ou culturas.

O processo formativo à docência proposto pela pesquisa busca a articulação da teoria e prática para o desenvolvimento do ensino aprendizagem, sendo que a transformação da prática dos professores deve se dar a partir de uma flexibilidade que possibilita avaliar e se auto avaliar, refletir e auto refletir, para então, produzir práxis educativas.

Desse modo, Ghedin (2006, p. 226) afirma que:

[...] toma por base e assume como princípio formativo a reflexão na ação e sobre a reflexão na ação, em que o conhecimento faz parte da ação, em uma apropriação de teorias que possam oferecer uma perspectiva de análise e compreensão de contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, técnicos, organizacionais e dos próprios sujeitos como profissionais, a fim de transformar a escola em espaço de construção da identidade profissional vinculada à produção do conhecimento com autonomia do professor.

O compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. Nesta educação infantil todos estão envolvidos, direta e indiretamente, com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, os mais velhos, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias.

A educação infantil indígena deverá ser cuidadosamente planejada e avaliada no que se refere ao respeito aos conhecimentos, as culturas, as línguas, aos modelos de ensino e aprendizagem, dentre outros aspectos.

Durante muitos anos às populações indígenas, tinham um modelo de educação que não respeitava a sua cultura, seus valores, sua história, que, para esse povo, o que os tornam homens são seus atos no decorrer do tempo na sua transformação e do mundo em que vivem.

Nesse sentido Favero (1983, p.83) acentua que:

O homem estando no mundo estabelece relação com a natureza, compreende-a e desenvolve um trabalho de transformação desse mundo. É nesse sentido que ele cria um outro mundo, o mundo da cultura do qual, pela sua situação de criador, ele é sujeito. E é como sujeito que ele deve participar do mundo da cultura e da natureza. Reduzi-lo a simples objeto receptor de cultura é estabelecer uma relação de dominação, negando e sufocando toda a sua capacidade criadora.

Aqui procuramos descrever as práticas pedagógicas em sua relação dentro da perspectiva sociointeracionista. Levando em conta a pluralidade de relações existente na escola diferenciada na realidade de seu contexto se faz necessário enfatizar o rigor com que se dá a investigação. Como assevera Macedo “Faz-se necessário frisar que a fenomenologia se opõe de modo direto ao positivismo, sem, entretanto rejeitar a intenção de rigor com que o positivismo interpela a realidade.” (2016, p. 15-16).

Nas últimas décadas, tem sido cada vez mais difícil ensinar aos nossos alunos. São muitas as transformações sociais, a globalização por meio das tecnologias de informação e comunicação, o acelerado desenvolvimento científico, a universalização da economia que tem contribuído para mudança nos padrões de produção e de relação social.

Atualmente vivemos em uma sociedade que está em mudança, e exige uma educação pautada em práticas inovadoras para os alunos. É preciso buscar novas formas de levar a aprendizagem e definir rumos na sociedade. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI):

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades. (BRASIL, 1998, p.34).

A ideia de ‘resgatar a cultura’, como um procedimento pelo qual se tenta devolver a comunidade indígena suas raízes que estão se tornando distante para muitos índios. Enfim, percebe-se claramente que a escola tem como objetivo levar as crianças a reviver as tradições do povo indígena em sua diversidade. Dessa forma, vale enfatizar Gersem, “[...] é necessário formar e valorizar profissionais voltados para a própria comunidade, visando a nossa autonomia e para que as escolas sirvam como instrumento para a permanência dos jovens em nossas aldeias e não como portas de saída.” (1996, p. 10).

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E PROCEDIMENTAL DA PESQUISA

A metodologia como parte integrante de um projeto de pesquisa se configura nos passos por onde o pesquisador deve caminhar para orientar a condução da investigação, nesta compressão.

O estudo deste trabalho foi realizado com o enfoque de pesquisa classificada quanto à sua natureza em uma pesquisa de caráter qualitativa, quanto ao seu objetivos a pesquisa foi exploratória, seus procedimentos de pesquisa será de forma bibliográfica, documental, pesquisa de campo, pesquisa participante, pois, sabe-se que nessa abordagem há alguma subjetividade e nuances quanto o uso dos saberes tradicionais na prática pedagógica.

Para a realização deste trabalho, adotamos a pesquisa qualitativa, que tem o ambiente natural como fonte direta de coleta de dados, e o pesquisador como instrumento fundamental. Oliveira define a pesquisa qualitativa como: “Sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação.” (OLIVEIRA, 2009, p. 37).

Nesse contexto, a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador visitar o local da pesquisa quantas vezes forem necessárias para coletar dados que sejam pertinentes ao seu trabalho. Quanto maior for o contato do pesquisador com o informante, mais facilitará seu trabalho. É através do contato prolongado com os sujeitos que o pesquisador adquire maior confiança deles, e poderá fazer com que se sintam à vontade para expressarem suas opiniões e ideias; o que contribuiu significativamente para o desenvolvimento do trabalho realizado.

A abordagem feita para a coleta de dados se subsidiou em forma de entrevista direta pessoal, onde através de um roteiro previamente de entrevista, feito com cada um dos participantes, para que assim ocorra um diálogo, como fonte de comunicação, por isso é muito importante o ato de planejar, “entrevista é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária” (LAKATOS, MARCONI, 2010, p.205).

A segunda forma de classificar uma pesquisa científica é quanto à sua natureza, nesta pesquisa, será classificado em tipo de pesquisa básica pura, pois, ela é de forma direta, a pesquisa básica objetiva gerar conhecimentos científicos novos para avanço da ciência sem alguma aplicação prática prevista, também é uma pesquisa puramente teórica, que requer obrigatoriamente uma revisão bibliográfica.

A pesquisa científica também deve ser classificada quanto aos seus objetivos, assim como as demais, essa classificação depende do objeto, da metodologia empregada e do problema de pesquisa, Isso significa dizer que não se deve escolher de forma aleatória. Mas ter um fim específico.

A pesquisa exploratória tem o objetivo de proporcionar maior familiaridade com um problema. Para tanto, envolve levantamentos bibliográficos, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema, além da análise de exemplos. Assumindo, em geral, a forma de pesquisas bibliográficas e estudos de caso.

São finalidades de uma pesquisa exploratória, sobretudo quando bibliográfica, proporcionar maiores informações sobre determinado assunto; facilitar a delimitação de um tema de trabalho; definir objetivos ou formular hipóteses de uma pesquisa ou descobrir novo tipo de enfoque para o trabalho que se tem em mente. Através das pesquisas exploratórias se avalia a possibilidade de desenvolver uma boa pesquisa sobre determinado assunto. Portanto, a pesquisa exploratória, na maioria dos casos, constitui um trabalho preliminar ou preparatório para outro tipo de pesquisa. (ANDRADE, 2017.).

Quanto à pesquisa científica e aos procedimentos muitas vezes as suas escolhas são demoradas e complexas, pois, tem um número de opções abrangentes, foram adotados alguns métodos neste trabalho de pesquisa, como pesquisa bibliográfica, a documental, a de campo, a de levantamento e a participante.

A pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado, como jornais, artigos periódicos, internet, livros, etc. Pode dizer que é de caráter de pesquisa, tipo de revisão bibliográfica ou levantamento bibliográfico.

Neste mesmo sentido, Gil (2007, p. 44) explica que os exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa são: investigações sobre ideologias ou pesquisas que se propõem à análise das diversas posições sobre um problema.

A pesquisa proposta valeu-se de materiais bibliográficos, artigos publicados, livros e materiais disponibilizados na internet. A técnica bibliográfica visa encontrar as fontes primárias e secundárias e os materiais científicos e tecnológicos necessários para realização do trabalho técnico-científico (OLIVEIRA, 2002). Esta pesquisa de trabalho tem como uma de sua característica a pesquisa bibliográfica, pois, este trabalho foi fundamentado em diversas posições ideológicas sobre os saberes tradicionais na prática pedagógica.

A pesquisa documental é elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico, comumente, esse tipo de pesquisa é usado juntamente com a pesquisa bibliográfica. Assim, cria-se um vínculo entre o discurso teórico e a realidade apresentada no documento de

caráter não científico. Neste caso, recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Foi feito levantamento documental na escola com os professores, apoio pedagógico e o gestor da escola, sobre os planos de aula, planejamento semanal, horários, dinâmicas do trabalho na escola. Assim como também tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, sendo um documento de suma importância para a escola e a comunidade, onde é citado como eles buscam novas alternativas para inovar na educação escolar indígena.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento se constitui o plano anual que será vivenciado no dia-a-dia, onde haja em trocas de conhecimento e experiência nas várias sugestões e interações que sempre fazem a referida escola.

Realizamos a pesquisa de campo, caracterizada pela possibilidade de coletar os dados no campo de pesquisa junto às pessoas, somando à pesquisa bibliográfica ou documental, depende da junção de recursos de diferentes tipos de pesquisa, como, por exemplo, a pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, entre outras. Segundo Gonsalves (2001, p. 67) a pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto.

O pesquisador vai a campo para investigar e buscar as informações necessárias para a realização da sua observação de pesquisa, pois, cita Gonsalves a pesquisa exige um encontro minucioso do objeto de pesquisa.

A pesquisa em campo foi realizada na Escola Municipal Indígena localizada na Rua São Pedro, S/N, na comunidade Umariacú II, Município de Tabatinga, com a carga horária de 120 horas, nos períodos de 11 de março a 08 de abril, com a turma do Pré II, na Educação Infantil, com o objetivo analisar a realidade das instituições de Educação Infantil, identificando às práticas, os desafios, as singularidades dos sujeitos da educação e do processo pedagógico que se efetiva na instituição.

As técnicas de coleta de dados que utilizamos foram a de observação participante, entrevista e levantamento documental. A técnica de observação foi participante em que o pesquisador participou do cotidiano do objeto em estudo, também foram observados os comportamentos das crianças no ambiente escolar, o espaço físico da escola, e foram observadas as metodologias aplicadas pelo docente no fazer pedagógico das disciplinas, de como eram feito os planejamento, os planos diários e foi observado se os saberes tradicionais em si, eram usados na metodologia da escola infantil Ægacü Decaticüi.

Essa observação participante na educação infantil com vista a contribuir na identificação dos pontos positivos e negativos no trabalho pedagógico articulado aos saberes tradicionais, tanto da turma participante da pesquisa quanto da instituição como um todo.

As observações foram anotadas e registradas no celular. Após realização das observações, foi proposto pela pesquisadora um momento lúdico com brincadeiras e jogos para observar o desenvolvimento do aluno em sala de aula. A análise de dados se deu de maneira descritiva, onde traz questões pertinentes aos objetivos desta pesquisa.

Outra técnica utilizada foi à entrevista estruturada. “A entrevista é uma comunicação verbal entre duas ou mais pessoas. Com uma estruturação previamente determinada, a entrevista é realizada com a intenção de obter informações de pesquisa. É uma das técnicas de coleta de dados mais usadas nas ciências sociais”. (DENCKER, 2000; GIL, 2006).

Para essa pesquisa foi utilizado a entrevista direta e estruturada, para obtenção da coleta de dados, pois terá o maior número de respostas obtidas. De acordo com Gil:

As entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, [...] e as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação. (2006, p. 119).

A entrevista foi realizada com o professor, que é da comunidade indígena Umariçu II, pertencente ao município de Tabatinga/AM. A coleta de dados foi efetuada por meio da aplicação de perguntas previamente elaborados pelo pesquisador, específicos para o entrevistado.

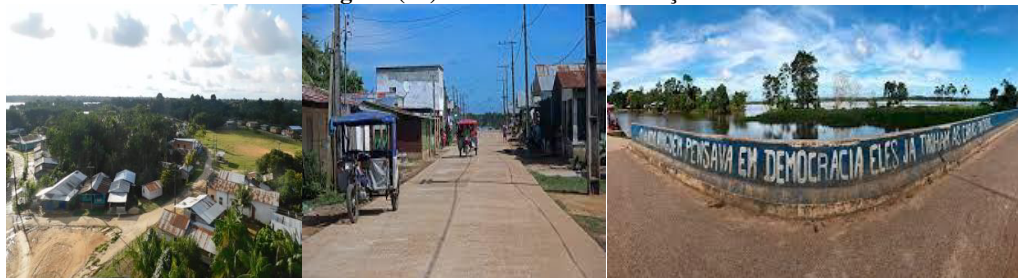
## 2.2 SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

O público alvo da pesquisa foi o “professor”, que é formado no Curso de Normal Superior, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com mais de 15 anos de experiência na área da educação, apesar de não vermos muitos homens atuando na área da educação infantil, na área indígena é comum ter bastantes professores do sexo masculino formado e trabalhando na área da educação infantil.

O professor (sujeito da pesquisa) mostrou ser bastante habilidoso na área do ensino e muito dinâmico, apesar da escola não fornecer um lugar propício para o ensino adequado para uma criança, o professor demonstra ser capaz de superar todas as dificuldades, sempre propondo suas metodologias de ensino aprendizagem para se adequar na atualidade.

### 2.3 O TERRITÓRIO INDÍGENA COMO CAMPO DE SABERES E DE PESQUISA

**Figura (01) - Comunidade Umariáçú II**



Fonte: REGICARS, 2021.

A pesquisa foi realizada na escola de educação infantil da comunidade indígena Umariáçú II, do Município de Tabatinga, Estado do Amazonas na margem esquerda do rio Solimões, há 6 km, fazendo fronteira com três países vizinhos: Brasil, Colômbia e Peru.

A palavra “*UMARIAÇÚ*” é denominada o nome oficial da atual Terra Indígena ocupado pelas duas comunidades Umariáçú I e II. O primeiro nome do igarapé Umariáçú foi atribuído pelos próprios Tikuna, o nome original do igarapé era (Yoratü ou Yoreté), nome de certa planta nativa existente na mata ciliar das margens do igarapé, a fruta dessa planta servia de alimentos para peixes que viviam em abundância no exuberante igarapé. Essas palavras provavelmente originou-se do tupi-guarani, língua falada pelos Ticuna na época, quando a comunidade começou a se formar, apenas com sete casas típicas e ocas para os rituais de festas, em suas proximidades na atual região, temos o Aeroporto Internacional de Tabatinga, a Comara e o cemitério comunitário. Onde foram encontrados vários vestígios que testemunharam o cenário dos nossos antepassados.

