

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

experiências em construção

Nelson Russo de Moraes
Gilson Pôrto Jr.
(Orgs.)



Observatório
Edições

Audiodescrição:

A imagem mostra a capa de um livro com estética em tons terrosos, predominando marrom, bege e laranja. Na parte superior, há uma faixa retangular marrom com o título em letras grandes, claras e em destaque: "PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA". Logo abaixo, em fonte menor, aparece o subtítulo: "experiências em construção". A maior parte da capa é ocupada por uma ilustração em estilo aquarelado de uma criança indígena escrevendo. A criança está inclinada sobre um caderno, segurando um lápis com a mão direita. Seus cabelos são escuros e lisos, caindo sobre o rosto, que está parcialmente voltado para baixo, concentrado na escrita. A expressão transmite foco e tranquilidade. Na parte inferior esquerda, aparecem os nomes dos organizadores: Nelson Russo de Moraes e Gilson Pôrto Jr. (Orgs.), em texto claro. Na base da capa, há uma faixa decorativa com grafismos geométricos em tons escuros. No canto inferior direito, está o logotipo da editora Observatório Edições, composto por formas coloridas (amarelo, verde e azul) e o nome da editora em branco. Fim da audiodescrição.

Nelson Russo de Moraes
Gilson Pôrto Jr.
(Orgs.)

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:
experiências em construção**

Observatório Edições
2026

Diagramação/Projeto Gráfico: Gilson Porto Jr. /
Arte de capa: Adriano Alves.
Publicado em: Abril/2026.

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, os autores de cada trabalho são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive pelos textos, figuras e fotos nele publicadas), isentando os organizadores de qualquer responsabilidade em todas as possíveis situações.



Todos os livros publicados pelo Selo Observatório/OPAJE estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Dados Internacionais de Catalogação
Código de Catalogação Anglo-Americano AACR2

P964

Produção do conhecimento e educação escolar indígena: experiências em construção. [recurso eletrônico]. / Organização: Nelson Russo de Moraes, Gilson Pôrto Jr.– Palmas, TO: Observatório Edições, 2026.

231 p.; 23 cm.

Inclui referências

ISBN 978-65-979349-5-9

1. Educação indígena. 2. Povos indígenas. 3. Conhecimento tradicional. 4. Redes de pesquisa – Brasil. I. Moraes, Nelson Russo de. II. Pôrto Jr., Gilson..

CDD 371.829
CDU 37:316.347
LCC LC3719-LC3743

Marcelo Diniz – Bibliotecário – CRB 2/1533. Resolução CFB 184/2017.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Observatório Edições e/ou do OPAJE/UFT. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais. Todos os artigos passaram por avaliação dos pares.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITORA

Profa. Dra. Maria Santana
Ferreira dos Santos

VICE-REITOR

Prof. Dr. Marcelo Leinerker Costa

Pró-Reitor de Graduação

Profa. Dra. Valdirene de Jesus

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Profa. Dra. Flávia Tonani

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

Profa. M. Bruno Barreto

Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)

Dr. Danilo de Melo Sousa
Dra. Eliane Marques dos Santos
Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior
Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma
Dr. José Lauro Martins
Dr. Nelson Russo de Moraes
Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Dra. Mari Terezinha Vieira
Dr. Sinomar Soares de Carvalho Silva



SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE

Prof. Dr. José Lauro Martins

Membros:

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil

Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista

Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de Mendonça Jorge

Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares

Clio & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História Oral e Memória
– Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro

Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez

Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes

Universidade Estadual do Tocantins, Brasil

Como Referenciar ABNT NBR 6023/2018

Documento no todo

MORAES, Nelson Russo de; PÔRTO JR., Gilson (Orgs.). **PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: experiências em construção**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2025. 231 p. ISBN 978-65-979349-5-9.

Nos Capítulos

SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. *In*: MORAES, Nelson Russo de; PÔRTO JR., Gilson (Orgs.). **PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: experiências em construção**. Palmas, TO: Observatório Edições, 2025, p. xx-xx.

SUMÁRIO

PREFÁCIO / 11

Nelson Russo de Moares e Gilson Pôrto Jr.

CAPÍTULO 1 – O OLHAR DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Escola Estadual Indígena de Educação Básica Leonardo Krixí Apiaká, uma proposta de pesquisa / 15

Edilson Krixí Morimã e Lisanil Conceição Patrocínio Pereira

CAPÍTULO 2 – RELAÇÕES DA CULTURA E DA LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA / 21

Jovanês Vela Arara e Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira

CAPÍTULO 3 – ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL NA ESCOLA CHIQUITANO JOSÉ TURIBIO / 27

Suzilene Urupe Chue e Saturnina Urupe Chue

CAPÍTULO 4 – OS CANTOS RITUAIS COMO FORTALECIMENTO DA LÍNGUA E DA CULTURA APYÁWA / 41

Klebson Awararawoo'í Tapirapé e Mônica Cidele da Cruz

CAPÍTULO 5 – A LÍNGUA NEGAROTÊ NO COTIDIANO DAS ALDEIAS E NO CONTEXTO ESCOLAR / 65

Wamen Kalapalo Negarotê, Lucimar Luísa Ferreira e Mônica Cidele da Cruz

CAPÍTULO 6 – REFLEXÕES DO PROJETO ASIE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APIAKÁ: conexões em pesquisa / 81

Ivanete Krixí, Leonardo Krixí Apiaká e Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira

CAPÍTULO 7 – REDE EDUCATIVA DIGITAL: ressignificando processos educativos em diálogo com as memórias e saberes da diversidade cultural dos povos indígenas / 95

Thelma Lima da Cunha Ramos, Samir Perez Mortada e Carolina Brandão Gonçalves

CAPÍTULO 8 – ENSINO DE CIÊNCIAS E OS IMPACTOS AMBIENTAIS CAUSADOS POR AGROTÓXICOS / 113

Shirlei dos Santos Catão, Sandra Kariny Saldanha de Oliveira e Héctor José Mendoza

CAPÍTULO 9 – PROTAGONISMO INDÍGENA NO BRASIL / 135

Ana Maria de Farias Soares, Fábio Henrique de Souza Lacerda, Alceu Zoia e Maria Catarina Cebalho

