

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

ROSI MÉRI BUKOWITZ JANKAUSKAS

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: VIVENCIANDO AS AÇÕES E REAÇÕES DAS CRIANÇAS NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA INDÍGENA.

São Leopoldo

2013

ROSI MÉRI BUKOWITZ JANKAUSKAS

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: VIVENCIANDO AS AÇÕES E REAÇÕES DAS CRIANÇAS NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA INDÍGENA.

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e Juventude

Orientadora: Laura Franch Schimdt da Silva

São Leopoldo

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

J33e Jankauskas, Rosi Méri Bukowitz
Educação escolar indígena: vivenciando as ações e reações das crianças no processo ensino e aprendizagem na escola indígena / Rosi Méri Bukowitz Jankauskas ; orientadora Laura Franch Schmidt da Silva. – São Leopoldo : EST/PPG, 2013.
90p. : il.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2013.

1. Índios da América do Sul – Educação. 2. Escolas indígenas – Brasil. 3. Crianças indígenas – Brasil – Educação. 4. Índios – Tukúna. I. Silva, Laura Franch Schmidt da. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

ROSI MÉRI BUKOWITZ JANKAUSKAS

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: VIVENCIANDO AS AÇÕES E REAÇÕES DAS CRIANÇAS NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA INDÍGENA.

Trabalho Final de
Mestrado Profissional
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Programa de Pós-Graduação
Linha de Pesquisa: Educação
Comunitária com Infância e Juventude

Data:

Laura Franch Schimdt da Silva - Doutora em Teologia - Escola Superior de Teologia

Laude Erandi Brandenburg - Doutora em Teologia - Escola Superior de Teologia

AGRADECIMENTOS

É de fundamental importância sermos gratos em qualquer circunstância. “A nobreza do homem está em sentir gratidão pelas graças recebidas e gravá-las no seu coração”¹.

A DEUS, pelo imenso dom da vida, que se renova a cada manhã nos dando a oportunidade de sermos melhores que o dia anterior.

Aos educadores da EST, e em especial a minha orientadora Laura, que com seu carinho, acolhimento e sabedoria nos reforçam que a educação com afeto e responsabilidade é possível mesmo no ensino superior. Com certeza deixaram marcas eternas.

Aos meus amigos (as) de caminhada, no ofício de ensinar (no CESTB) e no mestrado: Darcimar, Sebastião Sousa, Simone e Virgílio, que compartilharam comigo: alegrias, tristezas, incertezas, esperanças.

Aos novos colegas de estudo de várias regiões do Brasil, com quem convivi e compartilhei experiências ao longo do mestrado.

A amiga Bruna, pelos livros, troca de ideias e pelo incentivo durante as incertezas.

Ao amigo João, pela caminhada desde a aula de concurso em 2010, até as reflexões a cerca dos resultados alcançados neste estudo e paciência na formatação deste trabalho.

A amiga Marcella, pelas orações, incentivo e ensinamentos.

A irmã Celi, pela hospitalidade, acolhimento, afeto e amizade e exemplo de serviço ao próximo, durante a estadia na Casa Matriz durante os estudos.

Aos educadores, educandos e pais Tikuna da escola AEGATU DECATUCU, agradeço pelos momentos de ensino e aprendizado. Em especial a Marna, excelente informante.

À minha querida mãe, por sempre estar tão próximo apesar da distância sou grata pela incansáveis orações, pelo carinho e por tudo que hoje sou. A meu pai in memoriam.

A minha amada filha Alexandra Jankauskas, por seu amor incondicional, pela confiança em minhas escolhas, por ligar todas as noites pra dizer: “eu te amo”.

Em especial, agradeço a Rogério Augusto Jankauskas, meu esposo, companheiro, ouvinte, pela compreensão e paciência durante minha ausência. Pelo estímulo nas horas de dúvida, pela divisão de alegrias, pelos cafés da manhã, almoços e jantares quando não pude fazer. Obrigada por estar ao meu lado e nunca me deixar desistir.

¹ OKADA, Mokiti. *O pão nosso de cada dia: o alimento espiritual do cotidiano*. 6. ed. São Paulo: Fundação Mokiti Okada, 2000, p.289.

REENCANTAR A EDUCAÇÃO

*Educar hoje significa defender vidas.
Doravante só será possível sonhar com uma sociedade onde caibam
todos se também nossos modos de conhecer conduzirem a uma visão
do mundo na qual caibam muitos mundos do conhecimento
e do comportamento.*

*A educação se confronta com essa apaixonante tarefa de
formar seres humanos para os quais a criatividade,
a ternura e a solidariedade
sejam ao mesmo tempo desejo e necessidade.,*

*Reencantar a educação significa
Vivenciar as implicações pedagógicas
do fato de que os processos cognitivos e os processos vitais são,
no fundo a mesma coisa.*

*Trata-se de um encontro, desde sempre marcado,
do viver com o aprender
enquanto processo de auto-organização,
desde o plano biofísico até o das esferas sociais.*

Hugo Assman

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de campo realizada com crianças Tikuna, educadores e pais da comunidade do Umariacú II. O objetivo deste estudo é investigar as ações e reações das crianças indígenas no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, na Escola Municipal AEGATU DECATUCU. Os objetivos específicos visam: a) observar as relações de convivência entre criança-criança e criança-educador frente às atividades escolares diante da prática pedagógica do professor em sala de aula; b) descrever os modos de como a família (pais/ responsáveis) participa como verdadeiro núcleo, sendo parceira da educação e da aprendizagem da vida escolar do filho; c) registrar por meio da observação e convivência como a criança indígena reage ao aprendizado formal na sala de aula, mediante as atividades propostas pelos educadores. No que se refere ao comportamento, a criança Tikuna tem seu momento de diversão, e em relação à aprendizagem, é atenciosa quando os educadores estão a explicar. Percebe-se que o estímulo e a motivação da criança devem estar contemplados na proposta pedagógica dos educadores Tikuna. Os achados da pesquisa revelam que os pais procuram ser colaboradores e parceiros da educação dos seus filhos. Declaram que o ensinamento e a aprendizagem ainda são heranças marcadas e enraizadas pelas gerações. Para os educadores, a escola é a instituição que tende a viabilizar muitas atividades para motivar os pais a estarem presentes no cotidiano escolar de seus filhos. A educação indígena para crianças pequenas enfrenta desafios para adequar o currículo à demanda do ensino e da aprendizagem. Percebe-se a falta de materiais e de recursos pedagógicos específicos para atender a demanda escolar da criança indígena. O entorno social imposto pela sociedade urbanizada se infiltra na cultura e tradição local gerando um processo de aculturação e descaracterização da criança indígena. Diante disto a criança indígena, como ser em desenvolvimento e marcada por sua cultura, não tem o poder de mudar o atual contexto sociocultural, mas, pode ressignificá-lo por meio dos modos de vida e sobrevivência que a educação e o educador podem lhe oferecer.

Palavras-Chave: Educação Indígena. Ação e reação. Aprendizagem. Escola.

ABSTRACT

This paper presents the results of field research carried out with the children, educators and parents of the Umariacú II community. The goal of this study is to investigate the actions and reactions of the indigenous children in the teaching and learning process in early childhood education, in the AEGATU DECATUCU Municipal School. The specific goals laid out in this study were: Observe within the daily life of the school the communal interaction relations among the children and between children and educator in regard to the school activities connected to the pedagogical practice of the teacher in the classroom. Describe the ways in which the family (parents/those/responsible), in relation to the school, participates as true nuclei, being these partners in the education and learning process within the school life of their children. Register, through observation and interaction, how the indigenous children react to formal learning in the class room, confronted with the proposed activities of the educators. With regard to behavior, the children, as all children, have their moments of fun, and with regard to the learning process, these children are very attentive when the educators are explaining things. One perceives that stimulus and motivation must always walk together as a proposal of the educators. Besides this, the research revealed that the parents are not such great collaborators and partners in the [formal] education of their children, because they still have the image that teaching and learning are legacies marked and rooted by family generations. For the educators the school is the institution which tends to make possible many activities to have the presence of the parents in its daily life, even though they are confronted with the challenges which indigenous education faces in its curricula, resources, community, acculturation and social life which is being daily infiltrated by a more urbanized society. Faced with this, the presence of the child remains as a being in development, with dreams, fulfillments, many times being marked by its culture, which the child itself does not have the power to change, but, re-signifies through their ways of life and survival.

Keywords: Indigenous Education. Action and reaction. Learning. School.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Crianças indígenas em sala de aula.....	18
Figura 2 - Indígenas Tikuna comercializando seus produtos em Tabatinga.....	20
Figura 3 - Venda de produtos na própria casa indígena.....	22
Figura 4 - Marco divisório da fronteira Brasil-Colombia.....	24
Figura 5 - Venda de artesanato pelos Tikuna.....	25
Figura 6 - Crianças indígenas em sala de aula.....	29
Figura 7 - Pais/Mães indígenas na escola.....	55
Figura 8 - Crianças indígenas balançando nas árvores durante a aula.....	70
Figura 9 - Crianças indígenas na hora da merenda.....	72

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 - Região da tríplice fronteira.....	24
Imagem 2 - Localização da Aldeia do Umariacú	26

SUMÁRIO

ÍNDICE DE FIGURAS	9
ÍNDICE DE IMAGENS	10
INTRODUÇÃO.....	13
1 COMUNIDADE UMARIAÇÚ II.....	17
1.1. Criança indígena: sujeito e objeto de estudo da educação infantil.....	17
1.2. Contexto sociocultural da população indígena Tikuna: a língua, a subsistência, o desenvolvimento, a religião e o transporte.....	20
1.3. O contexto atual do povo indígena.....	23
1.4. Breve Histórico da Comunidade do Umariacú/ Localização.	26
1.5. Contexto educacional da criança indígena Tikuna no Umariacú. Um olhar de pesquisador	28
1.6. Vivendo o cotidiano na escola.....	30
1.7. Contexto pedagógico proposto pelos docentes.....	32
1.8. Processos de ensino e de aprendizagem frente à didática proposta pelos docentes ..	33
1.9. Legislação Brasileira sobre Educação Infantil indígena.	34
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
2.1. Seleção da Escola	39
2.2. População	39
2.3. Método	40
2.3.1. Encaminhamento do Projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/EST)	40
2.3.2. Apresentação do Projeto de Pesquisa	40
2.3.3. Reunião com os pais e/ou responsáveis dos sujeitos envolvidos	41
2.4. Coleta de dados	41
2.4.1. Com os pais/mães e ou responsáveis.....	41
2.4.2. Questionário e suas questões	42
2.4.3. Entrevista com professores da educação infantil.....	46
2.4.4. Observação na sala do Pré II	47
2.4.5. Critérios de Inclusão e de Exclusão dos questionários e do roteiro de observação em classe	48
2.4.6. Instrumento de Análise.....	48
3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	49
3.1. Comunidade Umariacú II - Participação dos pais/mães no projeto da escola.....	49

3.2. Um pouco da realidade sobre as crianças indígenas	50
3.3. Participação familiar na escola.....	53
3.4. O brincar na família e na escola indígena	56
3.5. Leitura na vivência familiar e escolar	59
3.6. Visão dos pais/mães a respeito da escola e educadores	60
3.7. Críticas às atividades escolares: os componentes curriculares na visão dos pais/mães.	62
3.8. Contexto pedagógico proposto pelos docentes indígenas: o que relatam os educadores da escola.....	65
3.9. Observação das ações e reações das crianças no ato de aprendizagem na escola	69
CONCLUSÃO	75
REFERENCIAS	79
APÊNDICES	83

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como tema: Educação escolar indígena: vivenciando as ações e reações das crianças no processo ensino e aprendizagem na escola indígena.

A escolha do tema foi surgindo ao longo dos anos, mais precisamente em meados de 2006, quando do interesse da pesquisadora em conhecer a educação infantil indígena que naquela época havia recentemente sido implantada na comunidade de Umariacú. Esse interesse foi reforçado ainda mais em 2010 em uma reunião de pesquisadores brasileiros e colombianos, onde estava presente um educador, mestrando e também pesquisador indígena colombiano.

Na sua fala dizia que o tempo de aprender da criança indígena era diferente do tempo da criança não indígena. Que os indígenas por tradição trazem o sentir, o ouvir como marcas muito fortes em relação à natureza e aos demais seres. Que aprendem, vendo, ouvindo e fazendo diferentemente dos não índios.

A partir daí a pesquisadora passa a realizar reflexões acerca do seu trabalho como educadora de indígenas e não indígenas na formação de professores na universidade em que atua como docente, no sentido de indagar a si mesma que contribuições ou não vem fazendo, visto que os educadores que atuam e que futuramente atuarão na área indígena, têm sua formação baseada em parâmetros não indígenas em escolas e universidades pensadas para não índios.

Partindo deste pensar a presente dissertação de mestrado é um recorte acadêmico que surgiu pela necessidade de compreender a educação escolar indígena frente às ações e reações das crianças no processo de ensino e de aprendizagem por meio da mediação do trabalho docente na comunidade de Umariacú II no município de Tabatinga-AM.

Pesquisar numa pequena aldeia requer preciosidade do que se quer como foco de atenção a esta pesquisa. No entanto, as crianças indígenas são de interesse para este estudo.

Reforçando mais uma vez que o interesse em desenvolver este estudo embasa-se em aprofundar um conhecimento voltado à educação escolar indígena, modalidade esta, que parece estar diferenciada dos currículos básicos do ensino fundamental regular e que, no entanto, não se constata muitas diferenças é o que afirma Mangolin (1999 apud Cruz)² em sua pesquisa:

² Cruz, Simone de Figueiredo. *A criança terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia buriti*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS, 2009, p.22.

A escola indígena foi - ou ainda é - gerida fora do contexto, imposta e estranha ao índio. Atualmente, sabemos que a escola indígena é um lugar de articulação, de informação, de tensões, de práticas pedagógicas e de reflexões destes povos sobre seu passado e futuro, servindo de orientação para o seu lugar no mundo globalizado.

Neste estudo busca-se compreender como as crianças aprendem, como se relacionam e interagem umas com as outras e com os adultos, bem como compreender os pais no que condiz à sonhada parceria entre família e escola.

É um amplo campo de pesquisa, em que se percebe a diferença no ensinar e no aprender de crianças indígenas da referida aldeia, e que irá discorrer nas dimensões sociológica e pedagógica.

É pertinente perceber que os espaços de aprendizagem na escola indígena não se limitam à sala de aula. Atividades como cantar, contação de histórias, roçar, plantar, pescar, são ações que exigem sair da sala de aula e vêm carregadas de significado para todos que dela participam. Essa aprendizagem exige que o conhecimento seja refletido e pesquisado pelas crianças e educadores juntamente com outros membros da sua comunidade.

Entende-se que a escola é um espaço voltado ao ato de socializar o ensino, e tem como função transmitir conhecimentos acadêmicos por meio da estrutura dos conteúdos, fomentando a aprendizagem dos alunos.

Desta forma, a escola dos Tikuna não está ausente desse cenário, sendo que podemos considerar uma educação voltada à formação desses indígenas, para sua vida em sociedade e cidadania. Assim, compete à escola indígena oferecer aos seus alunos o casamento entre o conhecimento tradicional e o conhecimento escolar, postos na balança da prática pedagógica em igualdade de importância.

Pretende-se através deste trabalho, contribuir para que novos estudos sejam realizados neste campo no sentido de compreender a diferença no ritmo de aprendizagem presentes no ser humano e com isso pensar metodologias diversificadas que contemplem e respeitem as diferenças, bem como diminuam a lacuna no aprendizado das crianças indígenas em relação aos não indígenas, em qualquer nível de escolarização.

A pesquisa foi direcionada ao grupo indígena pertencente a etnia Tikuna que representa 70% da população indígena do país (sendo que 8,5 milhões de hectares são ocupados por estes no Vale do Javari; 1.969 indígenas pertencentes à etnia Tikuna encontram-se no Umariacú I/Tabatinga-AM e 5.259 Tikuna no Umariacú II/Tabatinga –AM) totalizando a presença de 16.908 Tikuna no Alto Solimões.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Indígena ÑEGATU DECATUCU, situada na comunidade de Umariacú II, tendo como procedimentos metodológicos adotados: a pesquisa bibliográfica e de campo com enfoque de abordagem dialética e método indutivo, caracterizada como pesquisa descritiva/qualitativa. Para coleta de dados: a observação dos educandos do pré II(2º período), aplicação de questionário para pais/mães (num total de 19) e realização de entrevista para três educadores.

A presente dissertação está estruturada da seguinte maneira: o primeiro capítulo refere-se à localização da comunidade, onde está situada a escola, o contexto sociocultural da população indígena Tikuna, o contexto educacional e pedagógico, os processos de ensino e de aprendizagem e a legislação brasileira prevista para a educação indígena infantil.

O segundo capítulo apresenta o desenvolvimento da pesquisa, os recursos, dados, os instrumentos da pesquisa, as descrições das perguntas e respostas encontradas tendo como amostra pais e educadores de crianças Tikuna.

O terceiro e último capítulo exhibe os dados dos questionários aplicados e a discussão dos resultados obtidos. A temática abordada refere-se aos desafios que a escola indígena enfrenta, comportamentos verificados mediante ações e reações das crianças, e as observações realizadas pela pesquisadora na sala de aula durante as atividades docentes de educadores que trabalham com crianças indígenas.

Finalizando, são apresentadas as conclusões da pesquisa de campo apontando, principalmente, portas que se abrem para novas investigações a partir dos resultados aqui encontrados.

1 COMUNIDADE UMARIAÇÚ II

O problema indígena não pode ser compreendido fora dos quadros da sociedade brasileira, mesmo porque só existe onde e quando índio e não-índio entram em contato. É, pois um problema de interação entre etnias tribais e a sociedade nacional...”

Darcy Ribeiro, 1970

No presente capítulo será abordada a questão sociocultural da população indígena que cresce a cada dia acompanhando suas gerações, sofrendo influências de outros povos e perdas de identidades próprias. Descreve-se uma visão da educação na aldeia, apresentando um breve histórico da comunidade (localização), das metodologias apresentadas pelos discentes inseridas no contexto educacional do povo Tikuna, e o que está preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto à verdadeira realidade educacional indígena.

O termo educação indígena refere-se ao processo ensino-aprendizagem desenvolvido no cotidiano da comunidade indígena. O saber adquirido a partir das experiências passadas pelos mais velhos aos mais jovens tradicionalmente, de modo que seja perpetuada: a história, a língua, as crenças e seu modo de viver e de relacionar-se com a natureza. Na educação indígena não existe o papel do professor, nem o papel do educando, mas todos ensinam e todos aprendem continuamente através da convivência e das experiências coletivas.³

O tema em questão refere-se: Educação escolar indígena: vivenciando as ações e reações das crianças no processo ensino e aprendizagem na escola indígena. Tema este que exigiu a leitura dos autores, os quais pode-se citar: Aracy Lopes da Silva, Marina Leal Ferreira, Márcia Montenegro, Roberto Sanches, Pedro Paulo Funari, Ana Vera Lopes e outros. Os autores pesquisados levaram a pesquisadora a entender um pouco mais sobre a realidade de outras tribos, para que se pudesse ter compreensão deste estudo.