Aqui temos duas informações sobre o significado da palavra Umariáçú: O primeiro nome de igarapé Umariáçú dado pelos primeiros moradores da região. A palavra Umariáçú é proveniente de dois termos (“*MARIA*” nome de uma moça, a filha de um dos primeiros moradores da aldeia, foragido de Guerra de Leticia contra o Peru a qual foi falecida e enforcada no igarapé o qual recebeu a homenagem Umariáçú e “*AÇU*” (que significa grande), em nheengatü isso significa “*Maria Grande*”). E a segunda informação dos primeiros moradores da aldeia cita que a palavra (Umariáçú significa abundâncias da fruta umari umas das frutas típicas do local), sendo fontes de economias, símbolo da mitologia e ainda histórias de casamentos dos grandes heróis pescadores do povo Magüta. Sendo esta história, a de dois irmãos Yo’i e Ipi (deuses do povo Ticuna), no qual casaram-se com Tetchiarü Ngui (a moça



mais linda que se transformou de última fruta de umarizeiro), nas margens de Igarapé Eware o lugar consagrado pelos Ticuna onde se origina o povo.

Em todas as pesquisas realizadas entre os Tukuna é perceptível que apesar das mudanças motivadas por agentes externos, este povo mantém viva sua cultura. Segundo Gluber, apesar das motivadas pelas frentes de expansão, agências de contato e missões religiosas, os Ticuna mantêm vivos, ainda hoje, sua cultura, incorporando mais facilmente as práticas econômicas e tecnologias do que abandonando seus costumes e valores. Apesar de três séculos de contato, os Tukuna mantêm a sua língua e embora grande parte do grupo fala português e o espanhol, a comunicação interna é sempre realizada em seu próprio idioma. Segundo informação pesquisada pelo João Pacheco de Oliveira Filho, tem demonstrado em seus trabalhos a importância da manutenção da língua pelos Tukuna, enquanto fator de identidade e que de fato existe um modo próprio de relacionamento com a tradição, onde os costumes devem ser rigorosamente explicados por acontecimentos dos passados e descritos através de sequências míticas.

O mito de origem, que explica a criação do mundo, o gênero humano (tukuna e não tukuna), também evidencia a organização social do grupo, baseada em descendência unilinear, cujo pertencimento se faz pela linha paterna. Ao nascer, cada tukuna é inserido em um clã ou nação que forma duas metades exogâmicas. As nações de pena e as nações sem pena. O pertencimento a uma nação não implica, no entanto, em nenhuma relação de parentesco e descendência entre os membros da nação e o animal, ave ou planta que a nomina. A função do clã ou nação limita-se a auxiliar na regulação do casamento, estabelecendo a proibição de contrair matrimônio não apenas dentro do mesmo clã, mas ainda da mesma metade a que cada clã pertence (Oliveira Filho, 1988, p. 108).

Para Nimuendajú, os Tukuna nunca tiveram uma chefia centralizada, embora algumas de suas informações indiquem a existências de personagens especiais, com reconhecimento por diversos clãs e também líderes com capacidades especiais, poderes mágicos, inteligência e condições de relacionamento com os não índios. (Nimuendajú, Curt. *The Tukuna*. California: University of California Press, USA, 1952:65). Diferentemente, Oliveira Filho (op. cit) reconhece três lideranças não religiosas: o inatu, ou chefe do grupo doméstico e que possui autoridade quase absoluta sobre ele; o **toeru**, líder vicinal e que exerce apenas uma liderança de reconhecimento, conseguida por persuasão e exemplos e o **capitão**, liderança que veio dos não índios e que, no passado, era sempre escolhido pelo chefe de posto. Atualmente, os 1º e 2º capitães de cada aldeamento são eleitos pela população adulta de cada um deles.

Os Tukuna são tradicionalmente agricultores e tem nestas atividades sua maior fonte de subsistência. A organização do trabalho agrícola pode ser realizada de diversas maneiras, sendo predominante a que utiliza o grupo doméstico. Usa-se também convocar parentes e vizinhos e mais recentemente a formação de grupos de trabalho, como uma forma de mobilização de mão-de-obra para a agricultura.

A agricultura dos Tukuna de Umariacú não difere muito da de outros grupos da Amazônia. No geral, abrem pequenos roçados nas partes secas da área, ou seja, nos tabuleiros (áreas de terra firme e fértil, geralmente plana em seu topo) ou nas terras secas altas-terras das cabaceiras dos igarapés. Nesses locais cultivam uma grande variedade de plantas para fins diversos. A mandioca é, no entanto, o principal produto de subsistência do grupo e da qual conseguem algum excedente, na forma de farinha, para venda a terceiros.

O Tukuna não abandonam de vez as roças, elas são transformadas em capoeira que além de continuar fornecendo alguns tipos de produtos para consumo do grupo, como a exemplo de jenipapo, castanha do Pará, mamão, caju e muitos outros frutos, são também fontes de alimentos para animais e aves diversos. Assim, antigas roças abandonadas são na verdade áreas de caça e coleta.

A escassez de terra para cultivo e a baixa fertilidade do solo tem levado, no entanto, o grupo a fazer roças fora da Área Indígena Umariacú, identificada em 1984. Naquele espaço não existe mais áreas de mata virgem ou, que estejam totalmente recuperadas, para o desenvolvimento da agricultura de coivara, já que o pousio tem sido de 2 a 4 anos, o que não permite a recomposição da terra. O fato é preocupante e de consequências imprevisíveis para a sobrevivência física e cultura dos Tukuna de Umariacú, para a questão fundiária da região, bem como para o meio ambiente regional. Diversos estudos científicos sob a ótica da ecologia cultural têm mostrado os usos da agricultura de coivara, seu significado e importância para a exploração racional da Amazônia, tem demonstrado também o perigo que representa não atentemos para as práticas adequadas de exploração com usos intensivos do solo, que o empobrece definitivamente.

Entende-se, pois que combalida subsistência dos Tukuna de Umariacú só não entrou em colapso porque nos últimos sete (7) anos os índios intensificaram a abertura de roçados novos nas suas áreas de uso tradicional, arrecadadas pelo Ministério do Exército e Aeronáutica, e ainda pelo fato de 49 famílias terem aberto roças, nos últimos quatro anos, em território peruano.

Com muitos outros grupos indígenas brasileiros, os Tukuna também cultivam nas praias várias culturas de ciclo vegetativo curto e de uso tradicional na cultura do grupo. A

fertilidade de tais locais e renovadas periodicamente por camadas de humos depositadas pelas cheias do rio Solimões. Também algumas práticas peculiares a estes cultivos, com o plantio sob lâmina d'água, tem facilitado os tratos das plantas cultivadas nessas áreas. Ao contrário das roças de terra firme, os cultivos de praias permitem plantares e colher sem maiorias tratos cultural, a exemplo de capinas, destoca e coveamento. Os principais produtos cultivados nestas áreas são arroz, abóbora, melancia e feijão de praia. Para muitas famílias Tukuna dos aldeamentos Umariacú e São Salvador, os cultivos nestas praias são os únicos por elas praticados e, por isto mesmo, imprescindível, levando a uma obrigatoriedade de englobar na terra indígena tais áreas.

Tem também importância na subsistência do povo Ticuna é a pesca, a coleta e a caça. A primeira é realizada no rio Solimões e nos igarapés Umariacú, Tacana, Preto e lago Garçal, no interior da terra indígena Eware I. A coleta de material para o artesanato é realizada as aldeias e em menor escala no centro da floresta de uma a três horas rumo ao norte. A caça se mostra, atualmente, como atividade secundária é realizada em terra firme no interior da área ou na Terra Indígena Eware I, tanto a escassez de terra firme para a prática agrícola quanto à necessidade de obterem caça e material para o artesanato, e, em alguns períodos do ano a pesca, leva os Tukuna de Umariacú a utilizarem a terra indígena Eware I. Assim sendo, a ligação terrestre entre as duas áreas é imprescindível tanto a reprodução cultural do grupo, quanto à manutenção das atividades básicas de subsistência.

A mão-de-obra Tukuna de Umariacú, em especial a masculina, ao que se pode observar, encontra-se, na atualidade, subaproveitada, disponível a qualquer empreendimento que a requeira, desde e que em atividades aceitas pelo grupo. Tal situação deve-se a falta de mercado de trabalho na região, e, sobretudo, a escassez de área para cultivo das tradicionais roças de mandiocas ou mesmos de outras culturas que venham a ser requeridas pelo mercado.

No que se refere à comercialização dos excedentes de produção, esse é feito nas cidades de Tabatinga e Leticia. Nestas, os Tukuna conseguem melhor preço na venda da farinha de mandioca, do peixe e do artesanato, principalmente, as bolsas e redes de tucum. Ainda que em menor escala, praticam ainda o comércio com os regatões, que fornecem produtos manufaturados em troca dos bens produzidos pelos Índios. Esse contato é puramente comercial e, via de regra, os Índios são bastante explorados.

Atualmente a população de Umariacú II, estima-se com aproximadamente 5.255 habitantes, sendo no ano de 2020, com total de 600 residências cadastradas no sistema com 18 ruas, segundo a informação do SIASE-Polo Base de Umariacú II. Possui um Polo Base (Posto

de Saúde), duas escolas Estaduais Indígenas (Almirante Tamandaré e Elécia Campos-Metchacuna) e duas escolas municipais indígenas (Ãegacü Decatüci e João Cruz).

Há também duas igrejas da religião Cruzada (Santa Cruz), uma igreja Evangélica Constantino Nery, uma igreja IEADAM, uma igreja Metodista Weysleiana e uma igreja de Cristo. Contamos também com um Palco Central no Parador Ticuna, instituições do governo e ONGs como ACIU – Associação de cultura indígena de Umariacü, associação de Segurança da comunidade, Associação de Clube Esportivo Indígena Feminino de Umariacü-CEIFU, Associação de produtos de agricultores rural da comunidade Umariacü II, Associação de Moto Taxi, batalhão de Defesa Civil (voluntário), Mini mercados comerciais, mercado comunitário Turimã, mercado provisório dos Ticuna em Tabatinga, que oferecem diversas variedades para o turismo local. No ano 2021 também surgiu uma Organização de Triciclo Metare Magüta de Umariacü, que ainda está em processo de andamento pelo seu reconhecimento em jurídico, mas já estavam organizando em relação de seu funcionamento em via público para transportar os passageiros da própria comunidade Umariacü I e II e obedecendo as regras de trânsitos. “Atualmente no ano de 2022 a comunidade está sob a gestão do cacique Rokson Araújo Cruz e seu vice Manoel Nery, eleito do dia 22 de fevereiro de 2021”. (PPP da Escola ãegacü Decatüci, p. 25-29).

No aspecto educacional, a pesquisa foi realizada na Escola Municipal Indígena Infantil ãEGACÜ DECATÜCÜ, inaugurada no dia, 19 de Março de 1999, pelo prefeito em exercício, Raimundo Nonato Batista de Souza, mais conhecido como “Boi” na qual a escola recebeu este nome Escola Municipal “ãEGACÜ DECATÜCÜ” em homenagem ao primeiro cacique que usava a boina com a decoração amarela e brilhosa doada pelo coronel do batalhão de infantaria de selva da Amazonas na época.

A referida escola foi selecionada para pesquisa por ser uma escola mantida pela Prefeitura Municipal de Tabatinga, regida pela Secretaria de Educação e Cultura e tendo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (FUNDEB), bem como pelo fato de a pesquisadora ter realizado o estágio na mesma, onde teve a oportunidade observar o dia a dia do aluno e o trabalho dos professores.

E no que se refere à equipe de trabalho, a mesma é composta por: um gestor, três assistentes auxiliar, onze professores de educação infantil, três porteiros, três vigias, uma merendeira, dez serventes, sete professores de educação fundamental, duas professoras de auxiliar de professor, uma monitora, um professor mediador para alunos com necessidades especiais e um apoio pedagógico.

### **3 A PRÁTICA DOS SABERES TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA: UMA ANÁLISE NA ESCOLA ÆGACÛ DECATÛCÛ DE UMARIACÛ II, TABATINGA-AM**

O cerne deste trabalho é de contribuir para uma prática que favoreçam a aprendizagem das crianças na educação infantil, de forma a respeitar as suas peculiaridades, a partir de estratégias lúdicas, atrativas. Por conseguinte, buscamos dimensionar reflexões das experiências vivenciadas no chão da escola e articulá-las com os conhecimentos acadêmicos, de modo a fundamentar os eixos formativos em parceria entre teoria e prática.

#### **3.1 DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA À PRÁTICA PEDAGÓGICA: QUE CONHECIMENTOS ESTÃO PRESENTES NOS PLANEJAMENTOS?**

A escola, campo de pesquisa, faz parte da rede municipal de educação de Tabatinga-Am. Por isso, toda organização didática é orientada pela respectiva secretaria, tendo como base para o planejamento a Base Nacional Comum Curricular.

A Escola Municipal Indígena Infantil Ægacü Decatücü foi a primeira escola da Rede Municipal constituída na comunidade indígena Ticuna de Umariacü II. Desde a sua fundação a equipe pedagógica, juntamente com os docentes em sala de aula e os corpos administrativos, buscam valorizar sua cultura, língua, comida tradicional, história do passado, a história dos peixes, história da árvore e a história mística do povo Ticuna. Isso tudo articulado a formas próprias de educar no território indígena.