CAPÍTULO 10 – REFLEXÕES SOBRE ETNOMATEMÁTICA: comparando abordagens na educação das comunidades indígenas / 143

Fábio Henrique de Souza Lacerda, Géssica Souza Lacerda, Ana Maria de Farias Soares e Alceu Zoia

CAPÍTULO 11 – CONHECENDO OS NÚMEROS / 151

Luciana Mendes Tamaná e Alceu Zoia

CAPÍTULO 12 – PRÁXIS EMANCIPATÓRIA: Oficinas Pedagógicas em Escolas Indígenas em São Gabriel da Cachoeira-AM / 158

Trinho Paiva Trujilho, Neodir Paulo Travessini, Maria Helena Rodrigues Paes

CAPÍTULO 13 – SABERES E PRÁTICAS TRADICIONAIS KANELA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR: ritual do ciclo de vida de criança para adolescência do povo Kanela do Araguaia-Aldeia Nova Pukanu / 165

Raquel Pereira da Silva, Maria Helena Rodrigues Paes e Neodir Paulo Travessini

CAPÍTULO 14 – A ROÇA APIAKÁ E A ETNOMATEMÁTICA NA ESCOLA / 173

Evânilson Crixí Morimã e Amanda Pereira da Silva Azinari

CAPÍTULO 15 – MUDANÇAS CLIMÁTICAS NA ALDEIA YTU CACHOEIRA: observações e práticas educacionais nos anos iniciais / 181

Maria Devanildes Do Carmo Kayaby e Amanda Pereira da Silva Azinari

CAPÍTULO 16 – ENSINO DE LÍNGUA TERENA NA ESCOLA DA ALDEIA ALDEINHA-MS: uma proposta didático pedagógica / 189

Samarah Rohdt Soares, Maria Helena Rodrigues Paes e Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira

CAPÍTULO 17 – O MOVIMENTO MIGRATÓRIO DE ESTUDANTES INDÍGENAS PARA A ESCOLA ESTADUAL IRMÃ DIVA PIMENTEL, NO MUNICÍPIO DE BARRA DO GARÇAS - MT: expectativas, encontros e desencontros entre culturas / 197

Maria Aparecida dos Santos, Waldineia Antunes de Alcântara Ferreira e Dulcina Francieli de Campos

CAPÍTULO 18 – MEMÓRIA E RETOMADA DA PRODUÇÃO DE CERÂMICA ENTRE OS HALITI-PARESI EM CONTEXTO ESCOLAR / 203

Leidenira Hezoizokemairo e Mônica Cidele da Cruz

**CAPÍTULO 19 – NARRATIVAS HISTÓRICAS DO POVO KAWAIWETE
NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: memórias ancestrais, escrita e
resistências / 211**

Lucinda do Carmo Sirayup Kayabi e Waldinéia Antunes de Alcântara
Ferreira

ÍNDICE REMISSIVO / 219

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES / 223

O livro "PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: experiências em construção" se inscreve em um campo de disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas que, nas últimas décadas, tem tensionado profundamente as bases da educação no Brasil. Mais do que um conjunto de textos, este livro constitui um território de enunciação plural, onde vozes indígenas e não indígenas se entrelaçam na construção de um pensamento comprometido com a diversidade, a autonomia e a justiça cognitiva.

Ao percorrer seus capítulos, o leitor se depara com uma multiplicidade de experiências que não apenas descrevem práticas educativas, mas afirmam modos próprios de produzir conhecimento. Trata-se de uma obra que desloca o olhar tradicional sobre a escola indígena, historicamente marcada por processos de assimilação, para evidenciar a escola como espaço de resistência, recriação cultural e afirmação identitária.

Nesse sentido, os textos reunidos revelam um elemento central: o protagonismo indígena na produção do saber. Professores, pesquisadores e lideranças assumem o lugar de autores de suas próprias narrativas, rompendo com uma longa tradição de mediação externa. Essa mudança não é apenas metodológica, mas profundamente política, pois redefine quem fala, a partir de onde se fala e para quem se fala.

A educação escolar indígena, conforme evidenciado na obra, não pode ser compreendida fora da relação com o território, a língua, a memória e a espiritualidade. Os capítulos demonstram que ensinar e aprender, nesses contextos, implica articular conhecimentos ancestrais e saberes científicos, práticas comunitárias e exigências institucionais, tradição e transformação. Trata-se, portanto, de uma educação intercultural em sentido pleno, não como simples convivência entre culturas, mas como diálogo crítico e horizontal entre diferentes sistemas de conhecimento.

Outro aspecto de grande relevância é a centralidade da língua materna, dos cantos, das narrativas e das práticas culturais como fundamentos epistemológicos. Ao evidenciar essas dimensões, a obra reafirma que a escola indígena não deve ser um instrumento de apagamento, mas um espaço de revitalização linguística e cultural. Nesse contexto, a escrita, longe de substituir a oralidade, passa a atuar como aliada na preservação e circulação dos saberes.

Os textos também evidenciam os desafios estruturais que atravessam a educação indígena no Brasil: limitações de recursos, tensões com políticas públicas padronizadas, formação de professores e reconhecimento das especificidades culturais. Contudo, longe de uma perspectiva meramente denunciativa, a obra apresenta caminhos, experiências e estratégias construídas no interior das próprias comunidades, reafirmando a potência da ação coletiva.

Do ponto de vista teórico, o livro dialoga com perspectivas contemporâneas que questionam a hegemonia do pensamento ocidental e propõem a valorização de epistemologias outras. Ainda que nem sempre explicitado em termos conceituais, há uma clara aproximação com abordagens decoloniais, interculturais e críticas, que compreendem o conhecimento como situado, plural e relacional.

É importante destacar, ainda, o papel desta obra no fortalecimento das redes de pesquisa e formação em educação indígena, especialmente no contexto da Amazônia Legal e do Centro-Oeste brasileiro. Ao reunir experiências de diferentes povos e territórios, o livro contribui para a circulação de saberes e para a construção de diálogos intercomunitários e interinstitucionais.

Assim, este prefácio não pretende encerrar a leitura, mas convidar o leitor a um encontro com múltiplas formas de pensar, ensinar e aprender. Trata-se de um convite à escuta atenta, ao respeito às diferenças e à abertura para outras racionalidades.