1.1. Criança indígena: sujeito e objeto de estudo da educação infantil

A escola indígena vem sendo conceitualizada e implementada nos últimos anos como uma educação escolar que só pode ser pensada nos contextos da educação indígena de cada

³MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. cap. 1, p. 11.

comunidade. A Educação Indígena refere-se a todos os processos educativos utilizados por cada povo indígena no ensinamento de atividades, sejam elas complexas ou corriqueiras⁴. Diante disto, a comunidade do Umariçu II é um grupo que possui seus ensinamentos, suas atividades diárias e costumeiras. Estudar e investigar a criança indígena neste processo do educar é rever em sua totalidade, seus hábitos, crenças e costumes. Estudar uma sociedade sem estudar a criança será um estudo incompleto.

Figura 1 - Crianças indígenas em sala de aula



Fonte: Arquivo da autora/ 2013

Para compreender a criança indígena é necessário primeiramente entender o mundo em que ela está inserida: condições de vida, ambiente, cotidiano, brincadeiras, criatividade, explorando o modo como elas experimentam e se expressam na vida social. A criança tem um papel importante na sua vida particular: socializar, entender, compreender entre si são bases de reorganização social.

As crianças aprendem olhando, observando toda a realidade, estão presentes em toda a parte na aldeia e nas áreas circundantes e quase não há punições. A criança tem liberdade permissividade e autonomia, experimentando e participando da realidade concreta do dia a dia, seus conflitos e contradições, estão perfeitamente articuladas com aprendizagem e responsabilidades na vida, que nas comunidades indígenas iniciam muito cedo⁵.

Algumas crianças indígenas assumem muito cedo uma responsabilidade no desenvolvimento de sua sobrevivência, e isso não descarta que a criança indígena seja

⁴MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

⁵COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.p.48.

diferenciada da não indígena. Todas têm os mesmos direitos de viverem sua infância de forma plena, digna e igualitária, independentemente de etnia, raça ou cor. Por outro lado, ela precisa integrar-se ao mundo do brincar e do socializar, na descoberta de novas interpretações e, com isto ela construindo sua identidade.

As crianças indígenas têm sua maneira própria de brincar, conquistam seus afazeres por meio de atividades como remar, nadar no rio, estabelecer contato com a natureza, isto é originário deles, permitindo-lhes que sejam livres. Essa liberdade é autônoma, natural e de sua própria natureza.

As crianças são agentes ativos, atores sociais. São capazes de criar, de reinventar, reelaborar sentidos e traduções sobre os fenômenos que as cercam e experienciam e transmitem culturas e saberes, inclusive, para o mundo dos adultos; - as relações entre infância e lugar, infância e território, as condições materiais e simbólicas de cada espaço exigem reconhecer a existência de culturas plurais também para as crianças, que estabelecem relações sociais e cognitivas entre si, e com os adultos e dentro da lógica de organização social de cada grupo; - As brincadeiras infantis têm-se mostrado de grande importância na transmissão cultural. Através delas a criança está experimentando o mundo e as reações, tendo assim elementos para desenvolver atividades sem a intervenção de um adulto. Entre si estabelecem um lugar; identitário, material e simbólico.⁶

O ambiente de liberdade da criança indígena articula o saber com o desenvolver de suas criações e recriações. Despertam para a sua independência e autonomia de construir suas próprias concepções e articulação com outras. Definem conceitos e estruturam o conhecimento por meio dessas experiências.

Em se tratando de ambientes, pode-se citar a escola de educação infantil, espaço também de socialização e de integração. Quando se fala de educação infantil indígena, logo vem à mente de que todas as crianças são iguais, porque têm as mesmas características, porque se encontram isoladas em uma comunidade.

As comunidades rurais atendem hoje escolas mais estruturadas em espaços físicos, diferentemente de antes que eram edificadas em terras de chão batido. Hoje a escola de índio já apresenta uma estrutura mais moderna. Quando escolas indígenas são gerenciadas por professores de sua própria aldeia fica garantida a continuação das tradições, esse ensino servirá como uma ponte para o mundo fora da aldeia.

⁶ NASCIMENTO, Adir Casaro. *A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá-guarani: o antes e o depois da escolarização*. 2006.p.34.

1.2. Contexto sociocultural da população indígena Tikuna: a língua, a subsistência, o desenvolvimento, a religião e o transporte.

Figura 2 - Indígenas Tikuna comercializando seus produtos em Tabatinga



Fonte: Arquivo da autora/2013

Primeiramente, este tópico remete a uma reflexão sobre o conceito de “índio”. Os “índios” não existiam antes da invasão deste Continente pelos europeus. Foram estes que inventaram o “índio”. A palavra “colonizar” é forte e poderosa, que marca a nossa história de forma política e social.

O termo “índio” é produto de uma simplificação, de um estereótipo construído pelos colonizadores para justificar a dominação que tentavam exercer sobre os diferentes povos que habitavam o continente americano. Criado este modelo, o “índio” passa a ter diferentes características para uma sociedade que divide suas categorias sociais e étnicas.

A categoria “índio” é uma categoria social surgida no momento crucial da história da América Latina que é a conquista, como uma supra categoria, como uma categoria generalizante que implicou na negação da diversidade. O que realmente tinham em comum todos estes povos, era o fato de serem os conquistados, os dominados, os não-brancos e não-europeus. Tamagno⁷ ressalta ainda que não se deve confundir a história deste índio, que

⁷TAMAGNO, Liliana. *Las políticas indigenistas en Argentina: discursos, derechos, poder y ciudadanía*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, 1997, p. 114.

começa quinhentos anos com a conquista e continua até hoje com a discriminação e o preconceito, com a dos povos que foram chamados de “índios”.

Já Oliveira⁸ diz que ao falar em indígenas deve-se pensar em coletividades atuais que se reconheçam como descendentes daquelas populações que estiveram presentes nesse marco territorial antes da chegada dos colonizadores europeus e da constituição dos Estados nacionais. E hoje estes vivem em comunidades, com suas identidades e construções sociais, na forma de relacionar e produzir seu desenvolvimento.

Ao vivenciar-se o cotidiano de uma comunidade indígena, no município de Tabatinga, na fronteira com a Colômbia e Peru, onde a etnia Tikuna prevalece em sua maioria, encontra-se uma grande diferença da população quanto às suas atitudes, comportamentos e ações. A população indígena tem seus momentos divididos como toda sociedade: de lazer, de religiosidade, de trabalho, da educação e da convivência. Na comunidade do Umariçu I e II, não é diferente, o amanhecer, a tranquilidade, as rotinas do dia a dia, são fatos que acontecem cotidianamente: aonde as famílias saem para pescar, a trabalhar, a caçar. É uma rotina duradoura, tolerável e que a cada dia se aprende, nem que seja na própria população.

Os significados das atividades rotineiras residem no respeito, ou até reverência geral intrínseca à tradição e na conexão da tradição com o ritual. O ritual tem frequentemente um aspecto compulsivo, mas ele é também profundamente reconfortante, pois impregna um conjunto dado de práticas com uma qualidade sacramental. A tradição, em suma, contribui de maneira básica para a segurança ontológica na medida em que mantém a confiança na continuidade do passado, presente e futuro, e vincula esta confiança a práticas sociais rotinizadas.

Isto remete a refletir que a rotina de qualquer povo está relacionada com as práticas de relações existentes entre os membros da comunidade. A articulação entre as relações na vida moderna deixam a rotina modificada a partir do que é contextualizado naquele grupo.

Uma das ferramentas que toma conta nesta modernidade é a tecnologia. A escola é uma das primeiras portas de entrada da inovação tecnológica, funciona como facilitadora por ser uma instituição que recebe recursos para a implantação tecnológica, como é o caso da internet, telefone, televisão, antena parabólica entre outras tecnologias, estas estão presentes no cotidiano da comunidade escolar. Torna-se difícil tentar fugir dessa modernização, uma vez que a escola tende a acompanhar essa tecnologia, para fins de utilização, de suas

⁸ OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *Pardos, mestiços ou caboclos: os índios nos censos nacionais no Brasil (1872-1980)*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 3, n. 6, p.60-83, out. 1997.

competências e utilidade. A aldeia do Umariáçu I está tomada pelas tecnologias nas casas, nas escolas e nas organizações.

Na comunidade do Umariáçu predomina o uso da língua Tikuna, porém a língua portuguesa é falada pela influência cotidiana das relações entre o povo de Tabatinga - zona urbana e a relação da comunicação entre a aldeia. Normalmente se vê essa articulação da língua em qualquer lugar da cidade. A influência da comunidade urbana traz graves consequências para a aldeia, não só na fala, mas nos costumes e hábitos.

A urbanização das comunidades inicia-se pela própria construção de casas, já não se vê mais malocas, choupanas, palafitas ou casas de barro, e sim casas de alvenaria, com tevês de tecnologia de ponta, índios motorizados e muitas outras situações que comprometem a identidade indígena.

Figura 3 - Venda de produtos na própria casa indígena



Fonte: Arquivo da autora/2013

A comunidade do Umariáçu se organiza na prática da pesca e da caça em coletividade, poucas famílias trabalham na roça (agricultura), outras famílias trabalham como funcionários públicos nas instituições (Prefeitura/ Fundação Nacional do Índio / Casa do Índio e outros).

O desenvolvimento dessa comunidade está fundamentado no comércio da venda de produtos como: farinha, frutas regionais cultivadas, peixes e cestarias (artesanatos). Geralmente, a mulher é quem faz o comércio na cidade de Tabatinga, parece ser cultural, mas ela é sempre protegida pelo homem.

No que diz respeito ao aspecto religioso, a comunidade está dividida em evangélicos, católicos e Santa Cruz. Costumam aos domingos frequentar as igrejas com as famílias, e após

o culto ou a missa eles vão ao lazer. Na comunidade há igrejas e percebe-se que muitos índios Tikuna têm sua própria fé e são atuantes de suas religiões.

Muitos têm seu transporte particular (motocicleta), em geral aqueles que são empregados nas instituições como: FUNAI, Prefeitura, Casa do índio e outros. Já aqueles que não têm transporte próprio se locomovem por meio dos transportes públicos denominados de coletivos⁹.

1.3. O contexto atual do povo indígena

No contexto atual o povo indígena constitui a população mais numerosa do Brasil. Segundo dados do Instituto Socioambiental, os povos indígenas são em cerca de 32.613 no território brasileiro, habitando tradicionalmente a região do Alto Solimões/ Amazonas, nos Municípios de Tabatinga, Benjamin Constant, Amaturá, São Paulo de Olivença e Santo Antônio do Itá. Levantamento feito pelo Conselho Geral da Tribo Tikuna (CGTT) aponta que um número significativo de Tikuna também reside em Manacapuru-AM e na área periférica de Manaus-AM. No Peru são cerca de 4.200 e na Colômbia 4.535, dados obtidos por esta organização. A soma da população de Tikuna dos três países é de 41.348, um número que tende a aumentar tendo em vista o momento histórico que tem se mostrado mais favorável as suas lutas e reivindicações.

As inúmeras fontes históricas e bibliográficas revelam que os Tikuna, desde a colonização, convivem e se relacionam com diferentes atores sociais (missionários, comerciantes, pecuaristas e outros) e, apesar do intenso contato, preservam ainda hoje a língua materna e mantêm, de forma dinâmica, peculiaridades da cultura material e imaterial. Ao se tratar da língua materna, os Tikuna da nova geração (crianças e jovens), já não falam fluentemente a língua, eles acabaram sofrendo influência da língua portuguesa por conviver no cotidiano aleatoriamente com a mesma. Portanto, a língua Tikuna é falada em uma área extensa por numerosos falantes (acima de 30.000) cujas comunidades se distribuem por três países: Brasil, Peru e Colômbia.

Na imagem abaixo apresenta-se o limite fluvial que Tabatinga faz com o município de Santa Rosa no Peru, percebe-se que a divisória composta neste cenário é o Rio Solimões. Neste município peruano há comunidades indígenas ribeirinhas que estão localizadas às margens do rio, que dão acesso à cidade de Lima (Peru). Este município possui o desenvolvimento voltado ao turismo, agricultura e o comércio.

⁹ Pequenas vans que transportam pessoas na cidade e que tem a rota ate a comunidade do Umariáçu.

Imagem 1 - Região da tríplice fronteira



Fonte: Google

Na figura abaixo vê-se a cidade de Letícia, Colômbia - país que faz limites com o município de Tabatinga. Mostra como marco divisório as bandeiras dos dois países. Existem na Colômbia comunidades indígenas que se localizam nas carreteras¹⁰ e quilômetros que ficam distante da cidade.

Figura 4 - Marco divisório da fronteira Brasil-Colômbia



Fonte: Arquivo da autora/2013

No Brasil o quantitativo de comunidades ascende a um alto número de aldeias (cerca de 100) contidas em diversas áreas localizadas em vários municípios do Amazonas (entre os quais estão Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio

¹⁰ São ruas que dão acesso aos quilômetros, onde moram pequenas comunidades indígenas das tribos colombianas.

do Içá, Jutaí, Fonte Boa, Tonantins, Beruri). A maior parte das aldeias encontra-se ao longo/nas proximidades do rio Solimões, nos igarapés, e às margens do Rio Solimões.

Em Tabatinga,¹¹ são encontradas 55 comunidades indígenas, todas Tikuna, mas, existem algumas etnias como os Kocama e os Cambeba entre eles. Na cidade de Tabatinga, encontram-se sempre falantes transitando pelas ruas. A população tabatinguense utiliza-se do seu comércio para sua sobrevivência, como também de outros serviços (banco, hospital, cartórios e outros serviços sociais comuns que a cidade tem).

Figura 5 - Venda de artesanato pelos Tikuna



Fonte: Arquivo da autora/2013

Os Tikuna da Aldeia do Umariacú trabalham com artesanatos, vendem verduras, frutas, peixes. São produtos oriundos de sua comunidade que são trazidos para a zona urbana do município de Tabatinga e oferecem à população em geral.

Com relação ao uso da língua pelos filhos daqueles que, falantes de Tikuna, se fixaram em cidades, é possível observar que esse uso tem, entre suas variáveis mais fortes, a atitude dos pais em relação à própria língua: quando tal atitude é norteada pela valorização da língua Tikuna e pelo que é próprio do universo Tikuna, a língua usada pelos pais com seus filhos é o Tikuna (casos frequentes); quando não, a língua Tikuna deixa de ser usada e cede lugar ao português (casos raros).

¹¹ Município do Estado do Amazonas que faz limites Peru e Colômbia.

1.4. Breve Histórico da Comunidade do Umariacú/ Localização.

Imagem 2 - Localização da Aldeia do Umariacú



Fonte: Google

A comunidade é a forma de viver junto, de modo íntimo, privado e exclusivo. É a forma de se estabelecer relações de troca, necessárias para o ser humano, de uma maneira mais íntima e marcada por contatos primários. Onde as relações de vida se constituem de uma maneira que possa dar meios de subsistência e sobrevivência ao povo daquela comunidade. Geralmente são grupos formados por familiares, amigos e vizinhos que possuem um elevado grau de proximidade uns com os outros.

Na comunidade do Umariacú todos possuem em sua vida cotidiana a troca, o diálogo, o doar-se. Esta forma de se relacionar na aldeia é a maneira de ser de cada povo. O que chama a atenção é o fato de que todos possuem certo equilíbrio na convivência. E, ao seu modo, vão transformando seus hábitos, adquirindo outros, estruturando-se em suas necessidades, utilizando seus mitos e crenças como base de referência a sua vida e sustentação dela.

Acreditam na sua culinária, na sua religião, no seu Deus, e em todas as mitologias que a comunidade tem para si como uma crença. As opiniões devem ser respeitadas, é a forma e maneira de ser deste povo.

A comunidade indígena do Umariacú é uma comunidade indígena Tikuna, localizada a 10 km da zona urbana de Tabatinga, às margens do Rio Solimões, com aproximadamente 2.500 índios de etnia Tikuna. É uma comunidade que tem como desenvolvimento a pesca e a agricultura.

Conforme a antiga mitologia, os Tikuna são originários do igarapé Eware¹², localizado na Terra Indígena Eware II, este localizado no igarapé São Jerônimo ou Igarapé

¹² Igarapé sagrado.

Preto (em Tikuna Natü ya Eware ou somente Eware), entre os municípios de Tabatinga/AM e São Paulo de Olivença/AM. Em período anterior à chegada dos missionários, os Tikuna eram habitantes de terra firme – da floresta tropical – e dos altos igarapés.

De acordo com as narrativas Tikuna, descritas por Curt Nimuendajú e outros importantes etnólogos, Yo'i e Ipi criaram o povo Yo'i, usando isca de macaxeira, onde pegou no igarapé Évare, peixes que se transformaram em gente ao serem retirados da água, conseguindo, desta maneira, formar o povo Magüta, que quer dizer “povo pescado do rio”, dos quais descendem os Tikuna. Essa é uma explicação pautada no mito da criação do mundo, principal mito Tikuna, através do qual se obtêm informações sobre o surgimento do universo, sobre si próprios e sobre os acontecimentos vivenciados cotidianamente.

Cerca de 60%¹³ dos índios do Brasil vivem na Amazônia Legal, mas registra-se a presença de grupos indígenas em praticamente todas as Unidades da Federação. Somente nos estados do Rio Grande do Norte, Piauí e no Distrito Federal não se registra a presença de grupos indígenas.

De acordo com a FUNAI¹⁴ os índios brasileiros estão divididos em três classes: os isolados, considerados aqueles que “vivem em grupos desconhecidos ou de que se possuem poucos e vagos informes através de contatos eventuais com elementos da comunhão nacional”; os em via de integração, aqueles que conservam parcialmente as condições de sua vida nativa, “mas aceitam algumas práticas e modos de existência comuns aos demais setores da comunhão nacional”; e os integrados, ou seja, os nativos incorporados à comunhão social e “reconhecidos no pleno exercício dos direitos civis, ainda que conservem usos, costumes e tradições características da sua cultura”.

Segundo a legislação brasileira, o nativo adquire a plena capacidade civil quando estiver razoavelmente integrado à sociedade, ou seja, quando de direito já faça parte daquela sociedade. Para que tal aconteça, é necessário que tenha boa compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional, conheça a língua portuguesa e tenha a idade mínima de vinte e um anos.

A plena cidadania do índio depende de sua integração à sociedade nacional e do conhecimento, mesmo que precário, dos valores morais e costumes por ela adotados. Os índios são divididos por etnias e o nosso País retrata essa diversidade. O Brasil possui uma diversidade étnica e linguística, que está entre as maiores do mundo e é a maior da América do Sul. Essa diversidade é encarada como um fator de enriquecimento cultural da

¹³ Dados retirados da fonte FUNAI.

¹⁴ Fundação Nacional do Índio.

nacionalidade. Várias são as línguas que definidas pelas etnias de cada tribo são variantes entre elas com poucas mudanças de pronúncias.

O Brasil contemporâneo é mais indígena do que se supõe. A presença indígena é percebida pelo tipo físico e pelos costumes de amplos segmentos da população, sobretudo entre os brasileiros do Nordeste, da Amazônia e do Centro-Oeste. Se for verdade que os grupos indígenas brasileiros estão reduzidos a uma pequena fração do que foram no passado, também é verdade que este segmento da população encontra-se hoje em plena recuperação demográfica. (FUNAI)

1.5. Contexto educacional da criança indígena Tikuna no Umariacú. Um olhar de pesquisador

Para entender o contexto educacional da criança indígena da nossa realidade é preciso que se entenda o conceito de infância. Com isto, apoiou-se em uma leitura, do autor abaixo que traz um conceito de velhas tradições, através de um túnel do tempo da verdadeira cotidianidade de uma criação à base de aprendizagem.