Neste sentido, destacamos o que diz as DCNEEI (2012):

Artigo 5º Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como:

- I – suas estruturas sociais;
- II – suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas;
- III – suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem;
- IV – o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;
- V – a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

Essas formas próprias de educar são desenvolvidas de forma intercultural e deveriam contar com a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais: como os tocadores de instrumentos musicais, cantadores de narrativas míticas, pajés, xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e

necessárias ao bem viver dos povos indígenas. Contudo, no decorrer da pesquisa não foi possível notar se essas formas próprias de educar com os anciãos e conhecedores dos saberes ancestrais se faziam presente ou não, já que em nenhum momento do planejamento e das práticas pedagógicas viu-se essa participação.

No que diz respeito a essa organização, a instituição tinha o plano de atividades curriculares baseado na BNCC, que a secretaria de educação municipal (SEMED) encaminhava para o trabalho pedagógico, e esse plano deveria ser vinculada ao projeto político pedagógico, a fim de atender a educação infantil indígena e sua realidade.

Neste sentido, a escola trabalha na educação infantil com seis áreas de conhecimento nos campos de experiências e sete eixos de trabalho que estão alinhados à BNCC. Nesta organização do currículo, os professores na educação infantil planejam suas atividades de acordo com tempo das turmas.

Aqui apresentamos os componentes curriculares da escola:

Quadro (01) – Componentes Curriculares.

BNCC	DIREITOS DE APRENDIZAGEM	COMPONENTES CURRICULARES				
		CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	CRECHE (0 A 3 ANOS)		PRÉ-ESCOLA (4 A 5 ANOS)	
			MATERNAL 1	MATERNAL 2	PRÉ I	PRÉ II
		Criança bem pequena		Criança pequena		
EIXO Brincadeiras	Brincar	Eu o outro e Nós Identidade e Autonomia	Identidade, cuidado de si e do outro, semelhança e diferenças, autonomia.		Identidade, cuidado de si e do outro, semelhança e diferenças, autonomia.	
	Conhecer-se	Corpo, Gestos e Movimentos. Movimento/ Música	Regras de convivência, jogo e brincadeiras, socialização e cooperação.		Regras de convivência, jogo e brincadeiras, socialização e cooperação.	
	Conviver	Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação. Linguagem Oral e Escrita	Linguagem e expressão, vocabulário, escritas, letramento, gêneros textuais.		Linguagem e expressão, vocabulário, escritas, letramento, gêneros textuais.	
EIXO Interações	Expressar	Traços, Sons, cores e Formas. Artes Visuais	Obras de artes, cores, musica desenho.		Obras de artes, cores, musica desenho.	
	Explorar					
	Participar					

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola – 2022.

Na Educação Indígena Infantil o processo educativo da criança é diferenciado, pois ela nasce e vivencia as práticas socioculturais de seu povo. Essa vivência na infância deve ser apropriada nos saberes, conhecimentos empíricos, práticas culturais e curriculares que a

instituição de ensino propõe, alguns desses saberes estão propostos no plano de aula de aula da escola Ægaciü Decatüciü.

Nota-se que a Matriz Curricular da Educação Infantil está organizada por Campos de Experiências. Estes Campos se constituem num arranjo curricular que acolhe as experiências e as situações concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçados nas áreas do conhecimento. O primeiro Campo de Experiência deles trabalha O Eu, o Outro e o Nós (**EO**), no qual devem ser alocadas as noções de identidade. Há ainda, o Campo das Experiências do Corpo, Gestos e Movimentos (**CG**), que se refere as habilidades do corpo. Já o terceiro a Escuta, a Fala, o Pensamento e a Imaginação (**EF**) que trata do estímulo ao desenvolvimento das linguagens oral e escrita, enfatizando o diálogo entre os pequenos. A quarta abordam Traços, Sons, Cores e formas (**TS**), incluindo linguagens variadas como a musical, a visual, a cenográfica entre outra o quinto.

Essa organização curricular atende ao que a BNCC indica para o trabalho com a educação infantil, mas não traz elementos que possam apoiar a educação diferenciada que se deseja na educação escolar indígena. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena (2013, p.409) em seu artigo 15, parágrafo 4 diz que o currículo “pode ser organizado por eixos temáticos, projetos de pesquisa, eixos geradores ou matrizes conceituais, em que os conteúdos das diversas disciplinas podem ser trabalhados numa perspectiva interdisciplinar”.

Na pesquisa percebe-se que o currículo que orienta o planejamento e práticas pedagógicas trabalha na perspectiva disciplinar por campo de experiência, o que poderia ser reorganizado no planejamento a partir da articulação interdisciplinar para a realização de práticas pedagógicas diferenciadas e pautadas nos saberes tradicionais da realidade vivida das crianças indígenas. Neste sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2013, p. 410) indicam no artigo 15 que:

§ 6º Na organização curricular das escolas indígenas, devem ser observados os critérios:

I – de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;

II – de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;

Nesta perspectiva, o Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena Infantil Æegacü Decaticü cita que o ensino dos saberes tradicionais está inserido em todos os aspectos, na forma de relações entre escola e comunidade, e podem produzir seu próprio material pedagógico, assegurado assim, aos alunos da escola Ticuna uma educação diferenciada, com destaque ao estudo e a valorização da língua materna, da arte, da cultura, da história e dos demais saberes que fazem parte da vida da comunidade, possibilitando ao mesmo tempo, o acesso aos conhecimentos universais.

Significa dizer que, a escola ao tempo em que adota a BNCC nos parâmetros disciplinares, também tem buscado garantir a educação intercultural e diferenciada trazendo seus saberes para o PPP que direciona os trabalhos na escola. Mas, Paro (2001, p. 60) retrata a importância da participação efetiva da “comunidade” nas decisões e ações na instituição que existe para lhe servir, mas que, nas palavras do próprio autor, “deixa seríssimas dúvidas a respeito do real serviço que está prestando à sociedade”, talvez pela ausência dessa comunidade na escola.

Veamos um trecho do PPP da Escola Æegacü Decaticü, em que enfatiza como os saberes tradicionais estão inseridos na instituição:

Buscou-se justificar, que o PPPI da escola é um instrumento da suma importante que norteia para o melhoramento da educação na escola infantil local, propondo os próprios modos de se educar, com objeto de cultivar os conhecimentos dos saberes tradicional milenar, articulando, ou seja, fazendo seu próprio calendário escolar indígena, de acordo os itens citado abaixo:

- Construir seu próprio material pedagógico.
- Onde os próprios membros da comunidade escolar podem escolher o seu gestor
- Garantir os membros do conselho escolar se escolhido pela comunidade em geral.
- Assegurar aos alunos da escola Ticuna uma educação diferenciada, com destaque ao estudo e a valorização da língua materna, da arte e da cultura, da história e dos demais saberes que fazem parte da vida da comunidade, possibilitando ao mesmo tempo, o acesso aos conhecimentos universais.
- Incentivar e fortalecer as relações entre escola e comunidade, desencadeando ações integradas que focalizem temas importantes para sobrevivência do povo ticuna, tais como meio ambiente, saúde e cultura.
- Promover seminário e oficina para discussões e estudo da legislação referente à escola indígena, meio ambiente, saúde, direito indígena, cidadania entre outro.
- Instituir medidas que assegurem uma política regional de educação voltada para a realidade e necessidade da escola ticuna.
- Promover encontros, seminários e reuniões para discutir a situação da escola ticuna e colaborar com a Secretária Municipal de Educação com as orientações quanto à legislação e as diretrizes, nacional e estadual da educação escolar indígena.

Alguns desses itens citados acima sobre os saberes tradicionais, não são cumpridos na escola, assim como, por exemplo, o escolher o seu próprio Gestor, atualmente que escolhe o



gestor da escola é através da indicação do prefeito. A construção do próprio material ocorre quando é feito o planejamento escolar, pois, os saberes tradicionais estão presentes em todas as disciplinas.

A garantia dos direitos educacionais indígenas está neste PPP da escola, que tenta construir um projeto da educação escolar diferenciada em contraposição da educação assimilacionista e integracionista que anteriormente tinha como finalidade apagar as diferenças culturais do nosso país. Tenta ainda, dar autonomia para o ensino aprendizagem da sua escola, introduzindo sua identidade e o pertencimento étnico da cultura indígena Ticuna, ensina os alunos na sua língua materna ticuna, assim como orienta aplicar os processos próprios de ensino aprendizagem com materiais didáticos específicos e valorizando a prática dos saberes tradicionais no ensino aprendizagem dos alunos indígenas ticuna que estudam na escola.

Neste PPP indica que as crianças aprendem sobre **linguagens** (língua portuguesa e conhecimentos tradicionais; arte, cultura e mitologia; práticas corporais e esportivas); **matemática** (matemática e conhecimentos tradicionais); **ciências** (ciências e saberes indígenas); **ciências humanas** (historias e historiografia indígena, geografia e contextos locais) e **formas próprias de educar** (oralidade, trabalho, lazer expressões) que são as áreas do conhecimento que escolhemos para a nossa matriz curricular. Nestas áreas tem os componentes curriculares que valorizam o nosso conhecimento e também atendem à Base Nacional Curricular, mas somente a partir dos anos iniciais.

Contudo, entende-se que esses conhecimentos devem vim articulados no currículo desde a educação infantil, pois as crianças pequenas também trazem sua bagagem cultural indígena que poderia ser conduzida melhor nos espaços escolares e apropriada na sua aprendizagem.

A escola indígena deve ser diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue, mas para que permaneçam com suas línguas, culturas e tradições é preciso construir um planejamento pautado nessas bandeiras de luta do povo indígena. Aos reconhecer que os indígenas poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituído a possibilidade que a escola contribui para o processo de afirmação ética e cultural desse povo.

Quando nos referimos sobre o planejamento escolar, estamos nos referindo às antecipações das ações, para poder criar planos para que elas possam ser executadas da melhor forma, com o intuito de adquirir um resultado. Para Vasconcellos (1995), planejar é “antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a serem realizadas, é agir de

acordo como o previsto”. Ele afirma ainda que “planejar não é apenas algo que se faz antes de agir, é também agir em função daquilo que se pensa”.

O planejamento escolar é um encadeamento de sistematização e coordenação da ação docente, feito com o propósito de associar as atividades escolares ao decorrer do ano. E acontece a partir de um processo de discernimento que envolve a comunidade escolar, criando um plano de ação que vai presidir a proposta pedagógica, nas quais envolverão as atividades educacionais, a matriz curricular e as metodologias de ensino.

O planejamento da Escola Indígena Infantil Æegacü Decatücü segundo o apoio pedagógico ocorre de forma semanal, todos os docentes se reúnem coletivamente na sala da direção em busca da melhor metodologia e didática para o ensino aprendizagem. A construção do planejamento funciona da seguinte forma, cada professor se reúne com outro professor que leciona a mesma série, feito isso, os professores dão início ao planejamento escolar. O planejamento é baseado na realidade do aluno, sempre realizado com o apoio do pedagogo, segundo os professores é muito importante fazer um planejamento, sempre voltado para os interesses e as necessidades dos alunos e da comunidade.

O pedagogo e os professores veem o planejamento escolar, não apenas como uma organização de atividades da vida pessoal, como também da vida profissional. Pois, para os professores é de suma importância que se busquem objetivos a serem alcançados e que sejam desenvolvidas as práticas pedagógicas de cada profissional.

Na figura 02 vemos um dos planejamentos coletivos que a escola realizou, com todos os funcionários da escola, do administrativo ao professor que atua em sala de aula, dando orientações didáticas para o trabalho com as crianças.

**Figura 02** – Planejamento Escolar



**Fonte:** COELHO, Maria Saúde Fabá (2022).

O processamento de elaboração de planejamento da escola Æegacü, sempre começa com a aplicação de uma avaliação diagnóstica aplicada a cada aluno, essas avaliações são elaboradas com base nas habilidades e competências traçadas nas normas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um ofício normativo para as redes de ensino, sendo referência na elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas no ensino infantil, fundamental e médio no Brasil. Uma vez por mês o planejamento é acompanhado pela equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação.

Foi observado que o planejamento é feito pelos professores e com apoio dos pedagogos e gestor, que acompanham na elaboração do plano de aula, que é um plano semanal. Na escola Æegacü todo planejamento escolar é voltado para os saberes tradicionais. Apesar de, na grade curricular não aparecer os saberes tradicionais, estes estão presentes em todas as disciplinas presentes na educação infantil, inseridos pela própria escola, pois esses saberes faz parte da existência do povo Ticuna. Na prática é constatado quando o professor ao ensinar a língua portuguesa para o aluno indígena, automaticamente estará também ensinando a sua língua materna, que fazem parte dos saberes milenares da cultura indígena Ticuna.

O professor do pré II (sujeito da pesquisa) faz seu plano de aula voltado para os saberes tradicionais, dialogando, contando histórias da mitologia do povo Ticuna, cantando, e quase todos os ensinamentos são na língua materna Ticuna, pois, o professor também ensina um pouco os alunos em língua portuguesa, tornando o ensino bilíngue. Isso constata que a escola Æegacü é diferenciada, pois a escola não pode negar as tradições, as particularidades culturais e a identidade de cada povo. Pois, para instituir a escola diferenciada é necessário que todos os envolvidos na escola sejam frutos da mesma comunidade indígena. Logo, os planejamentos na escola tem buscado garantir que os saberes tradicionais do povo ticuna componham as atividades diárias com as crianças.

Para complementar isso, é preciso que os currículos “devem ser ancorados em materiais didáticos específicos, escritos na língua portuguesa, nas línguas indígenas e bilíngues, que reflitam a perspectiva intercultural da educação diferenciada, elaborados pelos professores indígenas e seus estudantes e publicados pelos respectivos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2012, Art. 15, § 5º)

Não poderíamos deixar de destacar que a escola busca realizar reuniões com os Professores, Conselho de Pais e Mestres, em que enfatizam a importância da educação intercultural e diferenciada para o povo indígena. Durante a pesquisa não houve reuniões com a comunidade, apenas planejamentos escolares.

No âmbito do planejamento no período da pesquisa houve uma capacitação que foi realizado na Escola infantil Meparacti, localizada na Comunidade Umariacú I, no qual foi abordado o tema sobre campo de experiência, sobre o cotidiano da escola e sobre a educação infantil. Nesta capacitação foram apresentados pelos professores jogos lúdicos para serem aplicados em salas de aula, ou seja, foi uma troca de experiência entres os professores que articulavam os saberes escolares aos culturais.