Mais do que um registro acadêmico, esta obra é um gesto político, ético e pedagógico. Um gesto que afirma que o conhecimento não é único, que a educação não é neutra e que os povos indígenas seguem, com força e criatividade, produzindo mundos possíveis.

Palmas, Tocantins, 2026.

Nelson Russo de Moraes
Gilson Pôrto Jr.
Os Organizadores

O OLHAR DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: Escola Estadual Indígena de Educação Básica Leonardo Krixi Apiaká, uma proposta de pesquisa

Edilson Krixi Morimã
Lisanil Conceição Patrocinio Pereira

Introdução

A proposta de pesquisa apresentada neste estudo, está em desenvolvimento, trata-se de uma investigação inserida no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII), focaliza a administração na escola indígena Apiaká, com destaque para a participação comunitária e a autonomia dentro do território onde está situada. A metodologia utilizada compreende uma abordagem bibliográfica, documental e de campo, integrando análises teóricas, revisões da legislação relevante, além da coleta e análise de dados empíricos sobre o trabalho pedagógico na gestão escolar da escola Estadual indígena Leonardo Krixi, pertencente ao povo Apiaká e localizada no Município de Juara/MT.

Farão parte do estudo, documentos que abordem a gestão escolar em comunidades indígenas, com foco específico em gestão democrática e participação comunitária. Pesquisas que tratem da educação escolar indígena no Brasil, especialmente aquelas que contemplem o contexto da LDB 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional para escolas indígenas. Dados empíricos coletados diretamente na escola indígena Leonardo Crixí, incluindo entrevistas com gestores, professores e membros da comunidade Apiaká.

A Pesquisa como já dissemos contará com uma parte desenvolvida em campo, e as análises serão feitas a partir da comparação e interpretação. Comparação dos achados empíricos com os conceitos teóricos e com outros estudos de caso, interpretando os resultados à luz do contexto específico da comunidade Apiaká. Triangulação dos dados para garantir a confiabilidade e a validade das conclusões. Discussão dos resultados com especialistas em educação indígena e membros da comunidade Apiaká para validar as interpretações e obter uma resposta construtiva.

Enfim a proposta desta pesquisa ainda está em fase inicial, podendo sofrer alterações nos encaminhamentos metodológicos.

É importante salientar que o principal objetivo da pesquisa é examinar a gestão democrática na escola indígena, investigando a participação da comunidade desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico. Busca-se identificar os participantes indígenas envolvidos nesse processo e avaliar os desafios e oportunidades de avanço que as escolas indígenas enfrentam na gestão escolar, com ênfase especial na Educação Escolar Indígena.

Abordagens teóricas e reflexivas sobre a proposição da pesquisa

Realizar uma pesquisa sobre a gestão da educação escolar indígena Apiaká é crucial por várias razões, uma delas, é porque a gestão efetiva na educação indígena é vital para preservar e

promover a cultura Apiaká.

Outro fator é que a gestão, precisa sempre buscar ouvir a comunidade onde está inserida pensando na organização do currículo da escola e também nas definições de funcionamento. E também porque a pesquisa pode apontar falhas e possibilidades de ajudar a reorganização da gestão dentro da Escola Estadual Indígena Leonardo Krixí Apiaká.

Quando a gestão dentro de uma escola indígena é democrática utiliza do desenvolvimento de estratégias educacionais que respeitam e incorporam os valores, línguas e tradições locais contribui para a preservação da identidade cultural. Investigando a gestão da educação escolar indígena Apiaká, é possível compreender como a comunidade local participa nas decisões educacionais, garantindo que suas necessidades específicas sejam consideradas e atendidas.

A inclusão ativa da comunidade é essencial para o sucesso do sistema educacional, pois uma abordagem culturalmente sensível promove um ambiente de aprendizagem mais relevante e significativo para os alunos indígenas. Entender como ocorre a autonomia na gestão educacional indígena é crucial para capacitar as comunidades Apiaká. A autonomia permite que as comunidades tomem decisões que melhor atendam às suas necessidades específicas, promovendo o empoderamento e a autodeterminação. Assim,

a gestão democrática quando pensada em contexto escolar indígena deve perpassar toda a função social de integração na sociedade externa, na qual os sujeitos se tornam pensadores críticos sobre sua relação com a sociedade
(Bayer, Florentino, Orzechowsk, 2020, p. 40)

Ao examinar a gestão da educação escolar indígena, é possível identificar os desafios enfrentados pela escola Apiaká e explorar oportunidades para melhorias. Isso é essencial para desenvolver estratégias eficazes que abordem obstáculos específicos e promovam avanços significativos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, no seu artigo 78, afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, recuperando as memórias e histórias dos povos indígenas. O Referencial Curricular Nacional para escolas indígenas (1998) ressalta que a escola precisa ser intercultural e específica, devendo ser planejada com esta perspectiva, e que a gestão deve colaborar com essa construção.

Assim, a gestão da escola deve entender sobre essas legislações e estar dentro de um trabalho que seja coletivo com os professores e a comunidade.

A gestão democrática dentro do contexto da educação indígena perpassa as barreiras dentro do âmbito social com interação da sociedade externa, tornando assim pensadores de forma crítica sobre o papel dentro e fora da sua comunidade, trazendo elementos de questionamentos para dentro do âmbito escolar, buscando sua própria apropriação cultural de sua identidade. Portanto, a gestão se constrói a partir de um trabalho coletivo onde todos os envolvidos percebam que tem um papel importante dentro da escola e busque a inovação e a transformação de uma educação de qualidade (Lima, Rosa, 2023, p. 80).

Uma gestão que busca uma educação com qualidade dentro dos princípios da educação escolar indígena, pode ter como meta, a formação inicial dos professores indígenas, e, a formação continuada, assim, é importante que a escola indígena mantenha uma participação em projetos que auxiliem a pensar o conhecimento, os saberes interculturais. Muitas vezes é preciso que a gestão da escola indígena dialogue com grupos de colaboração pedagógica e de gestão como o CIMI, as Universidades Públicas, e em colaboração possa ultrapassar alguns desafios que são impostos a gestão da escola.