A infância é uma fase de aprendizado social. Brincando, imitando os pais, ouvindo as histórias que os mais velhos contam, participando das atividades cotidianas e rituais do grupo é que as crianças crescem e se tornam adultas. Muito raramente as crianças indígenas são punidas, quase nunca fisicamente. A atitude dos pais e dos mais velhos é sempre de grande tolerância, paciência, atenção e respeito às suas peculiaridades.¹⁵

Como primeiro ato de reflexão, este tópico pretende discutir o contexto educacional indígena, sendo necessário escrever sobre a concepção de criança, a partir de como ela está inserida em uma escola de índio com características de escola de branco.

¹⁵ SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. *A temática indígena na sala de aula*. São Paulo: MEC/MARI/UNESCO: Ed. Global, 1998.p.31.

Figura 6 - Crianças indígenas em sala de aula



Fonte: Arquivo da autora/2013

Ao se observar estas crianças pode-se identificar suas características, suas peculiaridades culturais e educativas, sabendo que existe uma diferença nas atitudes, comportamentos, ações e reações, o que a diferencia da criança não indígena. Sua forma de ser, entender, vestir, estar e socializar encontra-se estampada em seus rostinhos ainda em fase de curiosidade. A maneira de como atuam e brincam as diferenciam das demais crianças das escolas urbanas. Talvez esteja na forma de aprender em classe, pela metodologia que seus professores usam no ato de ensinar é que carregam a herança de uma escola urbana. Herança que a própria comunidade, diante de novas demandas da sociedade urbana sofre influência e rupturas na sua cultura tradicional, ai agregam-se a novas culturas, que chegam a gerar angústias nas gerações anteriores.

É na convivência com as diferenças que essas ações e reações das crianças na escola vão entrando em conflito e ao mesmo tempo começando a criar novos interesses e novas aprendizagens na forma de ser, de comportamentos, atitudes e ações.

É uma ampla diversidade de valores que vão se agregando uns aos outros criando-se relações. Sendo a infância uma etapa percorrida para se aprender a viver em sociedade, as crianças aprendem brincando, imitando os mais velhos, participando da tradição oral, das atividades do dia-a-dia e dos rituais inerentes a cada cultura, aprendendo assim as regras do convívio social.

A tradição cultural dos antepassados é valor fundamental e base do fazer pedagógico; preserva-se a tradição da oralidade; valoriza-se o trabalho como meio

educativo e como inserção na vida do grupo; valor fundamental da terra é afirmado constantemente; aprende-se a conhecer e respeitar a natureza.¹⁶

A tradição cultural indígena é perpassada por uma educação de base - a família, então se pode dizer que esta educação quando apropriada dos conhecimentos escolares, unifica os saberes já existentes aos novos conhecimentos.

A educação escolar indígena nas aldeias do município de Tabatinga está em funcionamento, mas retrata um modelo escolar urbano em busca de uma superação e caracterização própria, o que torna difícil acompanhar o próprio referencial curricular indígena, proposto pelo MEC. Esta proposta do MEC é o resultado de uma definição de políticas sustentáveis como instrumento de mudança e diversidade, do valor pedagógico e das práticas de relações interculturais.

A educação escolar indígena é uma modalidade de ensino que vem recebendo um tratamento especial por parte do Ministério da Educação (MEC), alicerçada em um novo paradigma educacional de respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e a etnicidade. O MEC é incumbido de coordenar as ações educacionais no país, por força do Decreto Presidencial 26/91, em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação, o Ministério da Educação vem implementando uma política nacional de educação escolar indígena, atendendo preceitos legais estabelecidos na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação.

Nessa legislação, estabeleceu-se como competência do MEC a coordenação das ações de educação escolar indígena no país, por meio da definição de diretrizes curriculares para a oferta de educação escolar aos povos indígenas, assistência técnico-financeira aos sistemas de ensino para oferta de programas de formação de professores indígenas e de publicação de materiais didáticos diferenciados e elaboração de programas específicos para atendimento das necessidades das escolas indígenas, visando melhorias nas condições de ensino nas aldeias.

1.6. Vivendo o cotidiano na escola.

Aos indígenas foi garantido pela Constituição Brasileira de 1988, o direito de manterem sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Reconhecidos tais direitos, entende-se que são muitos os meios de organização para que se concretize a

¹⁶ CONSELHO MISSIONÁRIO INDIGENISTA-CIMI - Textos e pretextos sobre educação indígena. *Revista da Articulação Nacional de Educação – ANE*, ano 2, n. 2, abril de 2002.

preservação da cultura indígena. Para esta segurança e reconhecimento desses direitos, houve muitas manifestações entre os povos indígenas e as lideranças responsáveis por esta preservação.

Essa preservação das características básicas das comunidades indígenas citadas no texto Constitucional de 1988 viria através de uma autonomia, o índio antes alvo de ações integracionistas do Estado, deveria ser autônomo, direcionando quais devem ser as ações para que se mantenha sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

Os direitos adquiridos na Constituição de 1988 foram frutos de intensas negociações, refletindo o caráter conflitivo da situação indígena em relação a segmentos da sociedade nacional¹⁷.

Na comunidade do Umariáçu existem várias escolas municipais e uma estadual, sendo que as municipais são de pequeno porte, e a estadual maior que as demais, atendendo alunos do ensino fundamental e médio.

Durante o dia as crianças chegam aos poucos na escola, agregam-se uns aos outros e em pouco tempo estão aglomerados, com seus uniformes, mochilas e cadernos. Aos poucos vão comunicando-se entre eles na língua Tikuna. No horário previsto, as crianças entram em sala de aula, meninas sentam de um lado da sala, meninos de outro. As mesas e cadeiras estão voltadas para o quadro-verde. Aos poucos chegam mais crianças que, suavemente, integram-se ao trabalho. De repente, a sala está repleta, chega o educador e em sua língua dá as boas-vindas e inicia a aula.

Descreve-se a escola da aldeia chamando a atenção para um contexto: a educação indígena, vista como uma educação diferenciada, aonde as pessoas aprendem e têm atitudes diferenciadas das demais escolas não indígenas. Percebe-se que tudo é diferente, o modo pelo qual as crianças se aglomeram, dialogam, a maneira como os educadores falam com seus estudantes, como reagem e como agem mediante tal situação.

No interior da escola, a organização espacial dos alunos também segue essa flexibilidade, sendo que a organização canônica de escola, das crianças uma atrás da outra, é uma referência, mas, na prática, o que mais ocorre é o agrupamento espontâneo em torno das cadeiras já colocadas em sala de aula.

Desde muito tempo e antes da introdução da escola na aldeia, os povos indígenas vinham elaborando sua história complexa e enraizada de heranças, os Tikuna começavam a entender sua origem e suas diferenças. Os resultados que hoje se veem são valores, conceitos

¹⁷ CAPLACA, Valeria Marta. *O debate sobre educação indígena no Brasil*. 1ªed. São Paulo, 1995. p.33.

e conhecimentos de uma educação que perpassou de geração à geração. E hoje se consagra em um conhecimento da história de um passado que compreende o futuro.

1.7. Contexto pedagógico proposto pelos docentes

Os docentes da Escola Municipal Indígena ÑEGATU DECATU são educadores formados pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Centro de Estudos Superiores de Tabatinga. A importância de formar professores para o processo de inovação de suas práticas pedagógicas parece ter um consenso próximo ao significado do conhecimento, gerado pelos docentes que em busca de um compromisso com a educação se esforçaram e estudaram, definindo assim a construção de novas teorias para o exercício docente.

A proximidade do mundo escolar leva os docentes a estarem habilitados a lidar com a verdadeira importância dos argumentos sobre a escola e têm interesse em saber utilizar de suas experiências pelo seu trabalho em prol de uma construção e melhoria na qualidade de ensino, aprendendo a ter posturas frente às novas tendências educacionais e a entender suas práticas inovadoras.

A educação e a competência são caminhos para que a sociedade compartilhe seu lado cultural em cada momento histórico que tal sociedade se encontra. Diante disto cada educador encontra-se construindo sua própria identidade. “Porque se faz necessário fortalecer as identidades ao mesmo tempo em que se formam as competências”.¹⁸

A formação de professores não pode se reduzir à aprendizagem de conteúdos disciplinares a serem ensinados, mas deve contemplar elementos culturais, princípios pedagógicos e didáticos que devem ser aprendidos e aplicados. As formações dos aspectos educativos e pedagógicos se fundamentarão nas propostas que os educadores levam da sua formação para a sala de aula.

Os princípios conceituais e metodológicos que orientam a elaboração da proposta curricular e das atividades desenvolvidas pelos educadores da referida escola é a teoria de Paulo Freire. Consideram a educação escolar como um ato político, porque eles não podem deixar de aplicar em suas metodologias questões relacionadas à terra, ao meio ambiente, à conscientização e prevenção nas doenças, valorização da agricultura, nas formas de convivência e a aprendizagem familiar.

¹⁸BRASLAVSKY, C.: *Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma de la educación latinoamericana*. Buenos Aires, Convenio Andrés Bello/Santillana.1999.p.56.

Percebe-se que os educadores além dos seus conteúdos propostos pelo currículo, trabalham ações que permeiam a realidade de cada comunidade. Por isso é que os educadores dessa comunidade exemplificam que a educação escolar tem que estar em consonância com a educação política.

Os educadores trabalham individualmente cada componente curricular de seus planos. Por meio do exercício da prática pedagógica e do amadurecimento dos professores, os docentes conseguem um equilíbrio entre desenvolver um bom trabalho em sala e ao mesmo tempo despertar o interesse dos alunos pela vida cultural, política, histórica e econômica, levando-os ao resgate da sua própria cultura.

1.8. Processos de ensino e de aprendizagem frente à didática proposta pelos docentes

O debate sobre educação no cenário brasileiro tem se prolongado nos últimos tempos como palco de conferências, fóruns, mesas redondas e outras formas de organização principalmente em relação à educação intercultural e multicultural, e as comunidades tradicionais estão incluídas nessa discussão, principalmente em se tratando da educação escolar indígena.

A didática dos professores da referida escola baseia-se no alicerce do que aprenderam nas disciplinas pedagógicas da licenciatura. Observa-se que a didática ainda é descontextualizada daquilo que se quer realmente ensinar, da realidade deles. Os educadores tentam resgatar certos valores, a maneira como vivem e representam seu mundo e sua realidade.

É atribuída aos Estados a responsabilidade legal da educação escolar indígena por meio de suas delegações regionais e de seus municípios. É uma proposta de educação diferenciada na incorporação de saberes tradicionais. Com isso, o Estado vem implantando e implementando políticas que gerenciem as aldeias no incentivo às ações da escola junto à comunidade “ainda” primitiva¹⁹.

A educação nas comunidades indígenas no passado era organizada pela igreja protestante, pelos católicos, e pelo SPI²⁰. Os conteúdos programáticos, mesmo diferentes, na prática pedagógica eram ensinados de forma semelhante, ou seja, igual o modelo da escola urbana. As aulas eram ministradas por professores não indígenas, basicamente na língua portuguesa, pois não havia professores indígenas com formação adequada para ministrarem

¹⁹ Revista Veja, 3ª ed., v.5. Os territórios indígenas. 2011, p. 13.

²⁰ SPI: Serviço de Proteção ao Índio.

aulas e a alfabetização na língua portuguesa levou muitos anos para ser adequada à cultura étnica dos índios.

A criança indígena precisa aprender a sua língua materna, identificar sua matriz étnica e deve ser respeitada, diante de sua cultura, sob qualquer ângulo. Ela se desenvolve de forma ampla, integral, aprenderá a viver e a conviver dentro de seu contexto sociocultural. Seu desenvolvimento dependerá, a princípio, de cuidados assistenciais como qualquer criança: cuidados com a saúde, educação, segurança e proteção. Esses eixos estão descritos no Referencial Curricular da Educação Infantil²¹. A partir desse momento, a educação escolar passa por um novo momento de reflexão e execução por parte dos gestores e principalmente dos mantenedores das Escolas Indígenas.

Com o direito assegurado surge o momento do professor indígena ministrar aulas em sua língua materna e com processos próprios de aprendizagem, trazendo assim o novo formato na alfabetização materna, valorizando a identidade cultural e preservando a cultura indígena. A educação infantil no interior das comunidades indígenas ocorre espontaneamente e de maneira prazerosa, interativa, natural.

Como lembra Melià²²

O índio se educa pelo prazer de viver, não somente para sobreviver. A criança indígena vive a sua comunidade, interage intensamente com todos, adultos, adolescentes e outras crianças, e isso inclui festas, rituais, atividades produtivas, como a caça, a pesca, o roçado, acompanhando o adulto e se formando neste processo.

1.9. Legislação Brasileira sobre Educação Infantil indígena.

Mesmo antes da colonização os povos indígenas viviam organizados em comunidades, tinham seus valores, suas crenças, seus rituais, e suas tradições. Os primeiros contatos com exploração dos europeus, a partir do século XVI, são objetos de registros dos cronistas e viajantes, que no decorrer do tempo escreveram com temor e ao mesmo tempo admiração.

Um povo indígena traz seu próprio conhecimento: alimentação, culinária, cultura passados de geração em geração. É um processo produtivo de suas organizações sociais, marcada pela sua complexidade.

²¹ RCNEI. Brasil. MEC. Referencial Curricular Indígena.

²² MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.p.50.

O processo da interculturalidade da população indígena se apropria de outras formas de saber, em perspectivas de políticas públicas que garantam de acordo com a Constituição Federal (CF) de 1988, uma educação escolar diferenciada, diversificada, específica, bilíngue e intercultural.

As diretrizes e princípios da educação escolar indígena no Brasil de acordo com a Constituição Federal de 1988 garantem à população indígena uma educação escolar diferenciada, e como amparo legal, ressalta-se o Decreto nº 26/91 que transferiu da FUNAI²³ para o MEC²⁴, a competência de gerenciar o processo da educação escolar nas comunidades indígenas.

A Constituição de 1988 realizou um esforço no sentido de elaborar um sistema de normas que pudessem proteger os direitos e interesses dos índios brasileiros. Representou um passo à frente na questão indígena, com vários dispositivos²⁵ nos quais dispõem sobre a propriedade das terras ocupadas por eles, a competência da União para legislar sobre populações indígenas e a preservação de suas línguas, usos, costumes e tradições.

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômico-cultural de cada povo, contextualiza na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência, sintetizada em seus etnoconhecimentos, bem como no acesso às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade majoritária e das demais sociedades indígenas e não-indígenas²⁶

Parafraseando com este trecho, o MEC lança às mãos de educadores uma tarefa árdua e comprometida com a escola indígena e não indígena, e junto a isto lança como documento de âmbito nacional em acompanhamento o Referencial Curricular Indígena, que traz alguns princípios e vem como um manual ao educador. Estes documentos de âmbito nacional são propostas de trabalho que podem ser um manual ao educador, e que de fatos as escolas indígenas se incorporem na inclusão de um sistema educacional que respeitem as particularidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394), de 20 de dezembro de 1.996, reproduz o inciso da Constituição Federal no Art.4º do Título III (Do Direito à Educação e do Dever de Educar). Quando trata da Composição dos Níveis Escolares, no Art. 21, a LDB explicita: A educação escolar compõe-se de: I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; No capítulo sobre

²³ FUNAI: Fundação Nacional do Índio.

²⁴ MEC: Ministério da Educação e Cultura.

²⁵ *CONFERENCIA DOS POVOS INDIGENAS DO AMAZONAS*. I. Manaus: mimeo, 01/11/2003.

²⁶ BRASIL. *Plano Decenal de Educação para TODOS- 1993/2003*. Brasília MEC, 1993.

a Educação Básica, Seção II, trata especificamente da Educação Infantil, nos seguintes termos: Art. 29. A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade²⁷.

A educação escolar indígena tem se transformado em objeto de estudo e conhecimento nos últimos anos, após a promulgação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional — LDB, Lei nº 9.394 — e da legislação que ampara e normatiza a implantação e concretização das escolas indígenas, bem como o processo de formação de professores índios para nela atuarem.

A partir do ano 2000, as manifestações e participações das comunidades indígenas nas discussões têm contribuído significativamente para que este objeto de estudo ganhe novos e específicos contornos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) garante aos povos indígenas o direito a uma escola que valorize sua cultura e ao mesmo tempo, lhes dê acesso adequado às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade envolvente, necessários à melhoria de vida após o contato com os não índios.

O desafio hoje não são as leis, mas a construção da escola indígena pelos índios, levando em conta os projetos e os destinos dos seus povos. A construção de escolas indígenas exige mobilização da sociedade em geral, deve ser feita num processo contínuo, consolidado por uma política articulada e solidária, que reconheça todas as diferenças através de princípios não apenas políticos, mas éticos, antropológicos e epistemológicos²⁸.

A Constituição Federal de 1988 tem sido um marco na história brasileira para os povos indígenas, garantindo uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, dando garantia legal, jurídica e técnica para os conceitos de equidade e qualidade, de uma educação diferente.

Nota-se que, apesar das mudanças que a escola tem obtido, ainda falta muito para atender a demanda de qualidade para uma educação diferenciada e específica, sendo esta não só uma tarefa da escola, mas das instituições financiadoras da educação, dos profissionais qualificados, da comunidade interna e externa da escola.

De acordo com os artigos 78 e 79, lê-se: Articulação dos sistemas de ensino para elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contêm com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham como objetivo desenvolver

²⁷ *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena*. 2. ed. Brasília: MEC, 1993.

²⁸ FLEURY, Reinaldo Matias. *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

currículos específicos, nele incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. A LDB prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados.

Partindo-se deste pensar apresentam-se algumas indagações: Em que nível a escola formal respeita e incorpora elementos da cultura indígena? De que maneira este processo influencia na aprendizagem das crianças indígenas? Como ocorre o processo de ensino e aprendizagem por meio de ações e reações das crianças da escola indígena ÆGATU DECATUCU na comunidade Umariacú II?

A educação entre os indígenas se deu através da transmissão oral de geração para geração, as regras de comportamento social, de domínio do mundo material e espiritual são passadas no dia a dia, de várias formas, mas bastante concreta. Os adultos transmitiam às crianças os conhecimentos para que pudessem confeccionar um objeto de pedra ou de madeira, um cesto, adornos com sementes, de maneira que aprendessem algo útil à vida.

Era uma educação dos cinco sentidos, capacidade humana, através dos gestos aprendidos, de manipular e modificar objetos. É um exemplo de aprendizagem significativa, entre os índios não havia aulas explicativas formais, mas a transmissão de gestualidade que permitia que a vida continuasse existindo.

Para os indígenas tudo tem um significado, uma simbologia, que faz sentido quando o indivíduo a conhece e a domina. Dessa forma se entende que os mitos e os rituais indígenas permitem uma compreensão de mundo de maneira racional ou científica. Têm um domínio material e espiritual do mundo, das coisas que transmitem uns para os outros.