Na figura 03 mostra os professores em uma dinâmica articulada aos campos de experiência que utilizariam nos seus planos e nas suas práticas pedagógicas. Esse momento é necessário para que os professores repensem suas práticas, revejam seus materiais e produzam novos conhecimentos a partir das informações diferentes trocadas pelos professores indígenas.

**Figura 03-** Capacitação dos Professores



**Fonte:** COELHO, Maria Saúde Fabá (2022).

Notamos, portanto, que o processo de planejar na educação infantil indígena requer atenção, cuidado e respeito aos saberes culturais, mas também aos saberes escolares que a criança precisa para alçar outros caminhos educacionais. Foi observado pelo pesquisador que os saberes tradicionais estão inseridos no plano de aula do professor, os seus ensinamentos são baseados em sua cultura e no ensino dos mitos, no entanto não foi obtido o acesso ao plano, pois, depois de confeccionados são enviados para a Secretaria de Educação do Município (SEMED), para correção.

### 3.2 A SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO INFANTIL INDIGENA: O ESPAÇO FÍSICO COMO ELEMENTO INDISPENSÁVEL NA APRENDIZAGEM DOS SABERES TRADICIONAIS

O trabalho pedagógico na escola requer planejamento, mas também a organização do tempo e espaço, para o educar e cuidar a criança indígena em seu território e a partir de sua cultura. Neste sentido, apresentamos o espaço físico da escola para o atendimento das crianças de educação infantil na Comunidade Umariacú II.

**Figura 04** – Escola Ægacü Decaticü.

**Fonte:** AUGUSTINHO, Walquiria da Silva (2022).

O aspecto físico da Escola Municipal Indígena Infantil Ægacü Decaticü é caracterizado por uma estrutura de madeira, os aspectos dos elementos dos saberes culturais estão presentes em apenas algumas sala da escola, como as presenças de artesanatos.

A sua localização de fácil acesso, com 09 (nove) compartimentos, sendo 07 (sete) salas de aula com capacidade para vinte e dois alunos, não possui sala de refeitório, (01) sala de gestor onde funciona à mesma a sala de secretaria de administrativa, 01 (uma) cozinha, 04 (quatro) banheiros (um masculino e o outro feminino) e (um para o professor e outro para a professora) e 01 (uma) varanda em frente à escola, que serve como pátio para os alunos na hora do intervalo, é toda coberta com alumínio, com sustentação em madeira, e piso em cimento corrido.

Na descrição da escola veremos como estão divididas as salas e suas funcionalidades:

**Quadro (02)** - Espaços físicos da escola.

DESCRIÇÃO	QUANTIDADE
Salas de aula	07
Sala da coordenação pedagógica e ao tempo sala do gestor	01
Sala de professores	0
Banheiro para professores	01
Deposito para guardar material de limpeza	0
Banheiros dos servidores administrativos	01
Masculino e femininos para criança	02
Cozinha	01
Biblioteca	0
Laboratório	0
Brinquedoteca	0
Área para estacionamento	0

**Fonte:** Pesquisa de campo - 2022

Paro (2000) relata problemas como espaço físico precário: falta de funcionários; falta de autonomia, pois os diretores, professores, alunos e pais não conseguem ser ouvidos; pensamento divergente entre os funcionários acerca de assuntos importantes; órgãos de assistência às escolas ineficientes, que se preocupam mais com os trâmites burocráticos do que com o objetivo principal, que é o pedagógico; reclamação da diretoria do colégio, porque não consegue mudar a realidade educacional sozinha; falta de participação da comunidade na gestão. (PARO, 2000, p. 335).

O autor supracitado descreve com perfeição o cenário de maioria das escolas públicas brasileiras, inclusive a situação da pequena Escola Ñegacü Decatüciü, que tem um espaço físico precário, começando das salas de aulas que não oferece nenhum conforto para os alunos, e sofre com a falta de assistência dos órgãos competentes municipais, estaduais e federais. Os espaços disponibilizados para o educação da criança é somente a sala de aula, já que a instituição não dispõe de uma brinquedoteca, biblioteca, quadra, parques que sejam espaços alternativos para o brincar e aprender da criança. A esse respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2013, p. 405) afirmam:

Artigo 6º Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural.

Nota-se que a legislação garante que esses espaços devem ser oferecidos nas comunidades indígenas, portanto, é necessário que o poder público efetive esse direito das crianças e dos professores a um espaço mais adequado ao processo de ensino e aprendizagem.

Apesar de a escola ser construída num espaço livre, o recinto apresenta muito desconforto devido ao calor. Por isso, todas as salas de aula possuem ventiladores, mas, precisam de manutenções, essa situação acaba causando desconforto e prejudicando o ensino aprendizagem dos alunos da escola Ñegacü Decatüciü.

Na figura 05 mostramos a parte administrativa da escola em que fica a secretaria e a gestão da escola, para fins burocráticos da escola. Esse espaço tem elementos da cultura indígena no cartaz de avisos da escola, assim como adereços na sala.

**Figura 05- Sala da Direção**

**Fonte:** COELHO, Maria Saúde Fabá (2022).

A escola não possui um refeitório adequado, sendo que funciona junto ao corredor da escola, as crianças ficam exposta ao lado de fora, pois, não é um lugar aconchegante para uma criança degustar de sua merenda. No corredor fica apenas a mesa grande, com dois bancos grandes um de cada lado da mesa, como vemos na figura 06. Muitas das vezes atrapalhando as crianças que estão merendando e também atrapalha a passagem de quem transita pelo local.

É importante que a criança tenha espaços adequados para seu bem estar e especialmente no momento da alimentação. Vemos que na referida escola é preciso garantir esse espaço, como determina os Parâmetros de Infraestrutura para a Educação Infantil, que determina espaços específicos para alimentação de crianças pequenas.

**Tabela 06 - Refeitório Provisório**

**Fonte:** COELHO, Maria Saúde Fabá (2022).

No ano 2021, início de dimensão do diagnóstico da escola, com nova gestão escolar e verificamos novamente a estrutura, está faltando às lâmpadas em algumas salas, a falta de sala de professores, sala de administração do gestor, manutenção de fechadura dos banheiros, ou seja, precisa de banheiro reformado, espaço de merenda para refeitório escolar adequado,

cadeira e mesas infantis, armário para guardar matérias dos professores e dos alunos, ar condicionadores e um espaço de lazer para as crianças, salas com enfeites de lúdicos, brinquedotecas, etc., ou seja, necessita de uma infraestrutura nova.

No caso dos equipamentos, além de informar sobre o estado de conservação destes, há problemas, em quase toda a estrutura da escola, significa dizer que a comunidade necessita não apenas de reformas e sim de uma nova escola com infraestrutura adequada para atender as necessidades de uma escola infantil. Pois, segundo as Diretrizes para Educação Escolar Indígena em seu artigo 15, parágrafo 6, diz que é preciso garantia:

IV - de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;

V - de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;

No que se diz respeito das salas da escola, observamos que as cadeiras são pequenas com as mesas também pequenas, pois assim mesmo ocupa bastante espaço, por que a sala de aula é muito pequena, no entanto, o espaço da mesa do professor fica reduzido impossibilitando de tornar a aula mais dinâmica, todos ficam desconfortáveis devido ao espaço restrito para executar as atividades que podem envolver os movimentos corporais.

Trata-se de uma turma da educação infantil e na sala tem três ventiladores, sendo que somente um funciona, causando desconforto térmico aos alunos, que devido à quentura muitas vezes ficando inquietos na sala de aula. Além, do espaço reduzido, os alunos ficam muito próximos uns aos outros, isso faz com que muitos fiquem desatentos ao que é proposto pelo educador.

**Figura 07 - Sala de Aula**



**Fonte:** COELHO, Maria Saúde Fabá (2022).



Nota-se que a figura 07, a sala de aula organizada para receber as crianças. Ficam enfileiradas, cada uma com cadeira e mesa. Neste espaço há cartazes do alfabeto, oração, formas geométricas, orientações de biossegurança contra a covid 19, alguns produtos indígenas. Para, além disso, há algumas mesas de plástico para crianças, sem nenhum outro material lúdico que o professor pudesse utilizar como brinquedos.

Destacamos o uso do alfabeto em língua portuguesa e o alfabeto em língua ticuna, como mostra a figura 8. A língua materna é elemento primordial na valorização e garantia da língua ticuna nos espaços. Notamos que o alfabeto indígena tem letras diferentes e pronúncias também diferentes, mas demonstra para as crianças tanto o significado em língua ticuna como em língua portuguesa, como por exemplo, B de *beru* (ticuna) e *borboleta* (português).

**Figura 08** – Alfabeto Ticuna e artesanatos na sala de aula



**Fonte:** Coelho, M.A.S. 2022

Esse tipo de material didático evidencia a riqueza que o trabalho pedagógico numa escola indígena pode proporcionar desde que articule à realidade das crianças. Estes atendem o que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, quanto à “necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas” (Artigo 15, parágrafo 6, inciso VII).

Mas como trabalhar sem as devidas estruturas escolares? Nesta compreensão, Satyro e Soares (2008, p.09) nos ensina que não é possível falar de infraestrutura escolar sem falar sobre os insumos, pois:

Insumos escolares são entendidos como infraestrutura de todo tipo: número médio de alunos por turma, número de horas/aula, docentes com formação superior, construção e melhoria das dependências da escola, existência de biblioteca ou sala de leitura e outros aspectos positivos. Infraestrutura é, nesse caso, tudo aquilo que o dinheiro pode comprar.

Portanto, é preciso lutar por espaços e materiais que garantam uma educação de qualidade às crianças indígenas. Isso se daria com a participação da comunidade nos eventos escolares e nos movimentos de luta pelos direitos das crianças. Por isso, é importante que a comunidade se organize coletivamente pela melhoria na infraestrutura física e material para o atendimento educacional das crianças indígenas da educação infantil.

Foi observado que em quase todo o espaço físico da escola a ausência de objetos que representam os saberes tradicionais, na sala onde foi realizada a pesquisa apresentava apenas alguns objetos referentes a cultura indígena, isso ocorre devido ao espaço físico pequeno supracitado neste subtópico. Porém, essa falta de adornos, não afeta o ensino aprendizagem das crianças que constantemente tem contato com a sua própria cultura.

### 3.3 OS SABERES TRADICIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS

A pesquisa realizada na educação infantil, turma do Pré II “B”, com 26 (vinte seis) alunos, tinha como um professor, formado no Curso de Normal Superior, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), com mais de 15 anos de experiência na área da educação. O professor é bastante habilidoso, dinâmico, que gosta muito de cantar na língua materna indígena Ticuna e em português, tem um domínio sobre a sala de aula, tem um ótimo relacionamento com os alunos, com os pais e com todos que pertencem ao ambiente escolar.

Durante a pesquisa, foi observado que foram feitas várias atividades de coordenação motora e cognitivas, com os alunos da turma do pré II, tais atividades foram feitas para saber se o aluno tinha a capacidade de coordenação dos movimentos decorrente da associação entre o cérebro, à articulação e os músculos. Também foram feitas atividades relacionadas ao sócio afetivo no qual foi observado o aluno de forma individual e coletivo pelo professor.

A prática pedagógica do professor era pautada no desenvolvimento integral das crianças, preocupado com as habilidades motoras, cognitivas, sociais e afetivas. O professor, nesse caso, tem um papel fundamental na garantia da valorização dos conhecimentos da vida cotidiana e da história vivida na comunidade das crianças.

Nesta perspectiva, a rotina do professor era baseada na música, oração, movimentos, atividades escritas, brincadeiras, e tudo isso em língua ticuna e em língua portuguesa. Como demonstramos na figura 09, em que estava brincando de roda com as crianças.

**Figura 09-** Atividade de Coordenação Motora.



**Fonte:** COELHO, Maria Saúde Fabá (2022).

Essa era comum, mas também trabalhava conhecimentos matemáticos no quadro branco como é possível notar na figura 09, em que as crianças iam identificar no quadro quantidade e numeração. Esse tipo de prática é importante para que tenham autonomia e desenvolvam suas habilidades matemáticas, motoras e percepção visual.

Ficou evidente que durante as atividades foram usados poucos recursos como papel ofício, lápis e caderno e lápis de cores, sua prática era mais pautada no dinamismo com brincadeiras e com o conto de histórias infantis da cultura local, como a história do curupira, do sapo e da borboleta e musiquinhas cantadas na língua materna, como do pássaro japó, da cobrinha e uma música que conta sobre a escola.

A musicalização fazia parte do fazer pedagógico do professor e do processo de aprendizagem das crianças. Na figura 10 o docente canta em sua língua materna a cantiga da cobra não tem pé: “Ātape’e rü na nge’me..., ātape’e rü na nge’cutü..., rü nhuacü yi’ĩ..., na’ĩnagü..., rü ya popayanewa...”.

A música além de explorar o ritmo e a melodia, possibilita o movimento do corpo e conhecimentos gerais, a depender da letra da música. No caso, o professor explorou lateralidade (cima, embaixo, direita esquerda) e coordenação motora ampla.

**Figura 10-** Cantando com as crianças.



**Fonte:** COELHO, Maria Saúde Fabá (2022).

Outra prática que chama bastante atenção das crianças são as histórias contadas sobre mitos ticuna. Na figura 11 é um dos momentos em que participamos das histórias contadas, as crianças ficavam maravilhadas e curiosas com esse momento, pois se conectavam com a história utilizando o seu imaginário.

**Figura 11-** Contando História.



**Fonte:** COELHO, Maria Saúde Fabá (2022).

O processo formativo das crianças tem articulação da teoria e prática para o desenvolvimento do ensino aprendizagem, sendo que a transformação da prática do professor se dava a partir da práxis que ocorria cotidianamente, ou seja, refletia sobre sua ação para pensar outras ações, que as crianças realmente se interessassem.