Considerações finais

Espera-se que a pesquisa, que os dados coletados revelam que a participação da comunidade Apiaká na gestão escolar da escola Leonardo Crixí é fundamental para o desenvolvimento de uma educação que respeite e valorize a cultura indígena. Que as entrevistas contribuam com o repensar da gestão dentro da escola, juntamente com gestores e professores incluindo inclusive o papel da gestão na elaboração coletiva

Compreendemos que a pesquisa pode evidenciar que a autonomia na gestão escolar é essencial para capacitar a comunidade Apiaká a tomar decisões que atendam às suas necessidades específicas. Esperamos ainda, que a pesquisa aponte que a escola Leonardo Crixí possui certa autonomia para adaptar o currículo e as práticas pedagógicas de acordo com a realidade local, dentro de uma gestão que respeite a cultura do seu povo.

Que a pesquisa aponte quais são os desafios da gestão na dimensão pedagógica, política, de relação com a DRE, com a relação juntamente a Seduc-MT e ainda como a gestão da escola Apiaká responde as diretrizes estaduais e federais para permitir uma adaptação mais eficaz às particularidades da educação indígena dentro da comunidade Mayrobi.

Esperamos compreender melhor os principais desafios da gestão em relação a falta de recursos financeiros e materiais adequados, a necessidade de formação contínua para os professores em práticas pedagógicas interculturais e bilíngues, e a infraestrutura escolar insuficiente. Além disso, a burocracia e a rigidez das políticas educacionais, porque até onde sabemos, muitas vezes, elas dificultam a implementação de práticas educacionais que sejam culturalmente sensíveis e adaptadas às necessidades da comunidade Apiaká.

Referências

BRASIL. **Referencial Curricular nacional para escolas indígenas**. Brasília: MEC-SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Disponível:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>

BAYER, Mariana Ferreira, FLORENTINO, Oséias Poty Miri, ORZECOWSK, Suzete Terezinha. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: o processo de gestão como forma de organização e respeito aos conhecimentos. Revista Espacialidades** [online]. 2020.1, v. 16, n. 1, ISSN 1984-817X

LIMA, Francisco Anacleto; ROSA, Juliene Veríssimo. O papel do coordenador pedagógico como articulador na formação continuada do professor. In: LIMA, Francisco Anacleto de(Org.). **Gestão Escolar: reflexões e possibilidades frente aos desafios da aprendizagem**. Campina Grande: Licuri, 2023, p. 78-91. ISBN: 978-65-999183-1-5. Doi: 10.58203/Licuri.83151.

RELAÇÕES DA CULTURA E DA LÍNGUA MATERNA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Jovanês Vela Arara
Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira

Introdução

Este texto tem como objetivo apresentar uma pesquisa que se encontra em fase inicial de sua construção e definições de encaminhamentos. Ela aborda a temática de ensino, considerando as relações da cultura e da língua materna no contexto escolar como elemento pedagógico. Trata-se de um projeto inserido dentro do PPGECII - Programa de Pós-Graduação Scrito Sensu em Ensino em Contexto Indígena Intercultural.

O contexto escolar a que nos referimos é o da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Adeca Vela Arara. Estamos no estado de Mato Grosso, no município de Aripuanã. "Os primeiros contatos com os Arara datam de 1914, por ocasião da Expedição Roosevelt Rondon, que explorou o Rio da Dúvida, atual rio Roosevelt, afluente do rio Aripuanã (Arara, 2024, p.14).

Os Arara do Rio Branco, também têm a autodenominação *Korôt*, e essa palavra na língua originária significa "Arara". A Terra Indígena Arara do Rio Branco é o lugar onde fica a escola, e esse

território tem uma extensão de 14.842 hectares e um perímetro de 196.532 metros, homologada e demarcada através do decreto 1.775 de 1996.

Antes, conforme relata Santos (1987), nosso povo vivia em malocas feita de palha de babaçu, confeccionava redes de algodão, pintava-se de jenipapo com vários desenhos, usava uma pena de arara no lóbulo das orelhas e no lábio inferior, fazia chicha, e tinha pequenas roças, entre outras coisas. Algumas coisas permanecem na nossa cultura, outras foram ressignificadas ou, por ameaças, acabaram ficando adormecidas e impactadas pela forma do contato.

Quanto a língua do meu povo, "trata-se evidentemente de uma língua pertencente ao tronco Tupi (Dal Poz, 1995, p.113). Depois de muito tempo passado e, em estado de sobrevivência, os ancestrais precisaram reorganizar a maneira de viver, e é assim que atualmente, o meu povo vem ressignificando a nossa própria cultura. Temos como primeira língua o português, no entanto, temos uma política linguística. Nesse sentido, este projeto de pesquisa busca produzir estudos sobre a língua originária como uma forma de reconhecê-la e registrá-la associada às coisas da nossa cultura. É possível um trabalho dessa natureza, considerando os conhecimentos dos anciãos que ainda estão vivos, pois sabemos que cada um deles tem suas histórias vividas e a expressão da língua materna.

Temos como objetivo pesquisar e registrar a nossa cultura e as relações com a natureza, organizando as informações em fotografias, áudio e vídeo, produzindo uma cartilha ilustrativa que contribua para o reavivamento de nossa cultura e de nossa língua materna. Será um trabalho que envolve a comunidade como um todo, junto com a comunidade escolar que tem a responsabilidade de buscar e aprimorar os conhecimentos ancestrais com foco na cultura e na língua materna. As anciãs serão muito importantes, porque será com elas que vamos fazer as entrevistas e, depois, junto com os professores e com material que já existe sobre nossa língua

materna, vamos, com a ajuda da Unemat, produzir o material escrito. Vamos acompanhar as pinturas corporais, os saberes da natureza e fazer um material que expresse os nossos conhecimentos em língua materna e portuguesa. Vale destacar que as entrevistas serão gravadas e farei vídeos e fotos de todos os momentos. Enfim, é uma proposta de pesquisa, a partir da pesquisa participante de abordagem qualitativa.

Somos bilíngues: reflexões da língua originária

Somos, na grande maioria, falantes da língua portuguesa, porque ela é a nossa primeira língua. No entanto, enquanto identidade e política de aprendizagem da nossa língua, é um objetivo de anos e, aos poucos, a comunidade se organiza para a apreensão da oralidade e da escrita da língua. É um reconhecer-se etnicamente.