Hoje a busca da valorização do ser indígena passa pela escola. Esse é um processo que se inicia na educação infantil, mesmo porque o sentido dos ensinamentos escolares deve fortalecer a identidade cultural e ao mesmo tempo (re) estabelecer o significado de pertencer à sociedade; principalmente nas comunidades indígenas próximas às cidades.

As escolas indígenas diferenciadas pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários à garantia e à melhoria da vida pós-contato.

Já que as crianças indígenas recebem desde o nascimento o ensinamento dos mais velhos, no sentido da preparação para uma vida indígena futura, o que se aprende na escola

pode estar sendo conflitante com o que lhes é oferecido. Essa preocupação está presente no RCNEI (1998), RCNEI Indígena (1998), LDB 9394/96, Res.03/99/CNE, bem como em Tassinari (2001), Weigel (2000), D'Ambrósio (2005), Kramer (2003) e Montenegro (2006), que apontam a necessidade de estudos que mostrem as interferências de práticas pedagógicas pautadas em parâmetros não indígenas na escolarização de crianças indígenas de quatro a cinco anos (educação infantil). Cabe ressaltar que essas crianças recebem desde o nascimento, os ensinamentos dos mais velhos no sentido da preparação para uma vida indígena futura e que pode estar sendo conflitante com a que lhes é oferecida na escola.

Nesse caso surge à preocupação com a educação dessas crianças, pelo fato de existir na comunidade do Umariáçu escolas que desenvolvem a educação escolar infantil para atender crianças de quatro a cinco anos de idade, cujos professores tiveram sua formação acadêmica numa graduação de não índios e que lhe mostrou metodologias de ensino que serão implementadas nessas escolas.

Ao refletir sobre a implementação de propostas de Educação Escolar Infantil em terras indígenas surgem questionamentos inquietantes: trata-se de uma demanda legítima e construída a partir da vivência e dos processos pedagógicos próprios das famílias envolvidas? Até que ponto a preocupação dos gestores restringe-se à busca de resultados imediatos, não atentando para as suas implicações a longo prazo sobre os processos de aprendizagem próprios de cada povo indígena.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão descritos os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa bibliográfica e de campo²⁹ com enfoque de abordagem dialética e método indutivo³⁰, caracterizada como pesquisa descritiva/qualitativa³¹.

Nele estão detalhadamente descritos todos os elementos que efetivamente contribuíram para a realização deste trabalho de investigação.

2.1. Seleção da Escola

A aplicação desta pesquisa na Escola Municipal Indígena ÆGATU DECATUCU, situada na comunidade de Umariacú II, se deu por três razões expressivas: primeiro por se tratar de uma escola aonde toda comunidade escolar pertence à etnia Tikuna; segundo, por ter o maior número de crianças indígenas frequentando a educação infantil; e terceiro, por estar localizada próxima à zona urbana de Tabatinga, facilitando o acesso físico da pesquisadora. Pela proximidade da referida escola apresenta-se então uma oportunidade inédita de realizar um trabalho científico com olhar voltado para as crianças indígenas, ainda pouco estudadas. Viu-se, então nesta pesquisa, a primeira oportunidade de um retorno social à comunidade indígena no que diz respeito a escolarização das crianças.

2.2. População

O *corpus* dessa análise foi coletado na turma do pré II (2º período), composta por vinte (20) crianças, sendo dez (10) meninos e dez (10) meninas, na faixa etária de cinco (5) anos, da Educação Infantil, turno vespertino, da Escola Municipal Indígena ÆGATU DECATUCU/ Tabatinga.

Para determinar a população a ser investigada tomou-se como referência os seguintes dados: a escola possui seis turmas de educação infantil, sendo três de 1º período (Pré I) e três de 2º período (Pré II), nos turnos matutino e vespertino. São quarenta e quatro (44) crianças matriculadas no primeiro período e oitenta (80) crianças no segundo período, e seis (6) educadores.

²⁹ CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia Científica*. 5ª Edição. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

³⁰ CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8.ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

³¹ MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: Teoria, métodos e criatividade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

Diante de uma população a ser investigada com grande número de elementos, a pesquisadora fez um recorte para determinar a amostra, tomando como referência a disponibilidade de tempo para permanecer na escola durante a realização da pesquisa de campo. Dessa forma, optou-se por selecionar uma turma de segundo período de educação infantil, turno vespertino, que apresentava uma característica diferenciada, mesmo número de meninas (dez) e meninos (dez).

Tendo sido determinada a amostra com relação à quantidade de turmas, pode-se determinar o número de pais que comporiam a amostra para responder aos questionários. Tendo em vista serem vinte crianças, a amostra de pais para a coleta de dados ficou delimitada em vinte, caracterizando uma amostra finita.

Com relação aos educadores, a pesquisadora determinou como amostra os educadores titulares das turmas do período vespertino, não se limitando à coleta de dados com educadores a apenas o professor da turma escolhida como objeto de investigação. Entendeu-se que a população formada pelos educadores não acarretaria tempo suficiente para a aplicação da entrevista. Outro aspecto que motivou a pesquisadora a determinar esta amostra de educadores, diz respeito à possibilidade de coletar informações a partir de várias visões, mesmo que, em determinado ponto, elas se aproximem.

2.3. Método

2.3.1. Encaminhamento do Projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/EST)

Encaminhado no dia 21/02/2013 para avaliação do Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdades EST, o projeto de pesquisa obteve como parecer final deste Comitê a sua aprovação em 11/03/2013, registrado neste órgão sob o nº 05/2013.

2.3.2. Apresentação do Projeto de Pesquisa

Aprovado o projeto de pesquisa pelo CEP/EST, a pesquisadora submeteu-o à apreciação da equipe gestora da Escola Municipal Indígena ÂEGATU DECATUCU, que numa decisão conjunta e unânime autorizaram a sua realização e procederam na assinatura dos documentos de encaminhamento do projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdades EST (CEP/EST).

2.3.3. Reunião com os pais e/ou responsáveis dos sujeitos envolvidos

No dia 14/03/2013 a pesquisadora juntamente com o diretor da escola e com a professora da turma do pré II₂ reuniram-se com as crianças da turma investigada para que estas levassem o convite para que seus pais e/ou responsáveis comparecessem a uma reunião na escola, marcada para o dia 16/03/2013. A reunião tinha como objetivo a apresentação do projeto de pesquisa e na sequência, a autorização por escrito dos responsáveis, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para autorizar a participação dos seus filhos na pesquisa, bem como a utilização de imagens destas durante as atividades realizadas na escola, colocando-se a disposição para responder a um questionário em 22/03/2013.

Compareceram na reunião dezenove (19) dos vinte (20) pais/responsáveis convidados pela escola. Findos os esclarecimentos, os pais/responsáveis aprovaram a realização da pesquisa ao assinarem o TCLE.

2.4. Coleta de dados

A coleta dos dados desta pesquisa aconteceu sob três perspectivas: 1) pela aplicação de um questionário com os pais/ e ou responsáveis; 2) pela realização de entrevistas com a educadora da turma e com dois educadores da educação infantil da referida escola; e, 3) pela observação durante as atividades trabalhadas pela educadora junto às crianças da turma investigada. Conforme a seguinte descrição.

2.4.1. Com os pais/mães e ou responsáveis

A coleta dos dados ocorreu em 22/03/2013, data previamente acordada entre as partes envolvidas.

Visando manter isenção, tanto da pesquisadora quanto da professora da turma, no ato da coleta de dados (aplicação do questionário) ficou na sala de aula utilizada pelas crianças do Pré II, um educador indígena da própria instituição, previamente credenciado e orientado pelo diretor da escola e pela pesquisadora para atuar como intérprete, que fez a leitura em Tikuna durante o preenchimento do questionário.

O educador intérprete recebeu na hora da coleta dos dados um envelope vazio destinado para o depósito dos questionários respondidos. O questionário continha vinte e

quatro (24) questões, sendo dez (10) abertas e quatorze (14) fechadas. O educador intérprete fez a leitura em Português e em Tikuna, esclarecendo dúvidas quando surgiam. Esta ação do intérprete Tikuna – Português facilitou a comunicação e o relacionamento entre a pesquisadora e o público pesquisado (amostra). Participaram da coleta dos dados os dezenove (19) pais/mães e/ou responsáveis que assinaram o TCLE.

Os pais/mães e/ou responsáveis entraram na sala de aula às 8h30min, onde receberam o questionário e uma caneta de escrita azul para o preenchimento do mesmo.

2.4.2. Questionário e suas questões

O primeiro questionamento do documento referia-se à participação dos pais nos projetos educativos da escola, visto que essa participação é de fundamental importância para o bom andamento das atividades desenvolvidas em sala de aula.

1) Enquanto pai qual a sua participação nos projetos educativos que a escola desenvolve:

Como visitante Como participante Como colaborador Não participa

Sabe-se da importância de ouvir o que os pequenos têm a dizer, posto que nas sociedades indígenas os adultos reconhecem e legitimam as falas infantis. Dessa forma coube perguntar se há escuta por parte dos pais em relação aos desejos dos filhos:

2) Você costuma ouvir sempre seu filho no que ele quer lhe dizer:

Sempre De vez em quando Quando tenho tempo Não

A brincadeira tem sua importância e faz parte do universo infantil em qualquer tempo/espço, por isso questionou-se aos se os pais participam das/nas brincadeiras dos filhos:

3) No seu lar, você costuma brincar com seus filhos, que tipo de brincadeira, onde e como brincam: (questão aberta)

Cada ser humano possui sua maneira própria de agir, essa maneira faz com que pais e mães tomem atitudes perante o fato. Questionou-se se há a percepção da individualidade de cada filho e se há ou não uma prioridade de atenção entre os filhos.

4) A maneira de seus filhos agirem diferentemente um do outro na sua casa faz com que você tome atitude mediante eles, como:

- Dá mais atenção a um só Gosta mais de um do que do outro
 Ama a todos da mesma maneira Estressa você em alguns momentos

Toda criança merece e exige cuidados por parte da família, questionou-se que tipos de cuidados básicos são dispensados às crianças:

5) Na sua família, existe uma rotina de cuidados com seus filhos:

- Higiene Dentes Uso do sanitário Outros

De acordo com os autores Parolin³², Szymanski³³ e Jardim³⁴ a participação da família na escola é imprescindível para o bom andamento do aprendizado dos filhos. Questionou-se aos pais qual a participação efetiva nos projetos educativos da escola:

6) Enquanto pai qual a sua participação nos projetos educativos que a escola desenvolve:

- Como visitante Como participante Como colaborador Não participa

Esporte é sinônimo de bem estar, de lazer, de aprendizagens e de socialização. Nas questões 7 e 8 perguntou-se quanto à participação da família em algum esporte na comunidade e que tipo:

7) Sua família participa de algum esporte na comunidade?

- Sempre De vez em quando Quando tenho tempo Não. Vá para a questão

³² PAROLIM, Isabel. *Relação família e escola: Revista atividades e experiências*. Positivo, 2008.

³³ SZYMANSKI, Heloisa. *A relação família/escola*. 2.ed. São Paulo: Liber livro editora, 2007.

³⁴ JARDIM, A.P. *Relação entre família e escola: Proposta de ação no processo ensino-aprendizagem*. Presidente Prudente: Unoeste, 2006.

8) Cite esportes dos quais você participa na sua comunidade: (questão aberta)

A arte integra a cultura indígena e tem importância na vida do ser humano. Em se tratando da cultura indígena não furtou-se em perguntar nas questões 9 e 10 se quando os pais frequentavam a escola executavam atividades que envolviam a arte, bem como que tipo de música está presente em seus lares:

9) Quando criança na escola você desenvolvia algum tipo de arte?

- Pintura/ Desenho Artesanato/confecção de objetos
 Outros Não fazia arte na escola

10) A música/canção que você mais ouve na sua casa é:

- Religiosa Dance Forró Outros

A leitura leva o indivíduo a muitos mundos e traz informações valiosas para o ser humano, por esse motivo questionou-se aos pais quanto à presença desta em seus lares e quanto ao exemplo que dão aos filhos em relação a esse hábito:

11) Na sua casa há vivências de leituras entre você e seus filhos:

- Sempre De vez em quando Quando tenho tempo Não

12) Você gosta de ler:

- Jornal Bíblia Revista/livros Não gosta de ler

Na escola são desenvolvidas várias atividades com a intenção de que a criança desenvolva seu aprendizado. Perguntou-se aos pais se estavam ou não satisfeitos com o que a escola vem desenvolvendo, e como consideram o aprendizado do seu filho hoje.

13) Você faz alguma crítica a alguma atividade da escola como:

- Resgate da língua com seus filhos Valores étnicos e culturais
 Valores religiosos Não há críticas

14) A aprendizagem do seu/sua filho/a hoje na escola é:

- Boa Ruim Péssima Excelente

De acordo com a fala de alguns indígenas mais velhos, a escola é uma invenção de brancos. Partindo dessa fala questionou-se os pais (nos itens 15 e 16) quanto ao significado desta para eles, bem como para seus filhos.

15) O que a escola significa para você? Ela é importante para você? Por quê?

16) Por que você manda seu/sua filho(a) para a escola?

Sabe-se que, com o passar do tempo as coisas e circunstâncias se modificam, com a escola não é diferente. Estabelecendo uma relação entre o passado e o presente, questionou-se nos itens de 17 a 20 (questões abertas), se existem diferenças entre a escola que estudaram para a escola onde o filho(a) estuda, o que esta deveria oferecer para uma melhor aprendizagem, se são realizadas atividades culturais e quais seriam estas.

17) O que a escola deveria ter para que seu/sua filho(a) aprendesse melhor?

18) Como pais, vocês veem diferença entre o ensino de hoje, e quando você frequentava a escola?

19) Quais atividades culturais que a escola já realizou? Quais você participou?

20) Seu/sua filho(a) participa das atividades realizadas pela escola?

Participar da vida escolar dos filhos é de suma importância, bem como conhecer o educador que trabalha com a criança indígena todos os dias.

21) Você conhece o professor(a) do seu/sua filho(a)? Você procura ir à escola? Para quê?

22) Como é a convivência em família? O que fazem aos domingos?

23) Idade_____ Trabalha_____ Local_____ Quantos filhos(as)_____ Casado(a)_____ Outros_____

2.4.3. Entrevista com professores da educação infantil

Paralelamente à atividade de preenchimento dos questionários, num outro ambiente da escola, a pesquisadora realizou entrevistas com três educadores da educação infantil indígena, dentre eles encontrava-se a educadora da turma investigada. Cada educador(a) foi entrevistado(a) separadamente. Para a entrevista foi elaborado pela pesquisadora um roteiro composto por dez (10) questões que versam sobre: 1) a visão dos educadores sobre as propostas pedagógicas realizadas na escola por meio do trabalho por eles executados; 2) a valorização da cultura indígena; 3) a percepção das reações das crianças diante de conteúdos formais trabalhados na escola; 4) a postura frente a diferentes atitudes das crianças em situações conflituosas ocorridas em sala de aula. Seguem as questões apresentadas:

Todo ser humano é importante. Para melhor compreensão das respostas dos educadores indagou-se quem eram.

1 – Identificação:

Idade, formação acadêmica, tempo de magistério, etnia, comunidade de origem?

É de fundamental importância ouvir do educador como ele(a) concebe o ser criança, a infância, pois é a partir dessa concepção que serão propostas metodologias que auxiliarão a aprendizagem dos pequenos.

2 – Qual sua concepção de criança e de infância?

3 – Enquanto educador (a), ao propor as atividades pedagógicas, você tem compreensão de como a criança com que trabalha pensa e aprende?

Já foi comprovado através de vários estudos que o uso de brincadeiras específicas, brinquedos e materiais manipuláveis trazem benefícios para a aprendizagem das crianças. Por esse motivo nos itens 4 e 5 indagou-se dos educadores:

4 – Você considera que o uso de brinquedos e materiais pelas crianças pode contribuir para que a brincadeira se transforme em espaço de aprendizagem?

5 – Existem brincadeiras específicas da cultura indígena? Você as utiliza como forma de promover aprendizagem significativa nas crianças?

Sendo estes educadores Tikuna que carregam como herança o aprender fazer-fazendo, participando, convivendo, considerou-se pertinente questionar:

6 – Você costuma valorizar os conhecimentos prévios das crianças para promover aprendizagens significativas?

7 – Na sua percepção, de que maneira as crianças reagem diante dos conteúdos formais trabalhados em sala de aula?

A família é de suma importância para todo ser humano. Sua participação na vida escolar dos filhos traz resultados positivos para a aprendizagem dos pequenos, questionou-se nos itens 8 e 9, quanto ao que a escola oferece para que essa participação aconteça e se o educador(a) a considera importante.

8 – Você considera importante a participação dos pais na escola? Por quê?

9 – A escola oferece atividades que proporcione essa participação?

Crianças são crianças em qualquer lugar do universo, são caladas, são brincalhonas e também às vezes se desentendem. Julgou-se importante questionar os/as educadores (as) como se posicionam diante de situações conflituosas em sala de aula.

10 – Como você se posiciona frente a diferentes atitudes das crianças em situações conflituosas em sala de aula?

2.4.4. Observação na sala do Pré II

No terceiro momento deu-se continuidade à coleta de dados, partindo-se do pressuposto que seria necessário o entendimento da realidade pedagógica, fundamentada nas observações da sala de aula, com o objetivo de analisar as ações e reações das crianças que compunham o Pré II diante das atividades propostas pela educadora.

Para a observação foi elaborado pela pesquisadora um roteiro contendo os seguintes itens: características físicas e materiais da sala de aula; características dos atores sociais (crianças e a educadora) para entender quem são essas pessoas e de que forma seu modo de viver está presente em sala de aula; atitudes e valores assumidos pela educadora, o que explicita o modo como esta profissional constrói e vive as várias relações na sala de aula; relações com as crianças em suas diferenças individuais; relações com conteúdos escolares; relações com material didático; ações e reações das crianças na relação com a educadora; relações entre as crianças; relações com o conteúdo ensinado; como se procederam às situações de ensino e aprendizagem.

2.4.5. Critérios de Inclusão e de Exclusão dos questionários e do roteiro de observação em classe

Para realizar esta pesquisa foi necessário elaborar um roteiro de observação pela pesquisadora para que fossem filtradas as questões que viessem favorecer o andamento da pesquisa. Desta forma este roteiro apresentou dimensões voltadas à educação indígena, como: modos de vida, práticas do professor, crenças, religiões, atitudes, comunidade, entre outras.

Tomando-se como base que todos os questionários foram respondidos integralmente, de forma legível e as respostas dadas foram adequadas às perguntas, esta pesquisadora não excluiu questionários para a análise dos resultados. Entretanto, aspectos como, sexo, idade, escolaridade não foram analisados, visto que sua colocação no questionário era apenas para identificar o perfil do respondente, tanto do questionário quanto da entrevista.

2.4.6. Instrumento de Análise

A análise do *corpus* desta investigação foi realizada de forma subjetiva em consonância com o instrumental teórico apresentado no capítulo I deste trabalho, a partir dos seguintes procedimentos: 1º) Conhecimento da comunidade indígena do Umariçu II: Aplicação do questionário para pais e ou responsáveis e entrevista com educadores; 2º) Contexto sociocultural da população indígena Tikuna: Identificação do público alvo; 3º) Contexto educacional da criança indígena Tikuna: classificação dos gêneros; 4º) Contexto pedagógico e processo de ensino e aprendizagem: observação em classe durante as atividades docentes; 5º) Legislação brasileira da educação indígena: RCNEI, pesquisa documental. As análises detalhadas, bem como a discussão dos resultados obtidos nesta investigação estarão apresentadas no terceiro e último capítulo deste trabalho.