A roda de história é o ápice do fazer pedagógico, já que o professor coloca as crianças como sujeitos que pensam, que imaginam, que se encantam, mas também criam e recriam as histórias a partir de seus pensamentos.

Na figura 12 as crianças em roda com o professor estavam atentas à história contada. Entendemos que momento pressupõe o imaginário, mas também a sociabilidade, a troca de conhecimentos e interação. Nesta roda de conversa, dialoga e conta os mitos, e as histórias da cultura milenar de seu povo, pois as histórias tem que ser repassadas para as crianças e os jovens, as informações tem que ser repassadas para o povo indígena Ticuna não morrer.

**Figura 12-** Contando Histórias de Mitos Ticuna



**Fonte:** COELHO, Maria Saúde Fabá (2022).

Errante (2000) cita que nas comunidades indígenas, memória e história se confundem, pois a história, principalmente quando se refere à história do grupo, é transmitida oralmente a partir da memória dos velhos. Através de narrativas que buscam legitimidade no passado e na tradição, eles buscam evocar sentimentos de identificação do e para o grupo: "Narrativas revelam o alinhamento dos narradores com certos indivíduos, grupos, ideias e símbolos através dos quais externalizam seus maiores valores, qualidades positivas, orgulho para si mesmos". (ERRANTE, 2000, p.142).

Foi observado que o professor não apresentou nenhuma dificuldade para atingir os objetivos como docente da educação infantil. Durante todo momento, a professor demonstrou profissionalismo na docência ser profissional em sua área. Disponibilizou materiais adequados para cada aula e para todas as atividades feitas em sala de aula.

A Diretriz Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2013, p. 410) propõe que referente à inserção de saberes cita que: "II – de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pela comunidade indígena, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligada à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas". E também o inciso "VI - de adequação das metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena". (Art. 15, §6º).

Neste sentido, o professor adequa o plano de aula a inserção dos saberes tradicionais, implementando as metodologias didáticas e inclusão dos saberes, que são baseados na BNCC, para assim garantir uma aula didática, lúdica e uma educação diferenciada e específica.

O professor em sua aula trabalhava os aspectos cognitivos, os aspectos sociais e afetivos. Dentre essas atividades também realizou a confecção de crachás, que foram feitas com tanta dedicação e carinho, e teve ajuda do auxiliar administrativo.

A outra atividade foi o cobrimento da letra "A" e pintura do desenho que começa com a letra "A", foi uma aula prazerosa, em saber que cada dia que se passa, o seu aluno está evoluindo na leitura e na sua coordenação motora. Articulou essa atividade ao alfabeto ticuna, sempre fazia a relação com a realidade que as crianças viviam e seus saberes que aprendiam em casa.

**Figura 13** - Atividade de Pintura e Cobrir.



**Fonte:** COELHO, Maria Saúde Fabá (2022).

Por fim, a prática do professor da educação infantil era uma prática reflexiva e ajustada aos saberes culturais das crianças indígenas. Uma prática crítica e dialógica ao mesmo tempo, pois não deixava de trabalhar os conteúdos curriculares sem dialogar com os aspectos socioculturais.

Artigo 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.

§ 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola.

§ 2º Os sistemas de ensino devem promover consulta livre, prévia e informada acerca da oferta da Educação Infantil a todos os envolvidos com a educação das crianças indígenas, tais como pais, mães, avós, “os mais velhos”, professores, gestores escolares e lideranças comunitárias, visando a uma avaliação que expresse os interesses legítimos de cada comunidade indígena.

§ 3º As escolas indígenas que ofertam a Educação Infantil devem:

I - promover a participação das famílias e dos sábios, especialistas nos conhecimentos tradicionais de cada comunidade, em todas as fases de implantação e desenvolvimento da Educação Infantil;

II - definir em seus projetos político-pedagógicos em que língua ou línguas serão desenvolvidas as atividades escolares, de forma a oportunizar o uso das línguas indígenas;

III - considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais;

IV - elaborar materiais didáticos específicos e de apoio pedagógico para a Educação Infantil, garantindo a incorporação de aspectos socioculturais indígenas significativos e contextualizados para a comunidade indígena de pertencimento da criança;

V - reconhecer as atividades socioculturais desenvolvidas nos diversos espaços institucionais de convivência e sociabilidade de cada comunidade indígena – casas da cultura, casas da língua, centros comunitários, museus indígenas, casas da memória, bem como outros espaços tradicionais de formação – como atividades letivas, definidas nos projetos político pedagógicos e nos calendários escolares. (BRASIL, 2012)

Referente ao inciso IV da lei supracitada, quando se refere a elaborar próprios materiais didáticos, ela também se refere aos planejamentos semanais e os planos de aulas diários que são confeccionados pelo professor e juntamente com a equipe pedagógica da escola. Os materiais didáticos confeccionados são baseado nas normas da BNCC e garantido a incorporação de aspectos socioculturais indígenas.

Portanto, a prática pedagógica na educação infantil deve reconhecer as crianças como sujeitos que tem uma história, culturas, formas de aprender diferentes.

### 3.4 EXPERIÊNCIA E REFLEXÕES SOBRE OS SABERES TRADICIONAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL INDÍGENA

Neste, descrevemos as contribuições do desenvolvimento de uma prática na Educação Infantil com as crianças indígenas que participaram da pesquisa. As atividades propostas foram desenvolvidas com o objetivo de que as crianças assimilassem o assunto com mais facilidade e a partir da realidade sociocultural delas. Logo, a interação entre as crianças seria o motivo central para que ocorressem reflexões no momento de planejar as atividades.

No planejamento pensamos em construir uma prática pautada nos saberes tradicionais das crianças, que permitisse a valorização dos conhecimentos indígenas no ambiente escolar. Desse modo, foi elaborado um plano com atividades que possibilitasse às crianças o desenvolvimento integral a partir de atividades com objetos e situações de sua realidade de vida e identidade.

A Regência é o momento crucial de uma pesquisa, é neste período que são colocadas em prática as teorias trabalhadas em sala de aula, principalmente dos assuntos debatidos com professores orientadores e regentes.

O tema da aula foi sobre “A maqueira (rede de tucum) como elemento peculiar da cultura Ticuna”, que teve como objetivo geral, conhecer a maqueira como artesanato do povo Ticuna, levando as crianças a compreender, que os saberes tradicionais estão inseridos na nossa cultura.

Os saberes tradicionais de um povo é a riqueza de sua cultura que é transmitido de geração a geração. A escola é uma mediadora desse conhecimento entre o aluno e a família que visa a preservação da cultura local. A maqueira (rede de tucum) é um artesanato do povo Ticuna que é muito utilizado nas casas para o seu uso diário, as técnicas de tecelagem passa de geração a geração.

A regência trata-se de um momento engrandecedor para o estagiário pesquisador/a no trabalho pedagógico da escola, pois oportuniza o acadêmico a analisar a sua didática na Educação Infantil e contribuir com práticas que possibilitam o educar e cuidar das crianças indígenas. Esta atividade aconteceu no dia 11 (onze) de abril de 2022, o horário foi entre as 10h30 as 13h30 do turno intermediário da Escola Municipal Indígena Æegacü Decaticü, localizada na Comunidade Umariacü II, no Município de Tabatinga.

A atividade foi organizada em cinco momentos, entre os quais: atividades de rotina, atividade orientada, atividade diversificada, atividade coletiva que envolvia a função semiótica e simbólica, atividade coletiva que envolveu a coordenação motora. No quadro abaixo destacamos a atividade orientada: aspecto cognitivo e social.

**Quadro 03-** Planejamento interdisciplinar

<b>CAMPOS DE EXPERIÊNCIA</b>	<b>DE</b>	<b>OBJETIVOS/ HABILIDADES</b>	<b>ATIVIDADES (recursos e técnicas)</b>
“ESCUTA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”	FALA, E	(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.	Apresentação da maqueira em físico e imagem através da exposição oral da professora  Conhecer a maqueira e sua utilidade e saber com quais materiais é feito
“O EU, O OUTRO E O NÓS”		(EI03O02) Agir de maneira independente, Com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.	Apresentar a matéria prima, o tucum em folha e em fibra; Falar onde se retira o tucum e sua importância para a cultura Ticuna.
“O EU, O OUTRO E O NÓS”		(EI03O03) Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.  (EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.	Mostrar uma imagem da árvore do tucum; Mostrar como se retira a fibra do tucum; Mostrar como se tece o tucum; Mostrar como tece a maqueira; Mostrar as tintas naturais para tingir o tucum.
“ESCUTA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”	FALA, E	(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.	Atividade de cobrimento com as letras iniciais M e a letra T.

**Fonte:** Pesquisa em Campo, 2022.

Notavelmente essa atividade possibilitou vários conhecimentos, além disso, quando a criança participa da história, a atividade torna-se mais significativa para o mesmo, sendo ele o sujeito de uma determinada história, estimulando assim a sua imaginação.



Durante esta ação foi proporcionado às crianças, brincadeiras que estimulassem a coordenação motora, a capacidade de raciocínio e a interação entre eles, sendo que planejamento foi interdisciplinar, valendo ressaltar a prontidão e envolvimento das crianças nestas atividades. Considera-se a experiência única, pois a pesquisa oportunizou vivenciar a realidade de uma escola, tendo conseqüentemente a partilha de conhecimentos que vão auxiliar na vida futura como profissionais da educação.

Alguns dos recursos utilizados foram encontrados na natureza, como as tintas naturais (feitas de urucum, feitas de sumo da fruta de jenipapo verde, vinho de açaí, sumo do açafreão). O capim que é uma planta silvestre encontrada em beiras de ruas e quintais, serviu como pincel para pintar as atividades propostas pela pesquisadora. Também foram utilizados outros materiais distintos, como o papel, o lápis, a borracha, as cartolinas, colas, tesouras, quadro branco e outros materiais que foram utilizados para a realização da aula.

**Figura 14-** Recursos naturais Utilizados.



Fonte: COELHO, Maria Saúde Fabá (2022)

Para exposição foram utilizados os seguintes materiais: a maqueira, o tipiti, a peneira, o tapete, a bolsa, o maracá, cestos, plantas do tucum, a lã de tucum.

No primeiro momento iniciou-se com a acolhida das crianças, onde todos foram arrumar a sala em forma de círculo, foi dado o bom dia/boa tarde nas duas línguas: Ticuna e a portuguesa, foi feita a chamada (apresentação das crianças). Roda de conversa (era fazer perguntas sobre como foi o seu final de semana? o que eles fizeram? se brincaram? se estudaram? se fizeram suas tarefinhas? se foram pra igreja?). As crianças responderam que foi bom o final de semana delas, que as mães os ajudaram nas confecções das tarefas e que alguns acompanharam os pais para a igreja.

**Figura 15-** Roda de Conversa.



Fonte: Pâmela Araújo Elizardo - 2022.

No início teve a Oração do dia, e foram cantadas umas músicas infantis, como a canção da entrada: “Entramos na escola, cantando com alegria, saudamos o coleguinha, bom dia, bom dia!”. Foi cantada também a cantiga da Borboletinha: “A borboletinha tá na cozinha fazendo chocolate para a madrinha, pote, pote perna de pau, nariz de vidro e olho de pica-pau, pau, pau”. A música do Atirei o pau no gato: “Atirei o pau no gato..., mas o gato..., não morreu..., Dona Chica..., admirou-se..., do berro, do berro, que o gato deu miau!”. Cantamos também a música do Marcha Soldado: “Marcha soldado cabeça de papel, quem não marchar direito vai preso no quartel. O quartel pegou fogo, a polícia deu sinal acode, acode, acode a bandeira nacional”.

As crianças indígenas gostam bastante de cantar músicas, elas ficam mais extrovertidas, e todas participam cantando com muito ânimo, pois para a criança é momento de se soltar e tirar a carga de estresse, e tirar a vergonha.

Também foi feita a orientação sobre ir ao banheiro; respeitar os coleguinhos e a professora foi dito sobre a higiene pessoal, de como escovar os dentes, tomar banho, corta as unhas, corta o cabelo e outras maneiras são muito importantes para a nossa saúde individual.

No segundo momento teve a apresentação da maqueira em físico é a imagem através da exposição, a professora regente utilizou a oralidade para explanar, sobre a maqueira e sua utilidade, saber com quais materiais é feito essa rede da cultura indígena.

**Figura 16-** Exposição da Maqueira.



Fonte: COELHO, Maria Saúde Fabá (2022).

As crianças se manifestaram de forma positiva, demonstrando bastante interesse na exposição, pois apenas algumas crianças conheciam sobre a planta que se faz maqueira, umas bastante curiosas e outras perguntando de como é feita a maqueira. O professor titular trouxe a planta de tucum, e também trouxe as fibras das folhas ao qual se tece o tucum, que serve para confeccionar para fazer a rede que chamamos de maqueira.

**Figura 17-** Explicação Sobre a Maqueira.



Fonte: Pâmela Araújo Elizardo - 2022.

O terceiro momento teve apresentação dos cantinhos da aprendizagem, como o Cantinho do artesanato (rede, peneira, bolsa, tipiti, tapete, maracá); Cantinho das tintas naturais; Cantinho do Tucum. O objetivo da regência foi conhecer a maqueira como artesanato do povo Ticuna, levando as crianças compreenderem e se apropriarem dos saberes tradicionais da cultura.

Cada cantinho tinha um cartaz com os nomes e os objetos físicos expostos. Os cantinhos foram montados com ajuda do apoio pedagógico, que me ajudou na tecelagem da folha de buriti ao qual aparece na figura 20, e os demais cantinhos das exposições foram montadas pela pesquisadora.

A professora fez a leitura juntamente com os alunos, mostrando as letras dos nomes. Para apresentação de cada cantinho tinha um determinado tempo para explorar as temáticas e aprender juntos os conteúdos com os alunos.

Todos os alunos mostraram bastante curiosidades sobre a exposição, pois somente algumas crianças tinham visto essas plantas que estavam em exposição, principalmente a planta de onde se tece o tucum, que é uma palmeira que somente as pessoas que tecem conhece a sua espécie.