Atualmente temos apenas um vocabulário de palavras com nomes de objetos e nomes de animais que já é o início do registro e da aprendizagem da pronúncia dessas palavras, mas queremos ampliar, registrando sobre nossa cultura na relação com os animais e as plantas, história e língua materna. Tudo isso é preocupante, pois na atualidade, temos na aldeia somente duas anciãs vivas que são falantes de palavras e frases e que têm conhecimento do nosso território, da nossa cultura e das nossas histórias.

Como professor indígena, que trabalho desde 2010, na educação escolar indígena, vejo a falta de material específicos na escola para trabalhar com as crianças. Compreendo isso, também, como fortalecimento das questões da língua materna, na aprendizagem de cumprimentos e o que for necessário para o que pudermos aprender. É um sonho nosso povo Arara ter esse trabalho registrado, pois desejamos que seja uma garantia do retomada cultural da língua (mesmo que não seja em pleno funcionamento), retomada de cantos na língua materna, e que sirva para nós,

professores, trabalharmos com as crianças na atualidade e com as futuras gerações do nosso povo Arara do Rio Branco.

Sabemos que na sociedade nacional, a língua indígena tem um peso, no sentido de reconhecimento enquanto indígena, e isso acaba sendo um desafio, quando povos indígenas quase nada ou pouco sabem sobre suas respectivas línguas originárias. Assim, faz parte da política linguística, no meio escolar, produção de materiais específicos, registros e práticas de oralidade com a língua originária. Como orienta o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI),

Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante (Brasil, 1998, p. 25).

Ou seja, a língua e o bilinguismo (presença de língua materna na escola) são fenômenos que colaboram com a construção da identidade cultural das crianças Arara. Produz-se uma espécie de bilinguismo cultural identitário pela necessidade sentida de aprender a língua do próprio povo, ainda que seja dentro da situação sociolinguística do nosso povo Arara do rio Branco.

Também estamos compreendendo como bilinguismo, no caso do povo Arara, a existência de duas línguas, a portuguesa e a Arara, pois é fato que ela existe, então mesmo que nem todas as pessoas oralizam essa língua, sabemos significados de algumas palavras, sabemos a escrita e, portanto, somos bilingues mesmo que falamos em nossa comunidade, a língua portuguesa. O nosso povo vem buscando aprender mais sobre nós mesmos, nossas histórias,

nossa cultura e nossa língua, pois fazemos parte de uma história de massacre e de muita luta.

Considerações finais

Esperamos que a pesquisa contribua para o currículo da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Adeca Vela Arara, bem como, para o uso do estudo e da escuta. Assim, queremos, junto às anciãs, ampliar o vocabulário e os cantos em nossa língua originária. Também temos a finalidade de, ao mesmo tempo que trabalhar a língua, trazer a cultura em forma de registro dentro da educação escolar indígena, pois estamos apontando a escola como um lócus que tem a possibilidade de contribuir para a revitalização de partes nossa da cultura.

Nosso desejo não é apenas registrar, mas dinamizar ações dentro da comunidade, construir uma proposta de trabalho pedagógico, utilizando nossos conhecimentos tradicionais e nossas pedagogias próprias. Enfim, queremos fazer uma pesquisa que possibilite a construção do material que de fato venha do chão da nossa comunidade e, assim, atender o desejo do nosso povo Arara e da área de saberes indígenas. Por isso, esse projeto de pesquisa com tema “Relações da cultura e da língua materna no contexto Escolar” é importante para o meu povo. Queremos que a pesquisa fortaleça as questões culturais da língua materna, os cantos e sirva para a escola, para a atual e as futuras gerações Arara do Rio Branco.

Referências

- ARARA, Jovanês Vela. **Processos de aprendizagem das crianças na cultura Arara e na escola.** (Trabalho de Conclusão de Curso). Pedagogia Intercultural/FAINDI, Campus Barra do Bugres-MT, 2022
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília, MEC/SEF, 1998.
- Dal Poz, João. **A Etnia e a terra: notas para uma etnologia dos índios Arara.** Cuiabá: EdUFMT, 1995.

SANTOS, Vera Lopes dos. **Relatório de identificação da Área Indígena Arara Beiradão**. Brasília: Funai/2ª Superintendência Regional, 1987.

ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR E INTERCULTURAL NA ESCOLA CHIQUITANO JOSÉ TURIBIO

Suzilene Urupe Chue
Saturnina Urupe Chue

Introdução

Este trabalho é fruto de uma atividade interdisciplinar e intercultural desenvolvida na Escola Estadual José Turíbio na aldeia Vila Nova Barbecho, com os/as alunos/as da turma multi 1º, 3º e 4º ano do ensino fundamental, no período de março de 2023. A Escola José Turíbio foi fundada no dia 26 de março do ano de 2009, porém, passou a funcionar no ano de 2010 e foi credenciada em 2015. Conforme Chue (2022) a criação da escola dentro da aldeia foi uma grande conquista para o povo Chiquitano da aldeia Vila Nova Barbecho, principalmente, no resgate e fortalecimento das práticas culturais e língua materna Chiquitano do povo.

Hoje o trabalho vem se dando de maneira interdisciplinar e intercultural. A interdisciplinaridade na escola é a forma de trabalhar várias áreas do conhecimento ao mesmo tempo, ela busca superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos onde se

exprime a resistência sobre um saber parcelado (Thiesen, 2008). E a interculturalidade é também uma ação pedagógica e política que se concretiza no dia-dia dentro de uma escola indígena. Conforme Paula (1999) a interculturalidade que está presente na escola indígena, é também porque existe relações entre a sociedade indígena e não indígena que, efetivamente, permeia a vida de qualquer grupo indígena na situação pós-contato. Mas, politicamente, a interculturalidade na escola é uma forma de trazer os nossos conhecimentos em diálogo com outros conhecimentos, de forma própria e também bilingue.

Interdisciplinarmente esta atividade contemplou as seguintes disciplinas, Língua portuguesa, língua Chiquitano, Ciências, Geografia, Matemática, Ensino religioso, Arte cultura. E interculturalmente dialogamos sobre a nossa cultura e a nossa língua sobre as aves que conhecemos dentro do nosso território. Os/as alunos/as puderam aprender os nomes de aves na língua materna Chiquitano e o nome em português popularmente conhecido na região. Portanto, utilizou-se de desenhos representativos de aves nativas da região, para o desenvolvimento da respectiva atividade de estudo.