3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“A Amazônia, com sua diversidade e desigualdade de vida, de ordens, ciclos, espaços, culturas e contradições pode configurar-se como uma região do mundo onde vários caminhos foram abertos pelas forças históricas³⁵”

O presente capítulo aborda os resultados obtidos pela pesquisa de campo, com dados coletados através de questionários aplicados a pais/mães e docentes da Escola Municipal AEGATU DECATUCU, apresentando seus pontos relevantes a partir de três enfoques: a) o ponto de vista dos pais/mães em relação às mais variadas formas de pensar sobre a função da escola e suas participações enquanto família no processo educativo de seus filhos; b) a visão dos educadores sobre as propostas pedagógicas realizadas na escola por meio do seu trabalho, a valorização e o conhecimento, e as situações e atitudes em relação ao que ocorre na sala de aula; c) o comportamento das crianças (ação e reação) frente ao processo de ensino e aprendizagem envolvendo a sala de aula e o entorno da escola através de metodologia própria dos educadores indígenas.

Este capítulo aborda as formas de vida familiar dos educandos, o cotidiano de suas atividades escolares, visando compreender os aspectos social e afetivo, sua integração à vida em comunidade em um contexto de contato estreito com o homem não indígena e sua influência para a aquisição de novos hábitos que, de certa forma, interferem na cultura do povo indígena.

Em linhas gerais apresenta os resultados e as discussões necessárias e relevantes a partir das questões problematizadas durante a pesquisa e que foram confrontadas através da observação do ambiente de aprendizagem e do comportamento das crianças indígenas frente a esse contexto educativo centrado na vida escolar e na vida da comunidade.

3.1. Comunidade Umariacú II - Participação dos pais/mães no projeto da escola

A comunidade do Umariacú II, em função de seu contato estreito com a sociedade não indígena e participação na vida social, econômica e política do município, vive momento de transformação de sua cultura, adquirindo novos hábitos que vão sendo incorporados, sem,

³⁵ SILVA, Marilene Corrêa da. *Amazônia: região-nação-mundo*. Manaus, Editora Universidade do Amazonas (coleção polêmicas da Amazônia, nº 3), 2001.

contudo, perder suas raízes culturais e tradições que ainda permanecem presentes no cotidiano da comunidade.

A despeito de ser considerada político-administrativamente como área rural, apresenta traços característicos de zona urbana, em função das mudanças ocorridas no seu interior, na sociedade envolvente, além do impacto causado pela introdução da escola na vida da população. Apresenta aspectos de área campesina, vivendo economicamente do trabalho da roça e da coleta de frutos regionais, além da caça e da pesca. Estão presentes no mesmo ambiente vivencial casas de alvenaria, de madeira e de chão batido, a organização social característica de suas tradições culturais está baseada em núcleos familiares.

A comunidade Tikuna do Umariacú II mantém suas tradições transmitindo-as de geração em geração através dos ensinamentos dos mais velhos. Entretanto, com a introdução de outras culturas, suas tradições vêm sofrendo transformações e, assim, escrevendo na sua história recente, a formação de uma nova cultura, que traz para a vida da comunidade inquietações a partir de hábitos e comportamentos adquiridos que não são próprios dos povos indígenas, interferindo na composição das famílias e na forma de educação vigente na comunidade.

3.2. Um pouco da realidade sobre as crianças indígenas

As crianças indígenas da comunidade do Umariacú II têm sonhos e imaginação, como qualquer criança não indígena. A comunidade é o local de socialização e dos encontros entre elas, seja na escola, na igreja, na roça, nas canoas e nas brincadeiras de terreiro. Nesse sentido, a comunidade é concebida como a vivência de muitas pessoas que têm objetivos em comum, visando melhorias para todos os habitantes da aldeia. Os índios Tikuna são responsáveis e comprometidos com sua realidade.

Durante a pesquisa contatou-se que a vida em comunidade é mais acolhedora, confiável e participativa em todos os momentos, proporcionando um resultado mais coletivo, partindo da ideia do objetivo em comum, o que retrata a necessidade, os desafios e, satisfatoriamente, a participação de cada um, como contribuinte do processo de vida comunitária.

Na convivência e observação das crianças pode-se ressaltar a importância do educador enquanto mediador da aprendizagem. Os educadores são moradores, indígenas e cidadãos que fazem parte da sociedade Tikuna e, conhecem a necessidade que os cerca e os desafios para a educação dessas crianças. Em parceria com a comunidade buscam realizar

uma prática pedagógica, centrada na realidade das crianças de forma a favorecer a aprendizagem dos alunos.

Todas as crianças da etnia Tikuna são ativas, gostam de brincar, jogar, passear, assistir televisão e fazer travessuras. Na vida em comunidade utilizam os recursos que a natureza oferece para a prática do brincar. As brincadeiras vivenciadas na escola (rodas de conversa, jogos de petecas, adivinhações, contos, histórias de faz-de-conta, brincadeira em árvore ‘pune’) fazem referências ao cotidiano da comunidade,

“As brincadeiras infantis, especialmente, as de faz-de-conta são espaços de mediação e interlocução cultural importantes para as crianças pré-escolares, além de possibilitarem a criação e manutenção de vínculos afetivos³⁶.” Partindo deste pensar, cabe aos educadores que trabalham com a educação infantil proporcionar condições para que as crianças brinquem na escola. “[...] as brincadeiras infantis têm se mostrado de grande importância na transmissão cultural. Através dela a criança está experimentando o mundo e as reações, tendo assim elementos para desenvolver atividades sem a intervenção do adulto [...]”³⁷.

As crianças Tikuna buscam, na rotina do cotidiano, um brincar intrinsecamente ligado aos modelos de convivência. Nem sempre há uma consciência ou intenção, o real e o imaginário se fundem espontaneamente em suas atitudes. É comum ouvir crianças dizendo: “vamos brincar de roda”, mesmo estando cansadas após retornar com seus pais/mães do trabalho na roça.

As crianças acompanham os pais/mães nas atividades diárias. O ato de observá-los lavrando e lidando com as plantações é educativo e faz com que elas aprendam no contexto da aldeia.

Estas vivências também compõem o currículo da escola, fundamentando e direcionando ações pedagógicas dos educadores indígenas. A prática do educador deverá ter como base a realidade Tikuna, e por meio dela criar situações de aprendizagens que proporcionem alternativas para a vida em comunidade.

Em relação à vida familiar, as crianças são filhas de pais/mães separados, amigos e casados. Algumas vivem com suas famílias em lares estruturados, e outras têm o acompanhamento do pai ou da mãe, mas geralmente são acompanhados pelos avós. Em se tratando de educação familiar cabe à avó instruir as meninas quanto ao cuidado com os irmãos

³⁶ TEIXEIRA S. R. S. & Alves, J. M. (2008). *O Contexto das Brincadeiras das Crianças Ribeirinhas da Ilha do Combu* Psicologia: Reflexão e Crítica, 21(3), 374-382.

³⁷ NASCIMENTO, , Adir Casaro. et al. *A cosmovisão das crianças indígenas Kaiowá e Guarani: o antes e depois da escolarização- primeiras percepções*. In: Anais do XII Congresso da associação internacional para a pesquisa intercultural. Florianópolis-SC, Editora UFSC, 2009, p.7.

menores e em relação à fabricação do artesanato, da pintura, sobre o plantio e auxílio nas tarefas da casa. O avô instrui os meninos para caçar, pescar e cuidar de toda família. Desde cedo aprendem que o homem caminha sempre à frente da mulher e filhos para protegê-los de qualquer ameaça. E, a mulher, por sua vez, carrega a criança na tipoia, bem como o que produziu, artesanato ou macaxeira. Os meninos são instruídos para a independência e as meninas para cuidados e confecção de artesanato.

Independente da formação familiar, a criança é tratada com carinho e recebe atenção dos mais velhos. Segundo a família, a criança é educada com a intenção de demonstrar e praticar atitudes cordiais voltadas à sociabilidade. É através de seu exemplo que as pessoas mais idosas garantem o legado dos antepassados.

A família “pode ser considerada como primeiro espaço - socialização primária - que a criança vivencia na aldeia³⁸”. É importante a função da família na educação das crianças, principalmente através da figura materna (ou de seu/sua cuidador/a) e dos laços afetivos que são bem próximos. A família é a primeira responsável pela formação cultural, relações de afeto e iniciativas para o trabalho.

Outra característica identificada é a valorização do coletivo, da convivência entre educandos de diferentes idades, educadores e familiares. Tratando-se de coletividade, para a criança Tikuna é permitido que ela circule em todos os espaços com liberdade, pois é dessa forma que o aprendizado lhe possibilita ser construtora ativa junto aos adultos, numa apropriação do seu próprio universo, e dessa forma aprendendo a conviver em grupo. “Deixar as crianças observarem tudo, portanto, é parte de e uma pedagogia nativa. Cabe aos adultos dar às crianças as condições de desenvolvimento do corpo, especialmente dos órgãos sensoriais que dizem respeito à aprendizagem: o ouvido e o coração³⁹”. Por intermédio dessa convivência coletiva, desde cedo, a criança indígena desenvolve sua sensibilidade para o ouvir e o sentir a grande mãe natureza, a quem aprende a respeitar desde cedo.

As crianças indígenas Tikuna da comunidade do Umariacú II habitam a região norte do estado do Amazonas, na cidade de Tabatinga, na tríplice fronteira de Brasil, Colômbia e Peru. Tabatinga hoje está composta por cinquenta e seis comunidades rurais que sobrevivem da plantação de roças e da criação de animais destinada ao próprio consumo. Para subsistência da população, a pesca e a agricultura fazem parte deste desenvolvimento econômico usando a

³⁸ LIMA, E.G. *A pedagogia Terena e as crianças do PIN Nioaque*: as relações entre família, comunidade e escola. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: UCDB, 2006.p.21

³⁹TASSINARI, A. *Concepções indígenas de infância e juventude no Brasil*. Campo Grande:Tellus, 2007.p.11

troca e venda das mercadorias (cestarias e produtos das colheitas como frutas e verduras) com a população não indígena.

As crianças têm pele morena, olhos puxadinhos, cabelos lisos, estatura mediana, são ágeis e inteligentes. Criativas e imaginárias em suas atividades escolares gostam de desenhar, pintar, correr, pular, saltar e andar em sala de aula. Na escola indígena as crianças circulam pela sala e fora dela durante as atividades educativas. Para os Tikuna “a infância, para as crianças indígenas [...] é um grande universo de aprendizagens, de liberdade, de escolhas e, sobretudo, de possibilidade de viver as mais diversas expressões do seu cotidiano⁴⁰”. Ou seja, as crianças têm acesso livre no seu território, elas têm liberdade que foge as regras dos não índios. Pois a criança indígena tem um ritmo de aprendizagem diferente dos não índios, elas aprendem vivendo, explorando o mundo através de seus sentidos, principalmente o ver e o ouvir.

Confirmado por Silva (2002)⁴¹, que o desenvolvimento dos sentidos é fundamental para a capacidade de ver, ouvir e fazer nas crianças indígenas. Onde por sua vez a capacidade de aprender, saber e conhecer está intimamente ligada às capacidades sensoriais.

3.3. Participação familiar na escola

Nas últimas décadas, a escola vem assumindo, praticamente sozinha, um papel que, em princípio, não deveria ser só seu: o de formar seus educandos para a cidadania. Educar os filhos para exercer o papel de cidadão envolve primeiramente a educação familiar que recebem de seus pais/mães. Tarefa principal que vem proporcionar uma reorientação na vida de cada indivíduo, sendo esta pela forma de ensinar, de orientar, de representar, de compreender, entender, respeitar. São tarefas que desde cedo são proporcionadas pela representação da família.

A família é o lugar indispensável para a garantia da sobrevivência e da proteção integral dos filhos e demais membros, independentemente do arranjo familiar ou da forma como vêm se estruturando. É a família que propicia os aportes afetivos e, sobretudo materiais necessários ao desenvolvimento e bem-estar dos seus componentes. Ela desempenha um papel decisivo na educação formal e informal, e é em seu espaço que são absorvidos o valor ético e humanitário, em que se

⁴⁰ MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. In: *Artesãs de outros tempos... As Crianças Indígenas nas Cidades e os novos desafios para as pesquisas sociais*. Anais do XII Congresso da Associação Internacional para a Pesquisa Intercultural. Florianópolis-SC, Editora da UFSC, 2009,p.08.

⁴¹ SILVA, A L.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. S. *Crianças indígenas : ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

aprofundam os laços de solidariedade. É também em seu interior que se constroem as marcas entre as gerações e são observados valores culturais.⁴²

Ao se discutir sobre a aprendizagem das crianças indígenas na escola torna-se necessário mencionar a família, dentro da concepção do povo Tikuna. Todos os ensinamentos e formas de aprendizagem dos Tikuna perpassam pela família, pois é da responsabilidade desta, o ensino dos valores, do respeito, da partilha, do ser indígena e pertencer a este grupo. É através do exemplo dos mais velhos que são ensinados os conceitos de comportamento, partilha e cooperação. Para os Tikuna é na família que são construídos os laços afetivos, vínculos que irão auxiliar na formação de caráter das crianças.

Atualmente, mesmo a família menos numerosa, ainda é considerada o primeiro núcleo responsável pela formação cultural, afetiva, de respeito e pelos ensinamentos para o trabalho. É nela que a criança experimenta e aprende através do diálogo e da paciência. Viver em família os leva a fazer ou estar fazendo. Relações estas que têm demonstrado que o aprendizado não tem fim.

A criança aprende experimentando, vivendo o dia da aldeia e, acima de tudo acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil.⁴³

É no seio da família Tikuna que a criança é encorajada a ter confiança em si mesma. É esse encorajamento que sustenta a identidade Tikuna. As famílias continuam estimulando a criança, mas nem sempre a acompanha diariamente à escola, como deveriam e faziam em épocas anteriores. Em outras épocas, alguns pais/mães Tikuna permaneciam na sala de aula com os filhos, sempre com olhar atento ao que era realizado. Hoje o tempo deles é dividido entre casa, trabalho na roça, pesca artesanal, confecção de artesanato, emprego na prefeitura, no posto de saúde, na escola e no atendimento aos filhos.

O envolvimento familiar traz benefícios às crianças e aos educadores que percebem que o seu trabalho é apreciado pelos pais/mães e se esforçam para que o grau de satisfação destes seja grande. A escola também ganha porque passa a dispor de mais recursos comunitários para desempenhar as suas funções, nomeadamente com a contribuição dos pais/mães na realização de atividades de complemento curricular.

⁴² KALOUSTIAN, S.M. (org.) *Família brasileira*, a base de tudo. Brasília: UNICEF, 1988.p.37.

⁴³ BRAND, A.J.; NASCIMENTO, A.C. *A escola indígena e sustentabilidade – perspectivas e desafios*. Anais do III Seminário Internacional: educação intercultural movimentos sociais e sustentabilidade – perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas. Florianópolis, 2006, p.8.

Figura 7 - Pais/Mães indígenas na escola



Fonte: Arquivo da autora/2013

A escola revitaliza a confiança da família Tikuna no seu papel de formadora. Quando os pais/mães passaram a se sentir inseguros e culpados por não estar próximos dos filhos, a escola tentou ocupar esse espaço, mas, a escola não tem estrutura para cumprir os dois papéis. Os conteúdos estão mudando rapidamente e o educador precisa buscar formação continuada, tem responsabilidades profissionais e não pode arcar com tarefas que são da família. Ao levar os pais/mães a participar de encontros, palestras, reuniões e troca de experiências com outros pais/mães, eles saem fortalecidos e, na certeza, que a escola pode lhes dar apoio para desempenhar melhor seu papel.

Essa responsabilidade, aos poucos, foi sendo transferida da família para a escola. A sociedade mudou, valores éticos se transformaram e muitos pais/mães ficaram inseguros com relação à formação dos filhos. A escola não tem o dever de posicionar-se sobre a responsabilidade dos pais/mães, mas, sim, de dar continuidade ao ensinamento mais provável de conhecimento à vida.

O comportamento dos filhos revela sobre a forma como os pais/mães agem mediante a criação destes. Seguindo a tradição, ainda hoje, apesar de dispor de um tempo mais reduzido, a família Tikuna usa o diálogo para aconselhar, ensinar e corrigir seus filhos.

Creem na educação escolar como instrumento extra aldeia que oferece domínio de novos conhecimentos e tecnologias que podem vir a auxiliar seus filhos a buscarem uma vida mais digna, tornando-os aptos a enfrentar o preconceito presente na relação entre indígenas e

não indígenas. Mas, ao mesmo tempo, não escondem sua preocupação com a influência da televisão, da internet nos comportamentos e atitudes das crianças, que, levam-nas a imitação e ao desejo de posse ao que veem, colocando-as em situação de ambiguidade cultural.

Essas influências têm seu lado positivo, pois, não fazem com que a criança perca sua identidade Tikuna, visto que lhe dá a possibilidade de ressignificação e tradução dos aspectos culturais de sua identidade. Abrir um espaço novo de diálogos e ambivalências fortalece diferenças e tenta garantir igualdade de condições e oportunidades, retorna indagar sobre a vida dos pais/mães antes e depois.

Considera-se que a participação dos pais/mães na educação dos filhos deve ser constante e consciente. A vida familiar e a vida escolar se completam. Torna-se necessária a parceria de todos para o bem-estar do educando. Cuidar e educar envolve estudo, dedicação, cooperação, cumplicidade e, principalmente, amor de todos os responsáveis pelo processo, que é dinâmico e está sempre em evolução.

3.4. O brincar na família e na escola indígena

O brincar faz parte da vida do ser humano, em especial neste caso, da vida da criança indígena, e hoje é um assunto que tem conquistado espaço nas mais diversas áreas de conhecimento. É preciso refletir sobre a necessidade de se inserir, na escola, de uma metodologia baseada em brinquedos e brincadeiras, considerando a idade da criança e o seu processo de construção do conhecimento, respeitando-se assim sua predisposição natural, pois criatividade e autonomia se desenvolvem quando se propicia à criança um ambiente familiar e escolar que favorecem essas características.

As brincadeiras formam seu grupo social e como qualquer criança, atuam mediante o contato que tem sua realidade, integram-se e socializam-se no contato com o antigo e com o novo e, assim, se debruçam sobre a nova aprendizagem que adquirem no decorrer desta brincadeira.

Além de vivenciar as mesmas situações que os adultos, elas também possuem outras formas de brincadeiras, apenas entre crianças nos arredores da aldeia, explorando os materiais da natureza, construindo casas, brincando nas cabaninhas, montando cata-ventos para correr e fazer rodar folhas presas em um pauzinho, brincando nas canoas aportadas na beira do rio, caçando com seus arcos e flechas pequenos gafanhotos e outros insetos. Essas atividades trazem um valor esquecido, de que não é necessário consumir brinquedos.