**Figura 18-** Cantinho dos Artesanatos.



Fonte: COELHO, Maria Saúde Fabá (2022).

**Figura 19-** Apresentação do Cantinho do Artesanato. **Figura 20-** Apresentação do Cantinho das Tintas Naturais.



Fonte: Pâmela Araújo Elizardo - 2022.



Fonte: Pâmela Araújo Elizardo - 2022.

Foi contada a história do curupira na floresta e a história do tucum, onde a professora apresentou uma imagem do curupira e do tucum, os alunos prestaram bastante atenção nas histórias contadas sobre esses personagens mitológicos das culturas indígenas ticuna.

**Figura 21-** Contando História do Curupira e do Tucum



Fonte: Pâmela Araújo Elizardo - 2022.

Os alunos também fizeram atividades de colagem, coordenação motora fina utilizando fibra de tucum e pinturas com tintas naturais. A primeira atividade realizada foi a de cobrir, as crianças tinham que utilizaram a sua coordenação para cobrir o desenho da maqueira e cobrir as letras que compõem a palavra maqueira. A segunda atividade realizada foi a de colagem, as crianças fizeram colagem com fibras de tucum o desenho da maqueira, foi uma muito



prazerosa para as crianças. O terceiro passo foi trabalhar a pintura, a atividade proposta pelo professor com o uso de tintas naturais, no qual foram utilizadas algumas das tintas naturais supracitados neste subtópico, os alunos demonstraram muito interesse nesta atividade, pois, aprenderam muito sobre a sua cultura e sobre os saberes tradicionais.

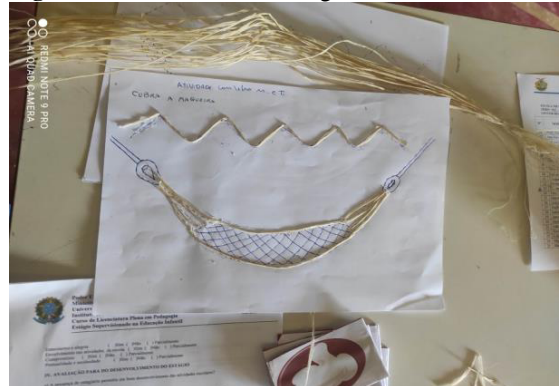
As atividades aplicadas foram de forma lúdica e didática, foram aplicados nessa atividade a inserção de saberes tradicionais baseados nas normas da BNCC.

**Figura 22-** Professor explicando em língua ticuna



**Fonte:** Pâmela Araújo Elizardo - 2022.

**Figura 23-** Atividades de Colagem



**Fonte:** Pâmela Araújo Elizardo - 2022

**Figura 24-** Atividades de Pintura com Tintas Naturais.



**Fonte:** Pâmela Araújo Elizardo - 2022.

No final da aula foi perguntado aos alunos se gostaram da aula, e eles indicaram através de plaquinhas que foram distribuídas para eles, com símbolo de joinha, com a figura de sinal positivo de gostar e a outra plaquinha de joinha de sinal negativo. É obvio que todos eles gostaram bastante, e todos levantaram a plaquinha de joinha com o lado positivo indicando que gostaram da aula, todos os alunos se divertiram bastante, demonstrando muito interesse e todos curiosos, os alunos gostaram bastante, pois foi uma aula prazerosa.

**Figura 25-** Levantando as Placas de Joinha.



Fonte: Pâmela Araújo Elizardo - 2022.

Para Aroeira (2014, p. 136) “[...] É o primeiro momento em que podemos ser professores, assumir as primeiras experiências com a docência, de modo a promover um diálogo entre universidade e a escola de Educação Básica”. Assim sendo, essa experiência de estágio deve promover reflexões coletivas que auxiliem em nossa prática educativa, enquanto futuros docentes.

Todas as crianças tiveram bom desempenho no término da regência, apresentaram poucas dificuldades nas atividades desenvolvidas, as crianças gostaram bastante, pois o ensino- aprendizagem foi satisfatório. Os saberes tradicionais é uma temática que faz parte da cultura indígena do povo Ticuna, nunca pode ser deixada no esquecimento, a cultura é a identidade de um povo indígena.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Constituição de 1988 assegurou aos indígenas do Brasil o direito de serem eles mesmos, com sua cultura, língua e tradição. Também tem assegurado o direito de utilizarem a língua materna no ambiente escolar, reconhecendo que dessa forma a escola irá contribuir para a afirmação étnica e cultural de cada povo. Depois vieram outras leis que tratam de uma educação diferenciada e de qualidade nas Terras Indígenas, como o Plano Nacional e a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que enfatiza a necessidade de valorização dos conhecimentos e saberes dos povos indígenas e aponta a importância da formação de professores indígenas.

No decorrer desta pesquisa fica ainda mais claro a importância de lutarmos por uma Escola Indígena realmente diferenciada. Uma escola que tenha um currículo próprio e que respeite a cultura, a tradição e a língua materna do povo ticuna. A Constituição Federal de 1988 e assegurada no Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Leis que, por vários momentos, nos mostram que a educação escolar pode e deve valorizar os conhecimentos e saberes dos povos indígenas e ainda trazem um ponto muito importante para nós como indígenas, que é a formação de professores indígenas para atuarem nas escolas dentro das Aldeias.

Os saberes tradicionais estão presentes em toda a escola, está presente até mesmo no modo de conversar na língua materna. Enfatizamos que na prática pedagógica do professor de educação infantil indígena os saberes tradicionais dos povos indígenas se fazem presente nas rodas de conversa, nos cartazes, na língua, na música, nas histórias contadas, enfim em tudo que permeia a sala de aula.

Nesse sentido, verificamos que ainda há uma contradição na organização curricular e nos planejamentos escolares quanto a presença dos saberes tradicionais indígenas, tendo em vista a obrigatoriedade que a BNCC impõe na organização curricular e que se distancia dos saberes tradicionais das crianças indígenas. Apesar disso, os professores organizam seus planejamentos a partir da realidade sociocultural e da necessidade de aprendizagem das crianças.

Foi possível identificar que na educação infantil a infraestrutura ainda é comprometida, no que tange ao atendimento das necessidades educativas como ausência de brinquedoteca, biblioteca, parques, refeitório, e outros que garantam a educação de qualidade. Ainda assim a instituição organiza seus espaços com elementos dos saberes tradicionais que constituem o fazer pedagógico como artesanatos e materiais que traduzem a língua ticuna.

Por fim, é possível construir práticas pedagógicas com crianças indígenas em que os saberes tradicionais articulam-se aos conhecimentos escolares, como o apresentado neste trabalho, que trouxe a maqueira para o trabalho pedagógico. Nesse sentido, é importante garantirmos a educação intercultural e diferenciada desde o currículo às práticas pedagógicas.



## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à Metodologia do Trabalho Científico**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ARAÚJO, L. C. G. **Gestão de Pessoas: estratégias e integração organizacional**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

AROEIRA, K. P. Estágio supervisionado e possibilidades para a formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágios supervisionado na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

BALANDIER, Georges. **A desordem: elogio do movimento**. Trad. Suzana Martins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997, p.156.

BELFORT, Andila Inácio. **A Formação dos primeiros professores Indígenas do Sul do Brasil**. CADERNOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - 3º GRAU INDÍGENA. Barra dos Bugres: UNEMAT, v. 4 nº 1, 2005.

BRANDÃO, P. A. D. M. **Colonialidade do Poder e Direito: uma análise da construção do novo marco legal de acesso à biodiversidade**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito. Brasília, 2018.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília. Congresso Nacional, 1996.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Constituição Federal**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

CIAMPA, A.C. Identidade. In: W. CODO & S. T. M LANE (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento** (pp. 58-75), São Paulo: Brasiliense, 1984.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico**. São Paulo: Atlas, 1981. 159p.

DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocável**. 3ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 2001, p. 82.

**DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Coordenação da Educação Escolar Indígena. Versão Preliminar I – Fev/ 2007.

DUBAR, Claude. **A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais**. Porto: Porto Editora, 1997.

ERRANTE, Antoinette. **Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar**. História da educação, Pelotas: ASPHE/Fa/UFPeL, v.8, p.141-174, set. 2000, p.142.

FÁVERO, O. **Cultura popular e educação popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FRANÇA, K. R. **Uma Discussão sobre a Ampliação da Comunidade Política: as Negociações Internacionais sobre Acesso a Recursos Genéticos, Conhecimentos Tradicionais e Repartição de Benefícios**. PUCRio. Rio de Janeiro, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13 ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra. 2006, p. 15.
- FREIGAT, Barbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986, p. 48.
- GHEDIN, E. **A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor pesquisador e seus fundamentos**. In Barbosa, R. L. L(Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Editora Unesp, 2006, p. 225-246.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GOMES, Mércio Pereira. **Políticas Indigenistas. Os índios e o Brasil- ensaio sobre um holocausto e sobre uma nova possibilidade de convivência**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- GORZ, André. **O Imaterial. Conhecimento, Valor e Capital**. São Paulo: Annablume, 2005, p. 12.
- KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008, p. 07-67.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONE, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4 ed. São Paulo; Atlas, 2010.
- LUCIANO, Gersem S. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/ Museu Nacional, Brasília, 2006.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação; 2ª Ed.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
- MAY, T. *Pesquisa social*. **Questões, métodos e processos**. 2001. Porto Alegre, Artemed.
- MOREIRA, E. C. P. Visão Geral da Lei N.º 13.123/15. In: MOREIRA, E. C. P.; PORRO, N. M.; SILVA, L. A. L. (Org.) **A “Nova” Lei nº 13.123/2015 no Velho Marco Legal da Biodiversidade: Entre Retrocessos e Violações de Direitos Socioambientais**. São Paulo: Inst. O direito por um Planeta Verde, 2017.
- Nascimento, A., & Urquiza, A. H. A.(2010). **Currículo, diferenças e identidades: Tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá**. *Revista Currículo sem Fronteiras*,

10(1). Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/nascimento-urquiza.pdf>. Acesso em 03OUT2022.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. 2010. Disponível em (<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>). Acesso em 18SET2022.

\_\_\_\_\_, Vitor. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã. 2000. 335p.

**REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 2002.

RÊGO, P. A. **A Conservação da Biodiversidade**, a Proteção do Conhecimento Tradicional Associado e a Formação de um Regime de Repartição de Benefícios no Âmbito da Convenção da Diversidade Biológica (CDB). UFSC-UFAC. Florianópolis. 2008.

RODRIGUES, Saulo Tarso. Interculturalidade, autodeterminação e cidadania dos povos indígenas. **Espaço Jurídico: Journal of Law**. Joaçaba, v. 16, n. 1, p. 41-64, jan./jun. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa, NUNES, João Arriscado. Introdução para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. 2ª ed. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 2010, p. 27.

SANTILLI, Juliana. **Socioambientalismo e novos direitos: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural**. São Paulo: Fundação Peirópolis, 2005, p. 192.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **O impacto da infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro: IPEA, 2008.

SOUZA, A. L. G.; JUNIOR, A. A. S.; SILVA, G. F. Os “Royalties” das Aplicações Tecnológicas do Patrimônio Genético Nacional e dos Conhecimentos Tradicionais Associados: o Estado Brasileiro em Questão. **Revista GEINTEC**. Aracajú. v. 7, N. 4, p.4149-4158, out/nov/dez. 2017.

TELLUS, Campo Grande, MS, ano 21, n. 45, p. 193-218, maio/ago. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo** – elementos metodológicos para a elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, culturas e educação**. Revista Brasileira de Educação, Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: ANPEd, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003. Número Especial.

# APÊNDICES

# APÊNDICE A



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS– UFAM**  
**INSTITUTO DE NATUREZA E CULTURA – INC**  
**CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**MEMORIAL**

Benjamim Constant – Am  
2022



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS– UFAM  
INSTITUTO DE NATUREZA E CULTURA – INC  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**MARIA SAÚDE FABÁ COELHO**

**MEMORIAL**

Benjamim Constant – Am  
2022

## 1 MEMORIAL

Este memorial é parte integrante dos trabalhos acadêmicos e tem a função de informar a todos que lerem, sobre minha vida pessoal e acadêmica, dando ênfase nos caminhos percorridos até o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, as contribuições e dificuldades encontradas neste trajeto acadêmico e, assim, proporcionar uma melhor compreensão da nova visão que se adquire na busca de informação do profissional apto para exercer a vida educacional, nas novas mudanças para o futuro. O presente capítulo, portanto, configura-se como um memorial que segundo Severino (1993, p.175):

[...] constitui-se, pois, uma autobiografia, configurando-se como uma narrativa simultaneamente histórica e reflexível. Deve então ser composta sob a forma de um relato histórico, analítico e crítico, que dê conta dos fatos e acontecimentos que constituíram a trajetória acadêmico-profissional de seu autor, de tal modo que o leitor possa ter uma informação completa e precisa do itinerário percorrido. Deve dar conta também de uma avaliação de cada etapa, expressando o que cada momento significou as contribuições ou perdas que representou.

Desta forma, serão apresentadas, de maneira contextualizada, informações importantes sobre minha autobiografia, vida educacional e ingresso na academia, bem como todos os conhecimentos adquiridos, contribuições e aprendizados muitos valiosos que serviram para esta minha trajetória de vida.

Nada me dá mais motivação do que olhar para o passado e ver o quanto fui guerreira, de ter chegado até aqui, mostrar o meu percurso escolar, somente de imaginar que falta apenas um período para minha colação de grau, as lágrimas escorrem nos olhos, pois, sempre Deus me proporcionou oportunidades e me deu capacidade em supera todos os obstáculos.

## 2 AUTOBIOGRAFIA

Eu, Maria Saúde Fabá Coelho, 29 anos, nasci no dia 11 de dezembro de mil novecentos e noventa e dois, nascida na Comunidade de Bananal pertencente ao Município de Tabatinga. Sou de uma família humilde e muito batalhadora, onde minha família trabalha na agricultura e com a pesca em prol do sustento diário familiar.