Nossa escola tem se preocupado em trabalhar a cultura, tradição, língua, crença, costumes, com um diálogo com os conteúdos da escola não indígena. Trabalhar interculturalmente, significa criar uma escola em que dê visibilidade a nossa cultura, pois nossos conhecimentos ficaram abafados por muito tempo. De acordo com Chue (2016, p. 13):

O povo Chiquitano ao longo do seu processo histórico sofreu grandes violências por parte do colonizador, a começar pelo apagamento de grande parte de sua cultura, principalmente, a língua materna Chiquitano, assim também, como as demais

práticas culturais, fatores importantes que foram deixados de ser realizados para que assim pudessem sobreviver sem que algo pior acontecesse, mesmo assim, puderam continuar vivos com as memórias para que hoje pudessem ensinar as atuais gerações.

Ou seja, o nosso povo foi impactado de várias formas e hoje a nossa escola tem tido uma postura de cada vez mais valorizar os nossos saberes, o nosso conhecimento para que tenhamos uma educação escolar fortalecida e própria e pensada por nós mesmo. Atualmente, no dia a dia da escola valoriza a cultura dentro do aprendizado dos/as alunos/as de maneira interdisciplinar e intercultural, isso tem contribuído para o interesse, e na etapa da alfabetização temos valorizado o desenho das crianças, assim também a aprendizagem da escrita.

A escola tem trabalhado dentro da realidade, buscando organizar processos de aprendizagem que estejam alicerçados dentro de um conhecimento específico e diferenciado, com objetivo de fortalecer cada vez mais culturalmente.

Assim, apresentamos neste texto uma reflexão de uma atividade desenvolvida intercultural e interdisciplinar.

O aprendizado interdisciplinar e intercultural no dia a dia da escola José Turíbio

O trabalho desenvolvido é interdisciplinar com interculturalidade na condução política pedagógica de trabalhar conteúdos que tem a ver com a nossa realidade, com a presença das aves que fazem parte do cotidiano dos/as alunos e é um conteúdo que faz parte dos marcadores de tempo para o nosso povo.

Não é um trabalho solto, mas uma ação político-pedagógica da escola contemplado no Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual José Turíbio. Ou seja, descreve que a escola tem como

[...] função social é formar cidadãos não somente para o mercado de trabalho, mas principalmente como sujeitos críticos, conhecedoras de seus direitos. Também reconhecedores de seus valores culturais, suas raízes ancestrais seus conhecimentos tradicionais; cidadãos pertencentes a um grupo étnico que foi e continua tendo seus direitos violados, mas que jamais deixarão de lutar pelos seus direitos, e que independente do lugar onde estiverem, nunca se deve esquecer de sua essência, suas raízes, seus valores, culturais (Chue e Leite, 2021).

Nesse sentido, trazendo os valores culturais e linguísticos, apresentamos de maneira sucinta as disciplinas que foram contempladas com a atividade sobre algumas aves utilizadas para realização da atividade em sala de aula com os alunos. Quando falamos da atividade a fazemos conectada com a interculturalidade e a interdisciplinaridade.

Na Língua portuguesa podemos compreender a maneira escrita, divisão de sílabas dos nomes das aves, sons, tons. Aliás, iniciamos com a língua portuguesa porque a temos na atualidade como primeira língua, porém como política também trabalhamos com a língua Chiquitano.

Na língua Chiquitano, trabalhamos a escrita e a pronúncia que é bem diferente da forma escrita, e ao mesmo tempo aspectos da cultura. “Os impactos causados na cultura indígena, após o contato com os não indígenas, deixaram fortes marcas de abafamento, adormecimento e, até mesmo, esquecimento das práticas culturais dos povos indígenas, principalmente, da língua” (Ferreira e Chue, 2020, p. 65). Pois, os Chiquitano da Aldeia Vila Nova

Barbecho “vivem hoje em processo de revitalização da língua materna Chiquitano, pois ela ficou adormecida por um longo período, porque foram obrigados a se calar e deixar de falar a própria língua para, assim, garantir a sobrevivência dos falantes” (Chue, 2016, p. 15).

No quadro a seguir podemos ver as palavras em língua portuguesa e na língua materna chiquitana das aves que foram sendo trabalhadas em sala de aula, com pesquisas, desenhos, escritas e pronúncias.

Quadro 01- Escrita em português e língua Chiquitano

Língua Portuguesa	Língua Chiquitano	Língua Portuguesa	Língua Chiquitano	Língua Portuguesa	Língua Chiquitano	Língua Portuguesa	Língua Chiquitano
Beija-flor	Chünumā	Jaó	Noikikich	João de Barro	No- Ponchema	Nambu	Susuma
Jacu	Guarakatchi	Ema	Paiares	Galo	Po'orch	Coruja	Sovorokokorch
Gralha	kakares	Arara	Paravarch	Biguá	Priürch	Pomba	Totakich
Galinha	kuruväsürch	Jacutinga,	Pavarch	Anu branco	Sereres	Pato	Tuvasurch
Jacugoela	Manakarch	Perdiz	Piririch	Periquito	Siorch	Anu preto	Vaurich
Tucano	Noinonês	Rolinha	Pitchanama	Seriema	Sokores	Martim pescador	Vurururch

Fonte: Suzilene Urupe Chuê, 2023

Trabalhar com a língua Chiquitano, é um trabalho não muito fácil, mas possível, pois o nosso processo histórico nos fez sofrer e até hoje lutamos pela demarcação do nosso território e por uma escola intercultural.

Os Chiquitano do Brasil aos poucos estão se organizando e reclamando para si seu reconhecimento enquanto indígena brasileiro. Para tanto, estão se organizando

através da retomada da língua, de cantos, de ritos e da demarcação de suas terras, a fim de deixar evidente aos interesses hegemônicos que eles não perderam e nem esqueceram o seu passado, e que este passado está presente, embora com transformações (Santana e Dunck-Cintra, 2009, p. 107).

Assim, a língua vai sendo ensinada em conjunto com o ensino de ciências, que se ensina, desde a identificação e categorização das diferentes espécies de aves, suas relações evolutivas e a classificação em grupos, as características únicas, como o bico e as penas. Se ensina sobre o comportamento isso inclui observar padrões de canto, construção de ninhos. Importante destacar também o papel das aves nos ecossistemas, como predadores, presas, e dispersores de sementes. Diante desta realidade se trabalha as ameaças enfrentadas pelas aves, como perda de habitat, mudanças climáticas e poluição, desmatamento. Levanta-se questionamentos sobre estratégias para a proteção e conservação de espécies ameaçadas.