Para as crianças Tikuna as brincadeiras têm significado, porque é através delas que aprendem coisas importantes que vão ser usadas a vida toda, tendo um sentido real para elas.

[...] porque são brincadeiras, no decorrer do período que corresponde a infância, [que] oferecem as crianças alguns pontos de referência cruciais para a percepção das dimensões espaciais e temporais nas quais seu cotidiano acontece. Uma vez incorporados, esses pontos de referência tornam-se conhecimentos, tanto de domínio individual como de domínio coletivo, conhecimento este que a acompanhara ao longo de toda sua vida⁴⁴.

O que diferencia o brincar da criança indígena da criança não indígena são os instrumentos de brincar. As crianças da aldeia resgatam brincadeiras a partir da realidade e dos instrumentos que estão ao seu redor, explorando a sua própria realidade, transformando-a em situações de brincar, diferentemente das crianças urbanas que, em sua maioria, possuem outras ferramentas.

De maneira geral, os pais/mães dispõem de pouco tempo para brincar com seus filhos, em função das várias atividades que devem desempenhar durante o dia e, via de regra, não encontram tempo para essa atividade. Na comunidade Tikuna esse fenômeno também é encontrado, como pode ser constatado através desta pesquisa. Vários pais indígenas não dispensam a seus filhos um tempo para a brincadeira, seja ela, fora ou dentro de casa.

A importância do brincar para a criança é uma construção histórica. Quando brinca, a criança experimenta sensações antes desconhecidas, entra no mundo do adulto, reproduz as relações sociais e de trabalho de forma lúdica e se apropria do mundo em seu processo de construção como sujeito histórico-social.

Existem crianças socialmente prejudicadas, aquelas que não usufruem os benefícios de um lar e de uma família organizada e, muitas vezes, sentem dificuldades em adaptar-se à escola. As crianças indígenas não estão excluídas das famílias desestruturadas, algumas são acompanhadas só dos pais ou das mães. Mesmo não tendo a presença da família completa, as crianças precisam ser acolhidas e em muitas situações elas sentem-se sozinhas. A colaboração dos pais/mães ajuda a criança a se desenvolver com mais integridade, agilidade, facilidade, levando-os a ser criativos. São infinitas as oportunidades de descobrir e criar que estão presentes nas brincadeiras infantis.

A pesquisa revelou que as principais brincadeiras entre os pais/mães e as crianças são: jogo de bola, pula corda, esconde-esconde, cantar, soletrar, tarefas de casa, brinquedos,

⁴⁴ NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: LOPES DA SILVA, Aracy. MACEDO, A.V. L. Da Silva. NUNES, Angela (orgs.). *Crianças Indígenas – Ensaios Antropológicos*. São Paulo: Global Editora, 2002.p.236.

contos de historinhas, brincadeiras de roda, amarelinhas e de pipas. O que se percebe é que não se praticam brincadeiras próprias dos Tikuna, mas, se resgata atividades de lazer da própria comunidade, de certa forma, influenciados pelos não indígenas.

Em relação ao que os pais/mães fazem nos fins de semana com seus filhos enquanto estão de folga da escola a pesquisa constatou que os pais/mães demonstram desempenhar corretamente esse papel que é de oferecer às crianças atividades de lazer. As atividades desenvolvidas geralmente estão relacionadas à prática esportiva ocorrida na própria comunidade, como futebol, natação, corrida e handebol, levando à conclusão que as atividades relacionadas ao esporte são muito bem aceitas e praticadas pela comunidade.

A educação indígena não se prende somente às atividades escolares, está presente nas comemorações tradicionais e nas práticas de esporte, eventos culturais que fazem parte do cotidiano da comunidade. Ela se caracteriza pelos processos tradicionais de aprendizagem de saberes e costumes característicos de cada etnia. Esses conhecimentos são ensinados de forma oral no dia-a-dia, através dos rituais e dos mitos. Entretanto, várias etnias indígenas têm buscado a educação escolar como um instrumento de redução da desigualdade, de afirmação de direitos e conquistas e de promoção do diálogo intercultural entre diferentes agentes sociais (GONÇALVES & MELLO, 2009).

O indígena tem educação específica, de acordo com suas tradições. Tentar identificar e compreender os aspectos relevantes da educação indígena no Brasil é uma tarefa deixada para segundo plano por nossos pedagogos, antropólogos e etnólogos. O reconhecimento e a compreensão da diversidade cultural, educacional e linguística foi, talvez, uma das maiores dificuldades que os pesquisadores tiveram. “A educação indígena é difícil de analisar principalmente porque não é parcelada. Descrever a educação indígena no Brasil seria quase descrever o dia a dia das comunidades indígenas, que simplesmente vivendo, estão se educando⁴⁵”.

A pesquisa também constatou, a partir da fala dos pais/mães, que a relação afetiva entre pais/mães e filhos acontece de forma diferenciada, definida por uma afinidade própria. De forma geral, os pais/mães tratam os seus filhos de forma igual, com a mesma carga de amor e cuidados, porém, há pais/mães que têm tratamento diferenciado com os filhos, gostando e cuidando mais de um e dando menos atenção a outro. Entretanto, afirmam também que independente de afinidade, eles cumprem seu papel de cuidador, zelando pela saúde e higiene de seus filhos.

⁴⁵MELIÀ, Bartolomeu La reducción según los Guaraníes: dichos y escritos, In: Missões Guarani: Impacto na sociedade contemporânea. Org. Regina A. F. Gadelha, São Paulo, EDUC/FAPESP,1999.p.72.

O amor por um filho diferenciado de outro pode depender da afinidade entre ambos e vários podem ser os motivos pelos quais os pais/mães podem gostar dos filhos de maneira diferenciada. Pode depender do momento que nasceu o filho: por ser esperado ou pela espera de um menino depois de tantas meninas. Pode depender de uma carência da criança, ou por uma doença. Por tantos motivos diferentes, aquele filho é apenas aquele nasceu no momento certo e vem em certo modo recompensado.

Pode-se inferir, neste ponto, que os pais/mães indígenas tem dificuldades, mas procuram cumprir seu papel de zeladores de seus filhos, cuidando de seu bem-estar físico e também, educando para uma vida na comunidade mais participativa.

3.5. Leitura na vivência familiar e escolar

A leitura e a escrita têm sido alvo de discussões por parte dos estudiosos da área de Educação, já que há muitos anos se observam algumas dificuldades de aprendizagem, altos índices de reprovação e evasão escolar. Dentre as questões mais focalizadas, destaca-se o ensino da língua materna.

De forma oral a leitura é interpretada nos momentos em família, as oralidades são as formas pelas quais os pais/mães buscam cotidianamente em casa utilizar-se da Bíblia, revistas, jornais e livros. Segundo os pais/mães, somente em casa quando têm tempo disponível é que ele se utilizam do tempo para ler para seus filhos. A leitura ocorre de forma oral, por meio da conversa com os filhos, dos contos e histórias, dos fatos e acontecimentos.

A oralidade também é trabalhada na escola, por meio das literaturas que são oferecidas pelos educadores. A linguagem oral faz parte do contexto da maioria das sociedades humanas, mas a linguagem escrita não, porque as atividades de leitura e escrita são geralmente exercidas por pessoas que tiveram a chance de frequentar a escola e ali encontraram condições favoráveis para perceber as funções sociais da prática da leitura e escrita. A escrita desde sua invenção serviu e serve como instrumento de dominação.

Para os indígenas Tikuna apropriar-se do código da leitura e da escrita, significa a grande necessidade de o grupo se consolidar enquanto indígenas, reforçando o forte desejo de valorizar, ler e ver seu jeito de ser, descrito a partir desse código. Através da leitura, da escrita o indígena pode sair em busca de direitos, além de mostrar a beleza que as comunidades Tikuna têm e ainda muitos desconhecem. A sociedade envolvente se utiliza da escrita como sua marca forte, deixando de lado a oralidade, uma tão válida quanto a outra.

“[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. A leitura é associada à forma de ver o mundo. É possível dizer que a leitura é um meio de conhecer.⁴⁶”. A leitura na escola indígena acontece primeiro através da leitura de mundo, que inclui a leitura da vida, do ambiente, dos animais, das plantas; antes de se fazer a leitura da palavra se procura estabelecer uma conexão com o cotidiano vivenciado pelas crianças na comunidade. Textos de diversas fontes são utilizados. São contos, livros didáticos, lendas, revistas em quadrinho e textos personalizados. Na sala de aula é praxe realizar a leitura na língua materna e depois em língua portuguesa.

Assim, não é diferente para os povos indígenas que têm, na língua portuguesa, uma forma de estar atentos às bases legais que norteiam a vida brasileira. Como brasileiros, os povos indígenas têm o direito de estarem inseridos na cultura letrada do Brasil, através do estudo da língua materna, a Língua Portuguesa. Assim a escola indígena tem que garantir às crianças o acesso à Língua Portuguesa bem como às línguas indígenas de sua etnia.

Na educação indígena é importante que o ensino de Língua Portuguesa seja feito de maneira a ampliar a possibilidade de expressão dos educandos, para que possam se inserir nas diversas situações comunicativas. Desta maneira a escola como espaço que proporciona acesso ao conhecimento universal deve estar atenta às demandas que os educandos têm. Nesta perspectiva, o educador deve se manter atento à importância de se repensar os instrumentos utilizados em sua prática, visto que estes vão auxiliar as crianças indígenas na aprendizagem da leitura e da escrita.

3.6. Visão dos pais/mães a respeito da escola e educadores

No entendimento dos pais/mães que participaram da pesquisa o papel do educador é ajudar seus filhos a aprender a ler e escrever, para ter oportunidades iguais aos “dos brancos”. Ou seja, para os pais/mães o educador é aquele que organiza e dialoga com os saberes tradicionais e os conhecimentos da sociedade envolvente; é altamente respeitado pela comunidade indígena. A figura do educador ainda é adjetivada como condutor, e o ensino não se limita a conduzir, em outras épocas históricas se conduzia a criança, hoje o educador e a escola orientam.

Na busca de condições de construir metodologias inovadoras para aplicar na sua prática docente, hoje os educadores que atuam na educação indígena no Umariçu II possuem

⁴⁶FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler, em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.p.

graduações (Licenciatura para educadores indígenas do alto Solimões⁴⁷) e especializações (oferecidas pela UEA⁴⁸). Mas existe um desafio pelo fato de terem recebido essa formação em instituições não indígenas e se veem obrigados a traduzir e articular processos escolares, que por mais que se esforcem acabam reproduzindo as práticas escolares a que foram submetidos, ou antagonizando os processos próprios de aprendizagem Tikuna.

As críticas que os pais/mães fazem mais frequentes à escola estão relacionadas a aspectos como: falta trabalhar mais valores étnicos, religiosos e culturais, resgate da língua com seus filhos, faltam materiais escolares, recursos pedagógicos, merenda. As críticas dos pais/mães hoje em relação à educação dos filhos estão voltadas para a questão da aprendizagem dos seus filhos na escola. Segundo eles, a escola obtém o conceito bom para excelente no que diz respeito ao ensino e ao papel assumido pela escola na comunidade, como podemos ver na fala de pais/mães que responderam ao questionário e que merecem uma reflexão:

A escola colabora com os nossos filhos para que eles saiam com estudo, sendo pessoas íntegras. (Pai A)

A escola, para mim, tem o papel de ensinar, preparar e educar os educandos para a vida, tornando-os bons profissionais e boas pessoas. (Pai C).

A escola é como se fosse uma segunda casa para nós, passamos parte do dia nela, até nos apegamos a ela. A escola nos ensina desde o início da nossa vida, crescemos nela e nos educamos dentro dela. (Pai B).

Querendo ou não, a escola tem um papel muito importante da educação. Hoje a educação não vem mais da família, mas sim da escola, pela falta de tempo que nós temos para com nossos filhos. (Pai D).

A escola significa um local de aprendizagem, de respeito, de estudo, de cantar, de aprender, onde só o educador pode ajudar os filhos quanto ao conhecer mais sobre a sociedade envolvente. (Pai E).

Percebeu-se que, na visão de pais/mães, a escola é a responsável pela educação das crianças. Há um equívoco nesse modo de pensar. O fato de afirmarem que “só o educador é que pode ajudar os filhos”, transfere, assim como na sociedade envolvente, uma parcela de responsabilidade direcionada à instituição escolar. Torna-se necessário sensibilizá-los em prol de uma melhor compreensão sobre a escola, levando-os a entender que é um espaço que colabora numa educação mais formal. É preciso que acompanhem os filhos no que diz

⁴⁷ Licenciatura Para Professores Indigenas Bilingue do Alto Solimões.

⁴⁸ UEA universidade do Estado do Amazonas.

respeito à educação escolar, como antes era hábito na escola Tikuna, sempre motivando para que continuem seus estudos.

Essas falas, expressadas por pais/mães durante o preenchimento dos questionários demonstram o quanto a escola necessita aprender a lidar com situações familiares conflitantes e complexas. Ao pensar na escola e na família, parece ser importante resgatar o quadro familiar. A família como primeiro grupo social da criança, jamais poderá desvincular-se de sua função e do papel que assume perante a sociedade. O papel familiar desenvolve na criança uma primeira reação de educação, que se recheia aos seus modos e costumes, aos valores e princípios. Porém nem todas as famílias Tikuna refletem isso, algumas encaminham os filhos para a escola para aprender a ler escrever, para conhecer a língua materna e a língua portuguesa, para ter atitudes, para aprender aquilo que pais e mães não aprenderam.

A educação é um processo permanente e inerente ao viver. Em diferentes situações se dá o processo da educação. O dia-a-dia é educativo, os indivíduos vão criando e recriando formas de vida social. Diante disto, questiona-se que tipo de educação se quer ajudar a construir? Que homens e mulheres a escola pretende formar em um cenário da escola indígena?

As crianças indígenas Tikuna estão participando de uma educação mais aberta ao mundo, o contexto atual se difere da história de seus pais/mães quando vinham à escola. É impossível ensinar hoje sem que o educador esteja atualizado com o mundo, pois as crianças acompanham as novas ferramentas, e as trazem do cotidiano para a sua realidade. Os valores Tikuna continuam sendo trabalhados, mas a aldeia em si evolui e a tendência da educação é estar aberta às mudanças. A evolução midiática, as alternativas metodológicas do educador são práticas que precisam ser revistas e renovadas, são modelos de uma nova educação.

Não existe uma educação igual: “quando o educador pensa a educação, ele acredita que, entre homens, ela é o que dá a forma e o polimento. Mas ao fazer isso na prática, tanto pode ser a mão do artista que guia e ajuda o barro a que se transforme, quanto à forma que iguala e deforma⁴⁹”.

3.7. Críticas às atividades escolares: os componentes curriculares na visão dos pais/mães

Em relação aos componentes curriculares estudados, os pais/mães acham que a escola deveria ensinar mais Matemática, ensinar os filhos a ter uma vida melhor, a ter conhecimento, mais recursos para o educador e materiais para que possam contribuir na sua

⁴⁹ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo, 2001.

docência, capacitação para os educadores, propostas de leitura, materiais didáticos completos e concretos para pinturas e outros materiais de trabalho, fazer redação, ensinar a língua materna, informática aos educandos, refeitório, biblioteca, área de lazer.

Interpretando estes resultados pode-se afirmar que não depende unicamente do educador para uma formação continuada, ele precisa ser pesquisador, investigador, precisa se qualificar e isto depende das políticas propostas por cada secretaria municipal de educação.

A LDBEN⁵⁰ estabelece que o calendário escolar deve se adequar às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas. O calendário escolar (anexo) do ano letivo para a aldeia do Umariacú II acompanha o calendário das escolas urbanas do município de Tabatinga, sendo este modificado nas atividades cívicas e datas de planejamento realizado de acordo com o calendário escolar. Os conteúdos para a educação infantil são fornecidos pela SEMED⁵¹ e aplicados com conteúdos específicos Tikuna.

A ação educativa das escolas indígenas é norteada pelo compromisso com a garantia da aprendizagem, a luta coletiva pela Terra e outros direitos como saúde, educação e justiça; o respeito à vida em todas as suas formas; a escuta sensível do “outro”, na busca de diálogo e compreensão mútua; a valorização da memória coletiva, principalmente da sabedoria dos mais velhos e formas tradicionais da cultura. As formas tradicionais da cultura a que se refere o trecho está voltado à linha de pensamento do ensino, da transmissão de saberes e conhecimentos passados de geração a geração.

Por isso, é tarefa da escola indígena estudar, discutir e participar da vida comunitária, procurando compreendê-la politicamente no contexto do Estado, do País e (re) construí-la dentro dos princípios que definem o projeto político do seu povo e de uma organização indígena mais ampla. É imprescindível organizar pedagogicamente esta realidade priorizando a pesquisa coletiva, a reflexão sistemática e compartilhada, que traz contribuições interessantes para o desafio de ensinar.

Hoje a escola indígena pesquisada não acompanha um currículo diferenciado, baseado na realidade de sua região e necessidade, ela recebe um currículo pronto. Ele é composto por: português, matemática, ciências, história, geografia, educação física, artes, religião. Os educadores da educação infantil lutam para prestigiar as questões culturais específicas, pois ele é um forte norteador da educação indígena. Do ponto de vista da educação escolar indígena, os povos indígenas da Amazônia enfrentam continuamente normas culturais e costumes distintos do seu próprio.

⁵⁰ Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996.

⁵¹ SEMED Secretaria Municipal de Educação de Tabatinga.

Na atualidade, quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos por um lado: currículo indígena, educador indígena, língua e saberes indígenas e, por outro lado: educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em “grades curriculares”.

A educação escolar indígena tem que ser bilíngue devido a determinação legal dos documentos que a amparam sendo na língua portuguesa por sermos índios cidadãos brasileiros e na língua materna da comunidade indígena, sendo preferencialmente ministrada por educadores indígenas da própria aldeia e tendo os programas curriculares organizados pela própria comunidade dentro das suas particularidades e peculiaridades linguísticas e sociocultural de cada etnia porém na maioria das vezes cabe aos educadores a elaboração de todo o Projeto Político Pedagógico (PPP) de suas escolas ⁵².

A ação depende de quem está trabalhando na escola, das pessoas que dirigem, das pessoas que realmente querem fazer um trabalho pedagógico excelente, dando prioridade ao ensino e a aprendizagem, mas, para isto é necessário traçar o PPP⁵³ em coletividade para que se tenha um resultado. A escola ainda não se estruturou com uma pedagogia diferenciada. Para que se garanta uma pedagogia diferenciada não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através da Língua Portuguesa e da Língua Tikuna. É necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Esses currículos em constante construção devem estar em sintonia com a escola e a comunidade indígena.

Constatou-se que alguns pais/mães veem uma melhoria no ensino, hoje, mais avançado. Porém, alguns não veem nenhuma diferença, segundo um deles: “o currículo, na língua materna, antes era ditadura militar, os educadores estão mais especializados, têm responsabilidades e compromissos na educação de hoje”.

Perguntou-se sobre sua participação nas festividades da escola já que a mesma toma a iniciativa de acordo com as datas comemorativas. Segundo os pais/mães as datas comemorativas partem de uma cultura, da crença, dia do índio, dia das mães, dia das crianças, dia dos pais/mães, festa da moça nova, dia dos educadores, de danças culturais, consciência negra. Comentaram que participam das atividades realizadas pela escola quando são convocados.