Faço parte da etnia Kokama, a minha mãe *Melita Guedes Fabá* que pertence à Etnia Ticuna, já o meu pai *Vitor Silvano Coelho* é da Etnia Kokama, devido a nação ser herdada de pai para filho, herdei o clã da etnia Kokama, que foi uma das etnias que quase foram dizimadas com a colonização do território brasileiro. Isso fez com que o nosso povo perdesse



a sua cultura, tradição e, principalmente, a sua língua materna. No entanto, em algumas comunidades estão recuperando e reestruturando a língua Kokama, mas eu não tive oportunidade de aprender a minha língua materna e a nossa cultura e tradição, que nos foram tirados em um passado obscuro da nossa história brasileira.

Com muito orgulho, a minha família é composta por 11 (onze) integrantes, com 8 (oito) irmãos, sendo 4 (quatro) homens e 4 (quatro) mulheres, no total de 9 (nove) filhos comigo, somente meu irmão Odécio Fabá Coelho concluiu o seu Nível Superior de Licenciatura em Pedagogia na Universidade do Estado do Amazonas UEA no ano de 2017.

Sou casada desde dois mil e seis, com meu esposo *José Silva Cordeiro*, que sempre me motivou a estudar para que eu pudesse concluir os meus estudos, passei a admirá-lo e me inspirar nele. Tenho três filhos, tive a minha primeira filha aos quinze anos, a Kaylla Shayara Coelho Cordeiro atualmente com treze anos, nascida, no dia 24 (vinte e quatro) de agosto no ano de 2008, a minha segunda filha é a Mary Janne Coelho Cordeiro de onze anos, nascida no dia 05 (cinco) de fevereiro no ano de 2011 e o meu filho caçula que tanto pedi para Deus o Joseph Taylor Coelho Cordeiro, que nasceu recentemente no dia 10 (dez) de junho de 2022.

Houve um momento que eu pensei em desistir do meu ensino fundamental devido a minha primeira gravidez que tive aos meus 15 anos, fiquei dois meses ausentes da escola, logo após meu tio *Elson Tenazor* que era meu professor na Comunidade de Bananal, conversou comigo e me disse, ***“tudo nessa vida passa e o estudo vem em primeiro lugar é a única coisa que leva, nós seres humanos a conquistar os objetivos de vida”***. A partir desse dia percebi que a minha família é tudo, que só querem o meu bem, sendo a minha fonte de inspiração, que me dão força de vontade e motivo para concluir a minha faculdade.

## 2.1 FORMAÇÃO NA EDUCACIONAL BÁSICA

Diante do exposto, será dada ênfase em minha vida escolar, desde o ensino básico, do ensino fundamental, do ensino médio e do ingresso na Universidade, e minha vida acadêmica e a escolha em cursar a Licenciatura em Pedagogia.

Este trabalho relata o início de minha vida acadêmica, o medo do desconhecido, onde foram superados vários períodos difíceis da minha infância e barreiras foram superadas na minha vida escolar, sempre indagando algo de melhor para o meu futuro escolar.

Sou de uma família humilde e de pais leigos. Devido o trabalho constante na agricultura para sustentar a minha família, os meus pais com as suas ausências não me deram

o suporte necessário nos trabalhos escolares, porém, tive ajuda dos meus irmãos, que desde sempre estiveram presente nos meus primeiros passos do meu ensino infantil.

Aos 7 (sete) anos de idade, iniciei a alfabetização na Comunidade de Bananal, na Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, uma escola simples de madeira, com apenas 6 (seis) salas. Na época uma das dificuldades era a falta de energia na comunidade, água encanada, um sistema de esgoto, que são problemáticas apresentadas nas maiorias das cidades amazonenses.

O meu tio chamado Paulo Guedes Fabá, irmão de minha mãe, ele era um excelente professor da comunidade, pois seu ensinamento foi fundamental no meu ensino aprendizagem, da minha escrita e principalmente, da minha leitura, os seus ensinamentos foram de suma importância nos meus primeiros anos escolares, ele foi meu professor no ensino infantil que era a antiga primeira série. O meu tio faleceu quando estava iniciando a segunda série, foi uma perda tão grande para a nossa família e para a nossa comunidade, e sofremos muito com a sua partida.

Na segunda, terceira e quarta série, estudei com a minha madrinha Hermina que também foi uma excelente professora, sempre ensinando com severidade na sala de aula, o seu ensino aprendizagem foi de suma importância para minha vida escolar.

No ensino fundamental desenvolvia bem os trabalhos, assimilava bem os conteúdos, obtive um pouco de dificuldade, neste período os docentes tinham uma metodologia de ensino bastante interessante.

Na quinta, sexta e na sétima série ainda estudei na Escola Municipal Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. A oitava série já cursei na Escola Estadual Almirante Tamandaré na Comunidade de Umariacú II, esses foram um dos anos mais difíceis do meu ensino fundamental, o meu primeiro contato com a língua indígena Ticuna, mas graças a Deus esse obstáculo foi superado, e também graças aos meus colegas de sala aula que me ensinavam.

## 2.2 ENSINO MÉDIO

No 1º primeiro ano do Ensino Médio ano a minha dificuldade ainda continuava com o idioma (Língua Ticuna), porque os conteúdos passados pelos professores nas provas e nas atividades para casa, sempre eram em Língua Ticuna, e devido eu não ser oriunda desse povo tive uma enorme dificuldade no início do ensino médio, com objeção na aprendizagem, pois, não é a minha língua materna.

Na Escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro não há a inserção da cultura indígena dentro da escola devido à perda da língua materna e a cultura que está se perdendo aos poucos. Somente há ensino da língua portuguesa, e o ensino da língua materna foi deixado de lado, sendo que nenhum professor está habilitado ao ensino da língua, e sem nenhuma forma de pelo menos resgatá-la.

No 2º segundo ano a dificuldade em aprender a Língua Ticuna ainda continuava, porém como sempre os meus amigos maravilhosos da sala, me ajudaram a superar mais um ano no ensino médio.

Finalmente consegui concluir o Ensino Médio no ano de 2013, na Escola Estadual Almirante Tamandaré na comunidade indígena Umariçu II, onde a matéria que mais me chamou a minha atenção foi a prática dos saberes tradicionais, que foram aplicados em sala de aula pelos professores Raimundo Leopardo e Nilson Ferreira.

Desta forma, a prática em sala de aula da disciplina Forma Própria de Educar, nos ensinou como tecer cestos, fazer flautas manuais, pinturas e outras artes, onde tive os primeiros contatos com os saberes tradicionais. Nesse período aprendi um pouco da cultura indígena Ticuna, e essa matéria são de extrema importância para cada etnia, para que não possam perder a sua cultura, as suas tradições, para nunca cair no esquecimento da humanidade.

Durante o ensino médio tive dificuldades no ensino e aprendizagem, porém, ao decorrer desse período tive a capacidade de absorver os conteúdos ensinados, conteúdo teve uma aprendizagem de ensino diferenciada, uma educação voltada para o povo indígena. Essa forma de ensino me deu autoconfiança e capacitou-me para ingressar na Universidade Federal do Amazonas.

### 3 FORMAÇÕES ACADÊMICAS

Em meados de 2017, eu fiz a prova do o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), consegui atingir 579 pontos, me inscrevi pelo Sistema de Seleção Unificada – SISU. Alcancei a tão sonhada vaga pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, a vaga foi pela ampla concorrência, e fui classificada entre os 35 na área da Pedagogia, que foi a minha primeira opção, e quando saiu à lista dos aprovados, prontamente me desloquei ao porto de Tabatinga, para pegar a lancha, pra fazer a minha matrícula na Instituição de Natureza e Cultura na UFAM.

No dia 9 de julho de 2017, fomos juntamente com minha sogra Eufrosina da Silva Pereira, meu esposo José, e também levei as minhas filhas que sempre foram presente na minha vida, para todos os momentos, principalmente nesse momento tão importante pra minha carreira estudantil.

Ainda em meados de 2017, iniciei o primeiro período na faculdade, e Graças a Deus, sempre estava com uma enorme expectativa para o início do curso de pedagogia, e comecei a ter o pensamento positivo, que eu tinha sim, capacidade de concluir a minha faculdade e fiquei muito feliz, pois, sou a única filha da família que irá concluir uma faculdade. Pois já tenho um irmão que se formou em pedagogia pela UEA em 2017, eu sou a segunda da família a conseguir entrar na universidade que foi uma imensa alegria e gratidão.

No início do curso não conhecia ninguém, pra mim tudo era muito novo, um ambiente cheia de novas pessoas, que hoje em dia se tornaram meus colegas de faculdade.

Lembro-me do primeiro dia de aula a professora **Gilvânia Bráulio Plácido** pediu a todos nós discentes, para se deslocar até ao Roll, onde os professores de cada disciplina estavam se apresentando, logo em seguida fomos direcionados para conhecer as Salas de aula, a biblioteca, a sala de informática, o Obecas e outros lugares da universidade.

No segundo dia de aula, a professora **Gilvânia Bráulio Plácido** fez uma roda de conversa dentro da sala de aula, onde cada um de nós se apresentasse, falando de onde éramos e qual a perspectiva do nosso futuro, logo em seguida, ela queria saber qual era o significado da pedagogia e o que nós discente queríamos como futuros pedagogos.

Na primeira semana, estava apreensiva, para mim um mundo novo, estava cheia de expectativas, senti uma euforia tão grande em aprender novos conteúdos, pois, saberia que levaria esta aprendizagem para a minha vida acadêmica, pessoal e profissional.

### 3.1 1º PERÍODO: 2º SEMESTRE DE 2017

As aulas iniciaram no dia trinta e um de julho de dois mil e dezessete, no início imaginei que todas as aulas eram voltadas aos saberes tradicionais, empíricos, e pensando que todos os trabalhos fossem práticas, mas me surpreendi com tudo, pois as aulas são na maioria teóricas, e poucas práticas.

Logo no início o professor *José Maria Trajano Vieira* de Introdução a Antropologia, foi bem compreensivo conosco, fez sua apresentação, do plano de ensino da disciplina, até por que no início do 1º período, iniciamos com sete disciplinas, achei muito puxado por que eu não fazia noção de como realizar um trabalho acadêmico, tudo se tornava mais difícil, pois eu não tinha computador para realizar as tarefas escolares.

A disciplina de Introdução à Filosofia ministrada pelo professor *Ricardo Babosa Moraes*, o objetivo é conhecer os conceitos e a história da Filosofia, que se traduz num modo de pensar, aonde podemos compreender o mundo, nos permitindo ampliar a visão do aspecto da vida humana.

Foram também lecionadas as disciplinas de Metodologia do Estudo e da Pesquisa, Psicologia Geral, Sociologia Geral, Língua Portuguesa I e Introdução a Pedagogia a disciplina que mais me chamou atenção, pelo seu conteúdo teórico nos tópicos como a formação do professor, os níveis, as áreas de atuação, demonstrando o papel do pedagogo e as aulas práticas pedagógicas.

### 3.2 2º PERÍODO: 1º SEMESTRE DE 2018

No 2º período do curso, foram ofertadas seis disciplinas, Língua Portuguesa II, Saberes Tradicionais, Psicologia da Educação e Desenvolvimento, Prática da Pesquisa Pedagógica I, Filosofia da Educação e Fundamentos da Educação ambiental.

Como a nomenclatura da universidade também é Instituto de Natureza e Cultura me despertou curiosidade sobre a temática. Imaginei que as disciplinas do instituto fossem todas relacionadas aos saberes tradicionais, devido o nome estar relacionado com a palavra “Cultura”.

Pensei que teríamos muitas disciplinas práticas, pois, o nome Natureza do Instituto pressupõe esse entendimento. Para a minha alegria, foi ofertada a disciplina saberes tradicionais e no decorrer das aulas foram feitos seminários sobre a história do tipiti, do pescador, da tecelagem de palha e da construção do paneiro.

Após todos os trabalhos feitos e apresentados em sala pelos colegas, a partir daquele momento passei a me interessar a fazer meu projeto de pesquisa baseado nas apresentações de cada grupo, e cada aula administrada me despertava mais interesse na disciplina. Pois, as atividades desenvolvidas eram feitas com mais clareza, gostei muito da disciplina de Prática da Pesquisa Pedagógica I ministrada pela Jarliane da Silva Ferreira.

### 3.3 3º PERÍODO: 2º SEMESTRE DE 2018

No segundo semestre do corrente ano, iniciou o período com seis disciplinas, Fundamentos de Matemática e Estatística umas matérias que tive mais dificuldades de aprendizagem, pois desde o ensino básico e médio não tive instrução de excelência. Porém, com ajuda de meu esposo, consegui superar essa dificuldade de ensino da matemática.

A disciplina Saberes Tradicionais foi ministrado pela professora **Samara Bermergui**, onde tivemos que elaborar um projeto, despertando o meu interesse do tema Saberes tradicionais refletidos na prática pedagógica dos professores indígenas.

No 3º período do curso, para minha alegria, foi ofertado a disciplina saberes tradicionais, ministrada pela professora **Samara Bermergui**, e no decorrer das aulas foram feitos seminários sobre a história do tipiti, do pescador, da tecelagem de palha e da construção do paneiro. Após todos os trabalhos feitos e apresentados em sala pelos colegas, neste momento passei a me interessar a fazer meu projeto de pesquisa baseado nas apresentações de cada grupo e em cada aula me despertava mais interesses.

A importância da disciplina do saber tradicional é de suma importância para os povos indígenas, no qual se procura saber como está sendo trabalhados os saberes tradicionais na sala de aula, como a prática pedagógica auxilia o professor a desenvolver os saberes tradicionais e qual a metodologia que o professor utiliza para desenvolver os saberes tradicionais para que os alunos venham a ser conhecedor da real importância dos saberes tradicionais na prática pedagógica, levantar a origem histórica da educação escolar indígena, identificar o saber tradicional como elemento indispensável na formação de professores indígenas, verificar de que maneira está sendo transmitido o saber tradicional na prática pedagógica.