Dentro da cultura Chiquitano as aves, assim como outros seres da natureza tem uma relação com os humanos incluindo sua representação na arte, mitologia, e atividades recreativas, representado nas brincadeiras.

A relação entre aves e geografia é bastante rica e multifacetada, é explorada de várias maneiras como, envolve a análise de como diferentes espécies estão distribuídas ao redor do mundo. A geografia influencia a distribuição das aves devido a fatores como clima, topografia, vegetação e disponibilidade de alimentos. A migração das aves é um fenômeno geográfico importante. A geografia dos diferentes tipos de habitats, como florestas, desertos,

zonas úmidas e regiões montanhosas, influencia as comunidades de aves que vivem nesses ambientes.

O impacto das mudanças climáticas sobre as aves é um campo de estudo importante o fazemos de maneira pedagógico com questionamentos junto aos alunos/as. Quando fazemos uma análise dentro do nosso território sobre a presença das aves e até mesmo o desaparecimento de algumas, é uma forma de mapear a presença delas em nosso território. Porém sabemos que há estudos científicos que procuram formular estratégias para mitigar os efeitos negativos sobre as populações de aves. A geografia fornece um contexto essencial para o estudo das aves, ajudando a entender como as características físicas e ambientais influenciam a vida e os padrões das aves.

Os estudos de aves proporcionam contemplar a matemática, desde somar, quantidades de aves, quantidade de aves em voos em bandos ou individual, duplas, quantidades de ovos que cada ave pode produzir a cada ninhada e cria. Com os estudantes, a matemática foi sendo trabalhado com contagem, quantidades, tamanhos de ovos e características de ovos, por exemplo a diferença de um ovo de galinha (pequeno) com um ovo de ema (grande).

Na cultura Chiquitano, algumas aves são consideradas marcadores do tempo, cantam de hora em hora, basta ter conhecimento sobre as aves que é possível se localizar em tempo e espaço uma sabedoria ancestral. O pássaro João de barro conhecido por todos os indígenas adultos e crianças, é um marcador do tempo por meio de seu bonito canto.

O pássaro João de barro, quando canta, está marcando horário, ele canta de hora em hora. Constrói sua casinha feita de barro e capim nos galhos das árvores com apenas uma pequena porta para sua entrada. É muito comum encontrar o João de barro

andando pelo pátio das nossas casas e cantando durante o dia (Marcadores do tempo na Cultura do Povo Chiquitano, p. 24, 2022).

A ema também é conhecida como um marcador do tempo já registrado no livro produzido pelos professores indígena Chiquitano, "Marcadores do tempo na Cultura do Povo Chiquitano".

A ema quando canta à noite, indica duas coisas, ou está botando, ou anunciando que irá fazer muito calor. O canto da ema é ouvido a longa distância. Toda ema é ouvida a longa distância. Quando ela bota e tira seus filhotes, aparece pelas estradas e pelos campos acompanhada de várias emas pequenininhas (Marcadores do tempo na Cultura do Povo Chiquitano, p. 24, 2022).

O estudo de aves também possibilita a relação com o ensino religioso, pois muitas aves são consideradas sagradas, abençoadas e que não se pode matar para comer, outras podem indicar mensagens positivas ou negativas, como é o caso do João de Barro considerado ave abençoado, aprendemos desde criança que o João de Barro acolheu Jesus em sua casa quando enteava fugindo dos malfeitores.

O beija – flor. quando entra dentro de casa indica que irá chegar uma visita, algum familiar, ou pessoas conhecidas e amigas da família, tem a função de mensageiro. A coruja quando canta muito próximo da casa está anunciando coisas negativas como doença. Anu branco/preto também representa coisas negativas dependendo da maneira que cantar próximo das casas.

O galo apesar de ser consumido como alimento, é considerado um marcador do tempo com seu canto, se cantar antes da meia noite pode indicar que logo irá fazer frio, o normal é cantar de madrugada durante a noite, ou durante o dia indicando as horas, para os Chiquitano.

Para os Chiquitano que são católicos o canto do galo também relembra uma passagem bíblica conhecida como a negação de São Pedro a Jesus descrito em Mateus (MT. 26,69 -75):

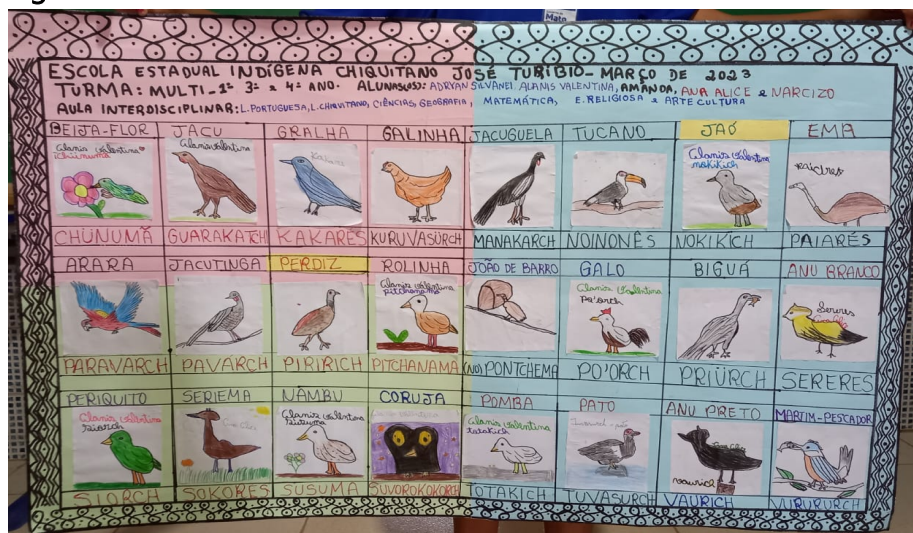
[...] Pedro estava sentado fora, no pátio. Uma criada chegou perto dele, e disse: você também estava com Jesus, o galileu!" ⁷⁰Mas Pedro negou diante de todos: "Não sei o que você está dizendo".⁷¹E saiu para a entrada do pátio. Então outra criada viu Pedro, e disse aos que aí estavam: "Esse também estava com Jesus, o Nazareno". ⁷²Pedro negou outra vez, jurando: "Nem conheço esse homem!"⁷³ Pouco depois, os que aí estavam aproximaram-se de Pedro, e disseram: "É claro que você também é um deles, pois o seu modo de falar o denuncia" ⁷⁴Então Pedro começou a maldizer e a jurar dizendo: nem conheço esse homem"! Nesse instante, o galo cantou. ⁷⁵Pedro se lembrou então do que Jesus tinha dito: "Antes que o galo cante, você me negará três vezes". E, saindo chorou amargamente (Bíblia Sagrada, 2004).