⁵² COLLET, C.L.G. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: Um Breve Histórico. In: GRUPION, L.D.B. (org). Formação de Educadores indígenas: repensando trajetórias. Brasília, MEC/SECAD, 2006, p.115-129.

⁵³ Projeto Político Pedagógico

Raramente os pais/mães procuram os educadores, devido ao emprego que exercem ou, até mesmo pelo horário. Estas são condições a se perceber durante os planejamentos de reuniões. Outros conhecem e vão à escola continuamente. Quanto aos domingos, os pais/mães participam da igreja, vão ao campo de futebol jogam uma partida com outros colegas, assistem jogos na televisão, visitam as famílias matriarcas e patriarcas e praticam futebol de campo. Quase não se percebe a participação da mulher indígena neste cenário de lazer, geralmente se observa a participação dos homens nos demais eventos.

3.8. Contexto pedagógico proposto pelos docentes indígenas: o que relatam os educadores da escola

Tanto a concepção de criança quanto a de infância, assim como a construção de qualquer conceito subjetivo, são elaboradas a partir da visão de mundo de uma sociedade, sendo assim um produto histórico e cultural. Logo, não é possível formular um único conceito, fechado e restrito, sobre o que seja infância e criança.

Esses conceitos variam conforme o tempo e o espaço. A conclusão que se chega com essas divergências é que se trata de conceitos complexos que são construídos de maneiras diferentes por cada sociedade em cada tempo histórico, onde o contexto sociocultural é de total importância.

Mesmo hoje, com o processo de globalização, onde as informações correm o mundo em uma velocidade assustadora e onde quase toda a população tem acesso aos costumes e ideias das mais diversas culturas, as crianças e a infância continuam sendo percebidas de formas diferentes.

Durante algum tempo a responsabilidade pela educação dedicada às crianças era da família ou de algum grupo social ao qual ela pertencia. Era junto aos adultos e outras crianças com os quais convivía que a criança aprendia a se tornar membro deste grupo, a participar das tradições e a dominar os conhecimentos necessários para a sua sobrevivência material e para enfrentar as exigências da vida adulta.

Pensando nesse aspecto, questionou-se que, enquanto educador, ao propor as atividades pedagógicas, que compreensão o mesmo tem da criança com que trabalha, pensa e aprende? Em suma a educadora “A”, ressalta:

A minha concepção sobre a criança e infância são elo que ocorre de forma continua e cumulativa. A criança representa um ser sensível que aprende no decorrer da dor que experimenta, ou seja, a criança que nunca experimenta nadar no rio se afoga e através de um trauma conhecerá a se proteger ou nadar. A infância é um momento onde a criança internaliza ou aprende nadar para a sua vida.

O que ocorre é que a criança precisa ter contato com seus problemas para que assim ela possa socializar-se a eles e então resolver o que está ao seu entorno utilizando-se da prática.

Atualmente, a criança parece se situar como um sujeito que detêm seu espaço na sociedade, um indivíduo exigente, questionador, possuidor de mercado consumidor, leis, programas televisivos e ciências dedicadas a elas. Mas, a ideia de infância é extremamente moderna.

[...] o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia⁵⁴.

Nos séculos XIV, XV e XVI as crianças eram vistas como um adulto em miniatura. O tratamento social dispensado à criança era igual ao de adultos. Ser criança era um período breve da vida, pois logo se misturava aos mais velhos. Elas participavam de todos os assuntos da sociedade, adquiriam o conhecimento pela convivência social.

Sobre essa visão do que é ser criança e do que é infância, assim se manifesta o educador B:

A criança é um ser humano que até então nasce com direitos garantidos que possuem conhecimentos a partir das interações com o mundo, o meio é o contexto onde ocorre aprendizagem. Infância é a fase mais proveitosa onde todos anseios se operacionalizam, que precisa ser respeitada em seu lar ou fora dela, com isto, a criança dever ter espaço de valer a seu direito, mas com limites de liberdade.

A construção social da infância se concretiza pelo estabelecimento de valores morais e expectativas de conduta para ela. Assim, a criança, neste século, viu-se integrada em uma noção de desenvolvimento, a qual passou a mostrá-la como um ser cujo crescimento é um desdobrar-se numa sucessão de fases intelectuais e emocionais.

Assim, ver e ouvir a criança são ações fundamentais em qualquer estudo que realmente deseja estudar a infância. Esse olhar e esse ouvir ficam ainda mais pertinentes quando se leva em consideração o princípio da infância: o princípio de transposição imaginária do real, comum a todas as gerações, constituindo-se em capacidade estritamente humana. É preciso levar em consideração uma concepção modificada da mente infantil, uma

⁵⁴ ÀRIES, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: LTC, 1981 p.164.

mente criando sentido, buscando sentido, preservando sentido e usando sentido; numa palavra construtora do mundo⁵⁵.

Perguntou-se ao educador “A” se o uso de brinquedos e materiais pelas crianças pode contribuir para que a brincadeira se transforme em espaço privilegiado de aprendizagem.

Sim, enquanto educadora as atividades são voltadas para crianças, e como as atividades de acordo com a aprendizagem da criança no espaço de sua aprendizagem a criança identifica o objeto porque a imaginação entra em ação, o faz de conta e isto, desenvolve a linguagem.

Inicialmente destaca-se que as brincadeiras são atividades necessárias para o desenvolvimento da criança, contribuindo para o processo de construção do conhecimento, percepção e compreensão do mundo. Pelo ato de brincar, a criança é capaz de compreender melhor suas novas descobertas, construindo o seu próprio conhecimento a respeito do mundo, das pessoas e de si própria. Os objetos com os quais ela brinca não são mais “seres sem vida”, ela designa a eles funções e sentimentos.

Há algumas brincadeiras que proporcionam uma aprendizagem mais dinâmica segundo o exemplo citado pela “educadora B”: a brincadeira do pirarucu é uma brincadeira que propiciará o convívio com grupo de educandos, onde o educador explora o conteúdo e a criança internaliza a aprendizagem. Esta brincadeira proporciona um aprendizado à leitura, que favorece o conhecimento das famílias silábicas, explica que o conhecimento que a criança traz consigo embasará na aprendizagem significativa para o desenvolvimento da linguagem e compreensão do conteúdo dado e mediado pela educadora.

Sobre a importância da brincadeira no processo de aprendizagem a educadora “C” relata que:

Os brinquedos fazem parte da realidade da criança no espaço de sua aprendizagem, assim a criança identifica o objeto porque isto desenvolve a linguagem. Cita ainda a dança da jaçanã, como importante para o movimento corporal em desenvolver o raciocínio lógico, o tamanho, a forma do pássaro, o habitat, sendo uma atividade interdisciplinar.

As atividades que fazem parte da rotina da criança indígena são as danças, tradições e costumes que permeiam a realidade que pode ser transformada num ambiente de aprendizagem. Tudo vai depender da maneira pela qual o educador cria alternativas metodológicas para desenvolver sua prática docente em sala de aula.

⁵⁵ GEERTZ, C. Nova luz sobre a antropologia. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor: 2001.

Quando se perguntou aos educadores, de que maneira as crianças reagem diante dos conteúdos formais trabalhados em sala de aula, obteve-se as seguintes respostas:

Muitas vezes o conteúdo explorado com o livro didático maneja de forma externa, ou seja, fora de cognição da criança, onde a criança encontrará dificuldades para compreender o conteúdo explorado. (Educadora A)

A criança estranha muito os conteúdos do livro didático, por encontrar muita dificuldade nos livros que estão de acordo com outras realidades, torna-se então preocupante e cansativo para a criança poder ter domínio sobre muitos conteúdos. (Educador B)

Por tratar-se de uma escola indígena, os estudantes receberam livros didáticos destinados às escolas brasileiras. As crianças indígenas apresentam dificuldades para acompanhar os conteúdos propostos nos livros didáticos, primeiramente na compreensão da língua portuguesa. Os conteúdos e atividades inseridos no construtivismo levam o aluno a refletir sobre tal questão. No entanto é necessário que o educador seja mediador desta corrente pedagógica levando o aluno a pesquisar, pensar e a refletir sobre sua aprendizagem.

Questionou-se aos educadores em que medida a escola oferece atividades que proporcionam a participação dos pais/mães na escola? E de que forma?

Geralmente a escola convida os pais/mães para tratar apenas sobre a vida escolar dos filhos e quando desenvolve algum projeto que venham ter a participação destes, os mesmo sim participam, principalmente quando tem festa na escola, na comunidade e a festa da moça nova. (Educador A)

O importante para a escola não seria somente a presença dos pais/mães nas festividades, mas sim cotidianamente visitando para saber sobre o aprendizado de seus filhos. Às vezes os pais/mães sentem-se desmotivados apenas em saber as atitudes e comportamentos dos filhos. Em sua maioria, nas reuniões os pais/mães só ouvem reclamações dos educadores.

A escola tem vivenciado profundas crises nos últimos anos. Nesta realidade complexa, pode-se observar que crianças não se interessam pela escola e os educadores procuram explicações para o fracasso de grande parte de seus educandos; teóricos buscando refletir e apontar caminhos para solucionar os problemas da educação; educadores que acusam os educandos de serem indiferentes à escola e às suas respectivas famílias por não acompanharem o processo ensino aprendizagem de seus filhos ou tutelados. Esses são, entre outros, os problemas vivenciados, atualmente, pela educação formal.

Nesse contexto, perguntou-se aos educadores como eles se posicionam frente a diferentes atitudes das crianças em situações conflituosas em sala de aula, e, de forma geral

eles afirmam que devem ter preparação para agir sobre essas situações de conflito, como pode se ver expressa na fala dos educadores:

Todos os problemas que passamos, sempre temos que ter um estímulo para resolver. (Educador A)

Que o educador sempre tem que estar preparado psicologicamente para se aproximar da criança com maior carinho e respeito, levando a sair do tumulto. (Educadora B)

As providências tem que ser tomadas imediatamente. (Educadora C)

Geralmente, os educadores reconhecem que a participação da família no acompanhamento dos seus filhos/tutelados em suas vidas escolares é importante para o bom desempenho dos mesmos. Não obstante, quase sempre, essa expectativa em relação à família transforma-se em acusação, delegando aos pais/mães/responsáveis total responsabilidade pelo mau desempenho do discente na escola.

Mesmo diante desse conflito vivido entre escola e família, os pais/mães ainda confiam na escola como instituição que não só deverá instruir seus filhos, como também deverá educá-los. Esta forma de comportamento dos pais/mães gera um conceito de que a família parece estar cada vez mais se ausentando de seus compromissos. Não seria a falta de um vínculo maior entre a comunicação de família e escola? Este questionamento nos propõe a desenvolver uma reflexão voltada a estas duas instituições que jamais poderiam deixar de dar as mãos.

3.9. Observação das ações e reações das crianças no ato de aprendizagem na escola

Na Escola da Educação Municipal Indígena a movimentação tem seu início com a chegada dos educadores e posteriormente com a vinda das crianças. Ao adentrar na sala de aula vão se acomodando ao redor das mesinhas, onde geralmente sentam-se no mesmo lugar.

As crianças se depararam com a pesquisadora presente na sala de aula. A educadora explicou às crianças em Tikuna, que a mesma permaneceria algum tempo com elas. Um sorriam, outras olharam timidamente. Iniciavam a aula cantando para a pesquisadora “boa tarde educadora” em português. Oraram em Tikuna. A educadora iniciava a rotina lendo as vogais indicadas por um cartaz da parede, primeiro em Tikuna depois em português, depois os numerais de zero a dez. A educadora pediu que falassem palavras que iniciam com a letra “A” “/A/”, com diferença de sonoridade em português e em Tikuna. Exemplo: a = abacate; ai = onça; e = escola para elas E’= jenipapo e assim com as outras vogais.

Percebe-se a importância de se ter na escola indígena educadores indígenas, por compreender e fazer parte deste contexto, o que antes não era assim. Segundo relato da educadora, antigamente os educadores eram não indígenas, o que dificultava a aprendizagem das crianças por não compreenderem esse contexto. Uma das aulas acompanhada foi a de Matemática.

Usando os dedos das mãos depois dos pés, fizeram a contagem dos numerais de um a vinte. Durante a contagem elas riram, brincaram com as mãos e os pés, algumas se juntaram com os colegas para contar mais numerais. Na sequência, A educadora passou uma atividade no quadro para que desenhassem as quantidades dentro de balõezinhos conforme o numeral indicado. Todas começam copiando, mas em um determinado momento algumas meninas largaram as atividades e circularam pela sala, visitaram o colega, falaram em Tikuna, riram, circularam novamente, foram para a janela e saíram da sala de aula. A pesquisadora as seguiu para verificar onde iam e o que iriam fazer. Elas subiram nas árvores, balançaram, riram e conversaram. A presença da pesquisadora não as intimidou, continuaram brincando, e depois de algum tempo retornaram para a sala de aula, pegaram seus cadernos e retornaram às atividades. A educadora continuou conferindo de mesa em mesa as atividades auxiliando àqueles que precisavam de ajuda.

Figura 8 - Crianças indígenas balançando nas árvores durante a aula



Fonte: Arquivo da Autora/2013.

A pesquisadora indagou à educadora sobre a saída das meninas no meio da atividade. Segundo ela, as crianças Tikuna “têm outro tempo de aprender”, são silenciosas, mas não costumam parar muito tempo sentadas, então as deixam livres para andarem pela sala, saírem, ir até a mesa do colega e quando têm vontade retornar a seus lugares e às atividades, sempre concluindo o que iniciam. De acordo com a educadora as crianças indígenas, diferentemente das não indígenas, são livres para aprender. É através da experimentação, da observação, imitando os mais velhos que aprendem.

[...] cada criança faz sua atividade em seu tempo, pois não há, por parte da educadora, nenhuma imposição de regras temporais, como nos habitamos em nossas escolas, cujas atividades são planejadas para determinado período de execução, tempo esse explicitado e treinado junto aos educandos e que, por vezes funciona como ameaça: tem mais dez minutos para conclusão do trabalho⁵⁶.”

A educadora relatou que planeja suas atividades, mas nem sempre conclui o que planejou para aquele dia, porque cada criança Tikuna tem seu próprio tempo. Partindo da prática e da fala da educadora ficou evidente que para ensinar as crianças Tikuna não basta ter conhecimentos, mas, principalmente, precisa ter carinho e respeito por elas. Quando estão cansadas, elas começam a cantar em Tikuna e a educadora as acompanha. A educadora está à disposição para auxiliar as crianças, embora quando não entendem elas não procuram a educadora, pedem ajuda a outras crianças. Por esse motivo estão em grupo se ajudando mutuamente. Pois não existe distinção entre quem ensina e quem aprende, pois o conhecimento é construído coletivamente. Foi possível observar a maneira de viver em comunidade. Raramente uma criança encontra-se sozinha, sempre estão em grupo.

Na hora da merenda, sinalizada pela merendeira, todas correram para a porta, improvisando uma “quase fila” em direção à cozinha, cuja porta fica do lado oposto da sala de aula. Receberam a merenda em pratos plásticos doados pela SEMED⁵⁷. Ao receberem a merenda procuram um lugar para se alimentar, uns ficaram de pé, outros sentaram na calçada, outros foram para baixo das árvores. Em dias de chuva a merenda é servida na sala de aula. Após a merenda brincaram de bola, de correr ao redor da escola, de esconder, subiram e desceram das árvores.

⁵⁶ BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani. Cad. CEDES [on line], vol.27, n.72 Campinas: May/Aug, 2007, p.9. Disponível em: www.scielo.br

⁵⁷ SEMED; Secretaria Municipal de Educação de Tabatinga

Figura 9 - Crianças indígenas na hora da merenda



Fonte: Arquivo pessoal, 2013

Quando a educadora percebeu que já brincaram o suficiente, as chamou para a sala, e estas voltaram sem reclamar. Cantam, adoram cantar. As crianças do pré II são assíduas, faltam quando adoecem, e quando acompanham seus pais/mães na roça. Avisam a educadora quando irão para a roça no dia seguinte. Insistem que ir para roça também é importante.

A educadora revelou para a pesquisadora que eles gostam de ir para a roça com os pais/mães, porque lá eles brincam livremente. E mesmo brincando observam os mais velhos para aprender. Demonstra clareza ao afirmar que a escola não é o único lugar de transmissão de conhecimento, pois os mais idosos possuem sabedoria que deve ser transmitida para as crianças contribuindo na formação da identidade Tikuna.

Falou, com tristeza, que hoje não são todas as crianças que ainda têm esse costume. A maioria não valoriza mais esse acompanhamento. Talvez pelo contato com o não índio muitas tradições e costumes acabaram sendo deixados de lado. Por esse motivo lhes conta histórias, nesse dia contou do “Pai do Vento - O’MA”. Num primeiro momento elas ouviram atentamente em silêncio, depois cochicharam entre si. Umas dizem ter ouvido da avó e complementam. Depois de conversarem a educadora pediu que desenhassem sobre a história, cada qual do seu jeito, colorindo com os poucos lápis de cor que têm. A educadora relatou que conta as histórias que seus avós contavam para ela, para que as crianças não percam o vínculo com sua etnia. A escola é o local de reavivar a cultura. Ao término das aulas as crianças estão sempre acompanhadas de outras crianças e/ou adultos para retornar para casa. Elas nunca vão sós, sempre em grupos, característica dos Tikuna.

Enfim, encontrou-se uma sala de aula como outra qualquer, com cadeiras e mesas pequenas no centro da sala, para crianças desta faixa etária, mas como a sala no período noturno é usada para educação de jovens e adultos lá são encontradas cadeiras comuns com braço. Na parede são encontrados cartazes com nosso alfabeto e com palavras escritas em Tikuna juntamente com sua tradução em português. Os cartazes são escritos em língua Tikuna. É uma sala simples, possui dois ventiladores, duas janelas grandes, construída de madeira.

Para tanto, diante do exposto, observou-se que a aprendizagem ocorre de maneira mais livre do que nas demais escolas. Entretanto, a aprendizagem ocorre de forma significativa, pelas vias da educação e da forma de como os educadores transmitem.

As crianças indígenas aprendem a sua maneira, pela transmissão da herança familiar, pelo convívio, pela sobrevivência, pelos valores e transmissão dos conhecimentos adquiridos da convivência com o outro, mesmo convivendo com outras culturas, com modos de vida diferentes. A aprendizagem transforma opiniões e incentiva a busca pelo conhecimento.

CONCLUSÃO

A temática abordada apresenta-se relevante por trazer um enfoque diferente sobre uma aldeia próxima à cidade de Tabatinga, com características próprias. A população Tikuna vive em comunidade e mantém suas tradições e costumes. Para que esta pesquisa de campo pudesse transitar em bases científicas foi necessário elaborar questões que encaminhassem os procedimentos de pesquisa.

Como pergunta de investigação muitas são as satisfações para tentar compreender mais sobre a educação indígena, porém para que se possa delinear este trabalho durante sua construção e elaboração formulou-se a pergunta, a saber: Como ocorre o processo de ensino e aprendizagem por meio de ações e reações das crianças do Pré II, da escola indígena ÆGATU DECATUCU na comunidade Umariacú II? Esta é a questão macro da investigação e que mediatizou o resultado descrito neste trabalho. Surgiram inúmeras questões quando se desejou saber sobre o processo do aprender de crianças indígenas.