Esta disciplina é de extrema relevância para um docente, pois para minha pessoa será muito importante, pois me formarei e atuarei no ramo da educação, para que seja ensinado a nossa cultura desde a nossa infância, seja em casa ou com a família e também ensinado na

escola pelos professores, para que a nossa identidade não desapareça nas adversidades culturais do Brasil.

Na disciplina de Prática da Pesquisa Pedagógica II, onde tivemos que criar outro Projeto, sendo que tinha mais dúvida, então, tive que enriquecer o meu projeto e incluir no meu TCC.

#### 3.4 4º PERÍODO: 1º SEMESTRE DE 2019

No 4º período foi ofertada a disciplina de História e Legislação Educacional onde pude compreender e refletir sobre o processo das pequenas mudanças do contexto educacional, seguida pelas legislações que amparam e garantem a educação, más que infelizmente este ideal só aparece no papel, sendo que na prática não se ver muito progresso.

Particpei também do Júri Simulado, onde dois grupos participaram um do Julgamento e outro da defesa, essa apresentação foi muito boa, aprendemos muito com a professora Ana Cláudia Bitencourt.

A disciplina de Didática I é onde foram ensinados os métodos de uma aula de qualidade, de como deve ser a postura de professor, o seu planejamento que é algo fundamental, para cada professor, é ensinado tudo o que o professor deve saber, e como se deve fazer um planejamento.

#### 3.5 5º PERÍODO: 2º SEMESTRE DE 2019

Chegando ao 5º período tivemos aulas práticas na disciplina Princípios e Métodos na Educação Infantil II, ministrada com a professora Marinete Mota, onde foram desenvolvidas várias habilidades das crianças nos trabalho aplicado em grupo, foram feitos diversos trabalhos como colagens, jogo da memória, amarelinha e outros jogos lúdicos que ajudam o desenvolvimento do aluno.

Foram ofertadas no total de seis disciplinas, a Didática II, Psicomotricidade Recreação na Educação Infantil e Anos Iniciais, Fundamentos da Educação Especial, Artes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, Prática de Pesquisa Pedagógica IV e Princípios e Métodos na Educação Infantil II.

A disciplina Prática de Pesquisa Pedagógica IV nos possibilita ter um olhar investigador sobre a prática pedagógica, para que seja reorientado a construir possibilidades de superação dos problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem.

### 3.6 6º PERÍODO: 1º SEMESTRE DE 2020/2021

Ao iniciar as aulas do 6º período, o governo suspendeu as aulas de todas as universidades do País, devido ao surgimento da doença chamada de Covid – 19, a nova Corona Vírus que surgiu na China, que causou a pandemia, que atualmente encontra-se entorno de todas as cidades do mundo.

A universidade teve que fechar as portas, interrompendo as aulas, e ficamos prejudicados, pois, as aulas pararam durante o ano inteiro de dois mil e vinte, somente retornando em vinte e seis de março de dois mil e vinte um o 6º período.

O 6º período iniciou as aulas de forma remota, mesmo com todas as dificuldades, sem acesso a uma internet de qualidade. Pois, no meu município de Tabatinga o acesso à internet é péssimo, no entanto, consegui superar todas as adversidades e concluir o 6º período com sucesso graça ao nosso bom Deus.

## **4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA GESTÃO EDUCACIONAL**

O Estágio Supervisionado na Gestão, foi ministrado pelo professor Sebastião Melos Campos, iniciou no 7º período e abriu caminhos para o entendimento de novas concepções, estimulando-nos a criação de mecanismos que possamos proporcionar a instituição um olhar diferenciado, ou seja, uma nova perspectiva em relação à participação de todos os frente à comunidade escolar.

O referido Estágio foi importante a qual este estevemos momentos de observação e intervenção a qual estive a oportunidade de conhecer como se dar o processo na prática e que para realizá-lo foi necessário elaborar um plano para uma atividade de intervenção.

Permitiu vivenciar na prática o trabalho desenvolvido por profissionais da educação como: Gestor, Coordenador Pedagógico, docentes e demais membros da comunidade escolar.

Tivemos uma compreensão mais clara e crítica em relação ao funcionamento educacional e pedagógico em cada etapa e modalidade de ensino, bem como a gestão democrática na escola Estadual de Tabatinga. Portanto, o estágio supervisionado possibilitou também a aquisição de experiências relevantes para o crescimento profissional de cada acadêmico/estagiário. Onde o estágio tem seu papel relevante e acentuado no processo de desenvolvimento profissional do futuro pedagogo.

O objetivo do estágio foi buscar conhecer a realidade da Gestão Escolar desenvolvendo uma análise sobre a comunidade externa e interna da escola pesquisada, com a



finalidade de analisar a gestão educacional por meio da observação, reflexão, desenvolvendo uma investigação de acordo com a realidade, com fins de treinamento teórico e práticas para melhor desenvolver as competências necessárias à atuação profissional. Também foram ofertados no 7º período outras 6 disciplinas:

Educação, Cultura e Identidades Étnicas, que foi ministrada pela professora Maria Angelita da Silva, foi adquirido vários conhecimentos pedagógicos que levarei sempre para a minha formação.

A Metodologia da Língua Portuguesa, nos anos iniciais, foi ministrada pela professora Maria Auxiliadora dos Santos Coelho, que colocou em prática um plano de aula voltado a educação dos anos iniciais, obtivi vários conhecimento que levarei pra sala de aula quando for exercer o cargo de professora.

Docência, Gestão e Relações Humanas, a disciplina foi ministrada pela professora Maria Simone Ribeiro da Silva Cruz, adquirir vários conhecimentos de como se relacionar no ambiente de trabalho e etc.

Avaliação Educacional e Institucional foi ministrada pelo professor Sebastião Melo Campos, e foram adquiridos vários tipos de conhecimentos, tanto educacional e institucional, foi a melhor experiência vivenciada no meio acadêmico.

## **5 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

O Estágio Supervisionado na Educação Infantil está inserido no 8º Período do semestre 1/2021 referente ao Ano de 2022, As aulas foram ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Maria Auxiliadora dos Santos Coelho, está disciplina dará ênfase aos insumos educacionais e o processo de ensino-aprendizagem em uma escola pública de Ensino Infantil, no qual contribuirá para uma prática que favoreçam a aprendizagem das crianças na educação infantil, de forma a respeitar as suas peculiaridades, a partir de estratégias lúdicas e atrativas para o ensino dos saberes tradicionais nas escolas.

O cerne deste estágio buscou desenvolver leituras e estudos frente à prática pedagógica do professor na Educação Infantil, articuladas com a importância do ensino dos saberes tradicionais. O estágio teve etapas importantes para a formação docente, sendo a observação, participação e principalmente atuação, a etapa teve duração de 60 horas e no total de 120 horas.

Neste estágio vivenciei a melhor experiência como estagiária, foi o primeiro contato direto com alunos em uma sala de aula na área da educação Infantil, a etapa da participação

proporciona um contato maior com os alunos, porque o acadêmico já pode ajudar o professor regente da turma nas realizações das atividades.

A etapa de atuação é a que se enfatiza neste trabalho, no qual tive oportunidade de estar em sala de Aula acompanhando o professor Jose Martins Peres. Nesta fase o acadêmico busca um Centro de Educação Infantil para correlacionar a teoria e prática, ou seja, as atividades desenvolvidas precisam ter a base teórica. Durante o estágio foram feitas várias atividades de coordenação motora e cognitivas. Também foram feitas atividades relacionadas ao sócio afetivo no qual foi observado o aluno de forma individual e coletividade pelo professor.

Com as etapas de observação e participação, o acadêmico, ao atuar, tem autonomia no trabalho em sala de aula, e o mesmo precisa ter conhecimentos para construir habilidades e facilitar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Sendo aplicado um plano de aula da regência, com a temática a maqueira (rede de tucum) como elemento da cultura Ticuna.

A referida Regência aconteceu no dia 11 (onze) de abril de 2022, o horário da Regência foi entre as 10h30 as 13h30 do turno intermediário da Escola Municipal Indígena Ægacü Decatüciü, localizada na Comunidade Umariacü II, no Município de Tabatinga.

O tema foi sobre a maqueira (rede de tucum) como elemento da cultura Ticuna e teve o seu objetivo geral de conhecer a maqueira como artesanato do povo Ticuna, levando as crianças a compreenderem e se apropriarem dos saberes tradicionais da cultura. O meu tema e as atividades propostas na regência é referente aos saberes tradicional. Alguns dos recursos que utilizados foram encontrados na natureza como as tintas naturais (de urucum, de jenipapo, de açaí, de açafrão), para exposição foram utilizadas a maqueira, cestos, plantas do tucum, o lã de tucum, capim que serviram como pincel e também foram utilizados papéis, lápis, borrachas cartolinas, colas, tesouras, quadro branco e outros.

Todos os alunos tiveram um ótimo desempenho no termino da regência, apresentaram poucas dificuldades nas atividades desenvolvidas, as crianças gostaram bastante, pois o ensino- aprendizagem foi satisfatório. Os saberes tradicionais é uma temática que faz parte da cultura indígena do povo Ticuna, nunca pode ser deixada no esquecimento, a cultura é a identidade de um povo indígena.

Foram ofertadas mais duas disciplina a de Metodologia da História e Geografia nos anos iniciais que foi Ministrada pela professora Oderlene Bráulio da Silva. Nesta disciplina foram adquiridos vários conhecimentos metodológicos de como trabalhar em sala de aula, de como ser um futuro profissional na área da Educação nas disciplinas de história e Geografia nos anos iniciais.

A outra disciplina foi de Metodologias das Ciências nos anos iniciais, que foi Ministrada pela professora Maria Angelita da Silva, onde tive a oportunidade de me aprofundar nos conhecimentos e metodologia referente à disciplina de Ciências, que é de suma importância para acadêmica e profissional.

## **6 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS ANOS INICIAIS**

A Disciplina Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais está inserido na grade curricular do 9º período do curso de Licenciatura em Pedagogia do semestre 2/2021 referente ao Ano de 2022, as aulas foram aplicadas pelo Prof. MSc. Sebastião Melo Campos, neste estágio será possível constituir como momento de reflexão de teórico-prática e de uma transformação de uma realidade escolar, com possibilidade de aprender e compreender a realidade mediada por um olhar científico.

A referida Regência aconteceu no dia 05 (cinco) de agosto de 2022, o horário da Regência foi entre as 07h00 as 11h00 do turno matutino da Escola Municipal Indígena Æegacü Decaticü, localizada na Comunidade Umariacü II, no Município de Tabatinga.

Este estágio trás a concepção de família que durante muito tempo, foi reduzida ao formato composto por pai, mãe e filhos. Mesmo que essa ideia de família não seja a realidade de uma parte da população, ela foi a que vigorou por mais tempo. Por isso, família é um dos conceitos jurídicos que teve mais alterações nas últimas décadas. As sociedades passaram por profundas transformações em suas práticas sociais e valores. Existem várias realidades sociais acerca da classificação de família com proteção jurídica.

O trabalho desenvolvido procurou proporcionar atividades que auxiliassem os alunos na formação como indivíduo autônomo, crítico e pensante, capazes de expressar diversos sentimentos e emoções além de seus saberes, procurando solucionar as dificuldades, através de debates, argumentações, interagindo com os colegas, trazendo temas de interesse coletivo para ser trabalhado no grupo, buscando soluções para resolver problemas do cotidiano quando surgidos. Dentro desta perspectiva, o trabalho realizado nas Formas Práticas de Educar que foi o de orientar os alunos nas investigações, auxiliando na construção de hipóteses, experimentação, avaliação e comunicação proporcionando a busca de estímulos e respostas para o esclarecimento de suas indagações podendo aprofundar o estudo e o conhecimento a cada dia.

Pode-se considerar que o período de estágio é fundamental para o aluno, já que nesse cabe relacionar saberes construídos durante a sua formação à prática planejada para esse período. O desafio proposto é o de organizar uma prática pautada por teorias e promover inovações nas escolas, refletindo-se a respeito dos fazeres dos professores em exercício em turmas dos anos iniciais. Percebe-se que, durante esta etapa, aprendizagens foram construídas pela estagiária e pelos alunos.

Sendo assim, nós, enquanto educadores, estamos em constante busca de novos conhecimentos, realizando uma reelaboração de nossas práticas pedagógicas e nos permitindo mudar, quando necessário, para que possamos sempre inovar nossa prática educativa e sempre beneficiar nossos alunos no seu ensino aprendizagem.

A outra disciplina é a Orientação ao TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), uma disciplina de suma importância para vida acadêmica de um aluno universitário, pois nessa disciplina o aluno defenderá o seu projeto de pesquisa, a temática do meu TCC, como supracitado no início do memorial, foi escolhido logo no início aonde me interessei pela disciplina dos Saberes Tradicionais, pois esta matéria é muito importante para um debate em nossa região do Alto Solimões, quiçá do território brasileiro, o meu tema é “Saberes tradicionais refletidos na prática pedagógica da educação infantil indígena: uma abordagem da práxis dos professores indígenas na escola municipal indígena Ægacü Decaticü”.

É considerado um tema inédito, a minha pesquisa foi bastante interessante, pois, foi questionado se realmente se os saberes tradicionais são aplicados nas práticas pedagógicas, a minha regência foi aplicado com êxito, onde conclui que os saberes tradicionais está inserido em todos os aspectos da etnia Ticuna, pois a sua identidade já diz tudo.

# APÊNDICE B

## **ENTREVISTA AO PROFESSOR**

1\_Na sua aula estão presentes os saberes Tradicionais da Cultura Ticuna?

2\_No seu Plano de Aula semanal estão sendo trabalhados os saberes Tradicionais?

3\_De que Maneira está sendo trabalhados os saberes tradicionais em sua aula?

4\_Em sua Opinião, os saberes Tradicionais estão presentes no cotidiano dos seus alunos?

5\_Como é que os alunos lhe dão com as suas Aulas envolvendo os saberes tradicionais?