Nesta pesquisa muitas são as problemáticas destacadas como pontos pertinentes para discussão. Além da educação escolar, outras questões chamaram a atenção sobre a vida desse povo. Pode-se citar a realidade cósmica terrena, a crença, os hábitos, os rituais, as festas e comemorações da aldeia, além da língua, sobrevivência, vida em comunidade religiosa, entre outros.

Abordagens a serem destacadas são os modos de viver, de vestir e do relacionamento entre as famílias, o laço do afeto, as lideranças patriarcais, a soberania, a função dos gêneros. Tudo isto leva a discorrer e sentir a curiosidade de escrever, mas o âmbito da pesquisa precisou ser delimitado. Dessa forma apresenta-se um resumo sobre o que se tratou em cada capítulo.

O primeiro capítulo apresenta um recorte da vida em comunidade, dos aportes teóricos que sustentam as argumentações teóricas sobre o conhecer e a realidade da comunidade indígena, das vivências do contexto sociológico, pedagógico do povo Tikuna e das crianças em sala de aula, a convivência com as diferenças, o diálogo com os pais/mães no que condiz a sua visão frente à escola, a educação de seus filhos, em que se ocupam na comunidade enquanto pais/mães, o que pensam da escola enquanto instituição que educa e que está inserida no dia a dia dos filhos.

O capítulo intermediário relata as questões (questionários para entrevistas) que nortearam este trabalho, descrição da população e o público entrevistado por meio de questionários, detalhamento dos instrumentos de pesquisa, encaminhamento do Projeto ao

Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/EST), e procedimentos para a coleta de dados. Neste capítulo apresenta-se a triagem do que se deseja entender diante da aprendizagem da criança Tikuna. Traz coerência entre o fazer pedagógico e a realidade que se tem, frente a uma educação indígena, bilíngue, mas que não revela diferenças em relação às escolas urbanas do referido município.

O último capítulo aborda os resultados coletados e discutidos mediante a aplicação dos questionários respondidos por pais/mães e as observações realizadas em sala de aula. Neste capítulo constata-se o conhecimento dos pais/mães em relação à aprendizagem dos filhos, profissão, situação de vida, trabalho, lazer, educação de gerações, registros das observações na escola e na comunidade, fala dos educadores, no que condiz a sua prática docente, suas necessidades plurais, a parceria família – escola, o papel da escola e por fim as considerações sobre as discussões mediante os resultados encontrados.

Diante do exposto, este trabalho pretende proporcionar aos futuros leitores uma perspectiva na temática proposta. E, ao se tratar de comportamento, esta dissertação pode gerar um trabalho voltado à personalidade do povo Tikuna, e como sabemos os índios Tikuna constroem sua personalidade por meio das crenças e mitos, formados pelas gerações anteriores, além de dar ênfase à língua utilizada por este povo. Diante dos escritos e achados nesta pesquisa de campo pode-se afirmar que o leitor tendo compreensão do texto poderá aproveitar este caminho e a partir deles emergir novas ideias que tenham como base o que fora exposto pela pesquisadora mediante a investigação.

Espera-se com este trabalho, apontar uma reflexão para os colegas educadores que trabalham na educação para que tenham o conhecimento sobre uma escola de índio, levando-se em consideração as dificuldades dos educadores, as limitações pedagógicas, e que a escola possa se configurar em um espaço que favoreça a cultura de um povo. Mesmo que as ações pedagógicas sejam idênticas às aquelas realizadas na escola dos Tikuna, já se encontram substituídas por um saber dos brancos, posto que as gerações de hoje encontram-se em outros contextos, recheados por novas tecnologias. A escola indígena por estar localizada nas proximidades de uma cidade já urbanizada, acaba influenciada pelo entorno sociocultural da qual se encontra inserida.

Uma questão a ser ressaltada é a pesquisa sobre os valores e as peculiaridades indígenas, apresentando uma ênfase na interculturalidade. Sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas através de um registro etnográfico das relações sociais integradas à escola indígena, objetivando esclarecer como os Tikuna poderão compartilhar seus conhecimentos

de cultura tradicional com essa nova geração de hoje. Recortes que não puderam ser aprofundados, mas que foram percebidos durante a trajetória e conclusão desta pesquisa.

Como continuidade a este trabalho seria interessante estudar a sociedade indígena, suas igualdades e desigualdades, o trabalho infantil como favorecimento à conduta da aprendizagem. Hoje a sociedade Tikuna encontra-se invadida, os costumes e tradições ficaram como detalhes em uma geração anterior. A quem atribuir a responsabilidade? Aos pais/mães, à urbanização, à aculturação, aos educadores, à escola? Fica então uma ressalva para que futuros pesquisadores possam estender o olhar em direção a essa problemática.

Então, voltando à criança indígena, que olhar dirigir a eles? Em que momento desvendar o valor desta para uma sociedade que visa interesses? Fica claro que este estudo não se reduz a esses limites, pretende ir além destas argumentações descritas. Os processos históricos da educação indígena ainda são colocados nas entrelinhas das políticas públicas, diante deste quadro, os sistemas de ensino evoluíram, modificaram culturas. É necessário ter o respeito a diferenças e adaptá-las de forma que possam fazer parte das discussões indigenistas no cenário brasileiro de educação.

REFERENCIAS

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ÀRIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BERGAMASCHI, M. A. *Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias guarani*. Cad. CEDES [on line], vol.27, n.72 Campinas: May/Aug, 2007, Disponível em: www.scielo.br

BRAND, A.J.; NASCIMENTO, A.C. *A escola indígena e sustentabilidade – perspectivas e desafios*. Anais do III Seminário Internacional: educação intercultural movimentos sociais e sustentabilidade – perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas. Florianópolis, 2006.

BRASIL. Plano Decenal de Educação para TODOS- 1993/2003. Brasília MEC, 1993.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 93 9496. Brasília: MEC, 1996.

_____. Parâmetros em ação: Educação escolar indígena, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRAND, A. J. Os desafios da interculturalidade e a educação infantil. In: *Rumbo a la interculturalidad em educacion*. México: Casa Abierta al tempo, 2002.

BRASLAVSKY, C. *Rehaciendo escuelas*. Hacia un nuevo paradigma de la educación latinoamericana. Buenos Aires Convenio Andrés Bello/Santillana. 1999.

CAPLACA, Valeria Marta. *O debate sobre educação indígena no Brasil*. 1ª ed. São Paulo, 1995.

CONFERENCIA DOS POVOS INDIGENAS DO AMAZONAS. I. Manaus: mimeo, 01/11/2003.

CONSELHO MISSIONÁRIO INDIGENISTA-CIMI - Textos e pretextos sobre educação indígena. *Revista da Articulação Nacional de Educação – ANE*, ano 2, n. 2, abril de 2002.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia Científica*. 5ª Edição. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 8.ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

COLLET, C.L.G. *Interculturalidade e Educação Escolar Indígena: Um Breve Histórico*. In: GRUPION, L.D.B. (org). *Formação de Educadores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília, MEC/SECAD,2006.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica,2005.

Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.2. ed. Brasília: MEC, 1993.

FUNARI, Pedro Paulo. PIÑON, Ana. *A temática indígena na escola: subsídios para professores*. São Paulo: Contexto, 2011.

FLEURY, Reinaldo Matias. *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GEERTZ, C. *Nova luz sobre a antropologia*. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor: 2001

KALOUSTIAN, S.M. (org.) *Família brasileira, a base de tudo*. Brasília: UNICEF, 1988.

KRAMER, Sonia (Coord.). *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil*. 14. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 6ª ed.- 6. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, E.G. *A pedagogia Terena e as crianças do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande :UCDB, 2006.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAHER, Terezinha Machado. *Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória*. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. *La reducción según los Guaraníes: dichos y escritos*, In: Missões Guarani: Impacto na sociedade contemporânea. Org. Regina A. F. Gadelha, São Paulo, EDUC/FAPESP,1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: Teoria, métodos e criatividade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes,2004.

MONTENEGRO, Márcia Maria. *Professor caboclo*. Manaus: Bk Editora, 2006.

MOTA, Lucio Tadeu. ASSIS, Valéria Soares. *Populações indígenas no Brasil: histórias, culturas e relações interculturais*. Maringá: Eduem, 2008.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. In: *Artesãs de outros tempos... As Crianças Indígenas nas Cidades e os novos desafios para as pesquisas sociais*. Anais do XII Congresso da Associação Internacional para a Pesquisa Intercultural. Florianópolis-SC, Editora da UFSC, 2009.

_____. *Vozes infantis indígenas: as culturas escolares como elementos de (des) encontros com as culturas das crianças Sateré-Maué*. Manaus: Editora Valer, FAPEAM, 2011.

NASCIMENTO, Adir Casaro. et al. In: *A cosmovisão das crianças indígenas Kaiowá e Guarani: o antes e depois da escolarização- primeiras percepções*. Anais do XII Congresso da associação internacional para a pesquisa intercultural. Florianópolis-SC, Editora UFSC, 2009.

_____.(org.)... [et al.]. *Criança indígena: diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber Livro, 2011

NUNES, Angela. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: LOPES DA SILVA, Aracy. MACEDO, A.V. L. Da Silva. NUNES, Angela (orgs.). *Crianças Indígenas – Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global Editora, 2002.

OKADA, Mokiti. O pão nosso de cada dia: o alimento espiritual do cotidiano. 6. ed. São Paulo: Fundação Mokiti Okada, 2000.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. *Pardos, mestiços ou caboclos: os índios nos censos nacionais no Brasil (1872-1980)*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 3, n. 6, p.60-83, out. 1997.

Revista veja 3ªed. Os territórios indígenas. 2011.

SILVA, Marilene Corrêa da. *Amazônia: região-nação-mundo*. Manaus, Editora Universidade do Amazonas (coleção polêmicas da Amazônia, nº 3), 2001.

SILVA, A L.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. L. S. *Crianças indígenas : ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *A temática indígena na sala de aula*. São Paulo: MEC/MARI/UNESCO: Ed. Global, 1998.

_____. Mariana Kawall Leal. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2.ed. São Paulo: Global, 2001.

SILVEIRA, Edson Damas da. SOUZA, Adria Simone Duarte de. *Políticas públicas e direitos indígenas*. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas.

TAMAGNO, Liliana. *Las políticas indigenistas en Argentina: discursos, derechos, poder y ciudadanía*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 3, n. 6, p. 111-134, out. 1997.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. In: SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. 2.ed. São Paulo: Global,2001.

_____. *Concepções indígenas de infância e juventude no Brasil*. Comunicação apresentada na 156ª Assembleia Ordinária Descentralizada do CONANDA. Campo Grande, 2007.

_____. Antonella M.I., GRANDO, Beleni Grando. Albuquerque, Marcos A.dos Santos. (orgs.). *Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização*. Florianópolis: Ed. da UFSC,2012.

TEIXEIRA S. R. S. & Alves, J. M. (2008). *O Contexto das Brincadeiras das Crianças Ribeirinhas da Ilha do Combu*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(3), 374-382.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. *Escolas de branco em malokas de índio*. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO – APÊNDICE A

Prezado Senhor,

Este questionário faz parte de uma pesquisa que integra uma dissertação de Mestrado das Faculdades EST, instituição de ensino localizada em São Leopoldo – RS. O objetivo desta pesquisa é investigar as ações e reações das crianças mediante os processos de ensino e de aprendizagem na educação infantil na escola Ægatu Decatucu, situada no município de Tabatinga/AM. Sua contribuição é muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa. Dessa forma, solicitamos que responda a este questionário o qual fornecerá dados sobre o que se espera da escola formal indígena.

Questionário

1 Enquanto pai, qual a sua participação nos projetos educativos que a escola desenvolve?

- Como visitante
- Como participante
- Como colaborador
- Não participa

2 Você costuma ouvir seu/sua filho/a no que ele/ela quer lhe dizer?

- Sempre
- De vez em quando
- Quando tenho tempo
- Não

3 No seu lar, você costuma brincar com seus filhos?

- Sempre
- De vez em quando
- Quando tenho tempo
- Não – Vá para a questão 5.

4 Quais brincadeira são realizadas com seu/s filho/s?

5 Na sua casa, a maneira de seus filhos agirem diferentemente um do outro faz com que você tome atitude mediante eles, como:

- () Dá mais atenção a um só
- () Gosta mais de um do que do outro
- () Ama a todos da mesma maneira
- () Estressa você em alguns momentos

6 Assinale os itens da rotina de cuidados realizada com seu/s filho/s:

- () Higiene pessoal
- () Cuidados com os dentes
- () Uso do sanitário
- () Outros

7 Sua família participa de algum esporte na comunidade?

- () Sempre
- () De vez em quando
- () Quando tenho tempo
- () Não. Vá para a questão 9

8 Cite os esportes dos quais participa na sua comunidade:

9 Quando criança, na escola você fazia que tipo de arte?

- () Pintura/Desenho
- () Artesanato/confecção de objetos
- () Outros
- () Não fazia arte na escola

10 A música/canção que você mais ouve na sua casa é:

- () Religioso
- () Dance
- () Forró
- () Outros

11 Na sua casa há vivências de leituras entre você e seus filhos:

- () Sempre
- () De vez em quando

() Quando tenho tempo

() Não

12 Você gosta de ler:

() Jornal

() Bíblia

() Revistas/livros

() Não gosta de ler

13 Você faz alguma crítica a alguma atividade da escola como:

() Resgate da língua com seus filhos

() Valores étnicos e culturais

() Valores religiosos

() Não há críticas

14 A aprendizagem do seu/sua filho(a) hoje na escola é:

() Boa

() Ruim

() Péssima

() Excelente

15) O que a escola significa para você? Ela é importante para você? Por quê?

16) Por quê você manda seu/sua filho(a) para a escola?

17) O que a escola deveria ter para que seu/sua filho(a) aprendesse melhor?

18) Como pais, vocês veem diferença entre o ensino de hoje, e quando você frequentava a escola?

19) Quais atividades culturais que a escola já realizou? Quais você participou?

20) Seu/sua filho(a) participa das atividades realizadas pela escola?

21) Você conhece o professor(a) do seu/sua filho(a)? Você procura ir a escola? Para quê?

22) Como é a convivência em família? O que fazem aos domingos?

24) Idade_____ Trabalha_____ Local_____ Quantos filhos(as)_____
Casado(a)_____ Outros_____

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES – APÊNDICE B

(As respostas serão registradas pela pesquisadora e a identidade dos educadores será mantida em sigilo)

1 IDENTIFICAÇÃO

Idade

Formação acadêmica:

Tempo de magistério:

Etnia:

Comunidade de origem:

2 Qual sua concepção de criança e de infância?

3 Enquanto educador, ao propor as atividades pedagógicas, você tem compreensão de como a criança com que trabalha pensa e aprende ?

4 Você considera que o uso de brinquedos e matérias pelas crianças pode contribuir para que a brincadeira se transforme em espaço privilegiado de aprendizagem ?

5 Existem brincadeiras específicas da cultura indígena ? Você as utiliza como forma de promover aprendizagens significativas nas crianças?

6 Você costuma valorizar os conhecimentos prévios das crianças para promover aprendizagens significativas? De que forma?

7 Na sua percepção, de que maneira as crianças reagem diante dos conteúdos formais trabalhados em sala de aula?

8 Você considera importante a participação dos pais na escola? Por quê?

9 A escola oferece atividades que proporcione essa participação? De que forma?

10 Como você se posiciona frente a diferentes atitudes das crianças em situações conflituosas em sala de aula?

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA – APÊNDICE C

Para a observação foi elaborado pela pesquisadora um roteiro contendo os seguintes itens: características físicas e materiais da sala de aula; características dos atores sociais (crianças e a educadora) para entender quem são essas pessoas e de que forma seu modo de viver está presente em sala de aula; atitudes e valores assumidos pela educadora, o que explicita o modo como esta profissional constrói e vive as várias relações na sala de aula; relações com as crianças em suas diferenças individuais; relações com conteúdos escolares; relações com material didático; ações e reações das crianças na relação com a educadora; relações entre as crianças; relações com o conteúdo ensinado; como se procederam as situações de ensino e aprendizagem.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: VIVENCIANDO AS AÇÕES E REAÇÕES DAS CRIANÇAS NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA MUNICIPAL ÆGATU DECATUCU EM TABATINGA – AM

Nome da Pesquisadora: ROSI MERI BUKOWITZ JANKAUSKAS

Nome da Orientadora: LAURA FRANCH SCHMIDT DA SILVA

1. **Natureza da pesquisa:** O senhor (a) está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar as ações e reações das crianças indígenas no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil mediante o trabalho docente em sala de aula. Dividiremos a pesquisa da seguinte forma, a saber: a primeira fase consiste em delimitar a unidade que constitui a população alvo (pais das crianças da educação infantil indígena) que irá responder os questionários. A segunda fase refere-se à entrega e aplicação dos questionários, com perguntas fechadas e abertas. A terceira fase é representada pela leitura dos questionários e tabulação dos dados neles contidos. A quarta e última fase é representada pela elaboração de relatórios e a divulgação dos resultados documentados na pesquisa.
2. **Participantes da pesquisa:** Ela contará com 15 participantes, todos pais das crianças da educação infantil indígena. Será elaborado um questionário com 14 (catorze) perguntas, sendo (12) doze questões fechadas e duas (02) questões abertas.
3. **Sobre as entrevistas:** Faremos o levantamento da população alvo (pais das crianças da educação infantil indígena) para participar da pesquisa, respondendo às questões presentes no questionário, visando à coleta de assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido referente à participação dos professores na pesquisa.
4. **Envolvimento na pesquisa:** Ao participarem deste estudo, o senhor (a) permitirá que o pesquisador possa ampliar seus conhecimentos, ao mesmo tempo, ensinar que através deste trabalho, possa contar com a participação de todos, pois a população alvo desta pesquisa de campo deverá ser brasileiro/a, indígena, maior, capaz, responsável, e com autonomia suficiente para que possam partilhar dessa comunhão com seus pares, para poder possibilitar o entendimento de como a criança indígena age e reage frente ao que lhes é ensinado pela escola.

O senhor (a) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o senhor (a). Lembrando que este documento salvaguarda o sigilo da identidade da sua instituição e garante a possibilidade de divulgação dos dados relevantes para a pesquisa. Sempre que quiser poderá pedir mais

informações sobre a pesquisa através do telefone do pesquisador do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

5. **Riscos e desconfortos:** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, pois não haverá nenhum desconforto durante a pesquisa. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos oferece riscos à sua dignidade.

6. **Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo servirão de base para o estudo referente às Ações e reações das crianças indígenas no processo de ensino e aprendizagem na escola. A identificação das pessoas envolvidas será preservada no anonimato. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados.

7. **Benefícios:** Ao participar desta pesquisa, o senhor (a) não terá nenhum benefício direto, entretanto, esperamos que neste estudo haja informações importantes sobre as Ações e reações das crianças indígenas no processo de ensino e aprendizagem na escola.

8. **Pagamento:** O senhor (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Local e Data

PESQUISADOR: ROSI MERI BUKOWITZ JANKAUSKAS

Telefone: (097) 8114 4439

Email: bjankauskas@hotmail.com

ORIENTADORA: LAURA FRANCH SCHMIDT DA SILVA

Email: laura@est.edu.br