Na disciplina arte-cultura trabalhamos pedagogicamente com organização de cartazes e reprodução do desenho das aves (figura 1). Empregam o uso das cores. O desenho é uma forma

expressiva da criatividade, compreensão da diversidade de tons de cores presentes em cada ave, na observância das cores pode se identificar a ave macho e a ave fêmea.

Trata-se de momento de aprendizado lúdico, pois os alunos/as vão oralizando seus conhecimentos a partir do conhecimento que os mesmos têm com as aves que fazem parte da realidade vivida por eles.

Figura 01: Atividade realizada em sala de aula



Fonte: Suzilene Urupe Chue, 2023.

O cartaz evidencia a aprendizagem intercultural e interdisciplinar com o uso de duas línguas, uma produção bilingue.

Os professores realizam práticas interdisciplinares, e isso faz com que os alunos fiquem mais atentos nos temas trabalhados, facilitando o planejamento dos professores e a ação pedagógica. São utilizados todos os recursos pedagógicos

que a escola possui e pode oferecer conforme o planejamento de cada professor (PPP, 2023).

A escola José Turibio tem contribuído para a revitalização cultural dos Chiquitano, seja pela escrita ou pela oralidade da língua materna, proporcionando uma educação específica e diferenciada, levando em conta sua especificidade, conforme orientações do Referencial Curricular Nacional para Educação Escolar Indígena/RCNEI que diz que os processos educativos próprios das sociedades indígenas veio somar-se a experiência escolar, com as várias formas e modalidades que assumiu ao longo da história (Brasil, 1998).

Considerações finais

É importante registrar que esse trabalho intercultural e interdisciplinar que acontece na Escola Estadual José Turibio, é uma prática que está em desenvolvimento a partir de quando criamos a escola em nossa própria comunidade. Antes muitos de nós tinha que estudar em escolas não indígenas. Chue e Jesus (2021) afirmam isso quando trazem a história da criação da escola dentro da aldeia Vila Nova Barbecho.

[...] a escola foi criada de acordo com o pedido dos pais e avós, para trabalhar educação escolar indígena, incluindo os Saberes Indígenas com as práticas culturais, práticas agroecológicas e tecnologia indígena, bem como, com os estudos da linguagem, em que foram incluídos os conhecimentos da Língua Materna Chiquitano e da Arte e Cultura do povo (Chue e Jesus, 2021, p. 107).

Assim, a escola é uma parceira na revitalização e fortalecimento destas práticas, pois trabalha em parceria com a comunidade trazendo para dentro da escola os saberes dos anciãos de modo que está possibilite a valorização de ambos os conhecimentos aos estudantes Chiquitano (PPP, 2023).

A cada oportunidade de poder compartilhar as experiências no ambiente educativo, nos faz pensar o qual importante é valorizar o aprendizado de cada aluno/a, podendo acompanhar o processo de aprendizagem que vai se dando de maneira intercultural. Compreendemos que a escola é um espaço onde os/as alunos/as são interagentes e protagonistas do próprio conhecimento, e não meramente expectadores.

Ainda afirmamos que o desenvolvimento de pedagogias indígenas interculturais e interdisciplinares dentro da escola é uma forma de reforçarmos a nossa escola indígena específica e diferenciada.

Referencias

ALDEIA VILA NOVA BARBECHO. **Projeto Político Pedagógico da Escola José Turíbio**, 2023.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Bíblia Sagrada, Edição Pastoral, Paulus, 2004.

CHUE, Suzilene Urupe & JESUS, Lori Hack de. Educação escolar Chiquitano na Aldeia Vila Nova Barbecho. In: **Revista de Comunicação Científica – RCC**, Maio/Set., Vol. 1, n. 8, pgs. 105-113, 2021. ISSN2525-670X. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/RCC/index>

CHUE, Suzilene Urupe. **Conquistas e desafios na educação escolar da Escola Estadual Indígena Chiquitano José Turíbio na aldeia Vila Nova Barbecho**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Curso de

Graduação Licenciatura em Pedagogia Intercultural, Faculdade Intercultural Indígena, Campus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2022.

CHUE, Saturnina Urupe & LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Por uma epistemologia da alfabetização dos estudantes Chiquitano da/na aldeia Vila Nova Barbecho In **Revista de Comunicação Científica – RCC**, Jan./Maio, Vol. I, n. 7, ps. 90 100, 2021. ISSN 2525-670X. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/RCC/index>

CHUE, Saturnina Urupe. **A infância Chiquitano e o uso do espaço da Aldeia Vila Nova Barbecho**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Curso de Graduação Licenciatura em Pedagogia Intercultural, Faculdade Intercultural Indígena, Campus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2016.

FERREIRA, Waldinéia Antunes de Alcântara e CHUE, Saturnina Urupe. Produções de sentidos: movimentos decoloniais na vivência do programa institucionalizado de iniciação à docência. **Revista RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 7, n. 2, p. 63-73, jul./dez. 2020.

Marcadores do tempo na Cultura do Povo Chiquitano - Cuiabá: UFMT, 2022. 48 p.; il.- (Coleção Didática “Saberes Indígenas na Escola de Mato Grosso”). Disponível: https://www.coeducufmt.org/_files/ugd/ba96d8_70b1f6c185d94ab1b31de51a40e364c6.pdf.

PAULA, Eunice Dias de. **A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

SANTANA, Áurea Cavalcante e DUNCK-CINTRA, Ema Marta. **Estudos da língua Chiquitano do Brasil: trajetória e perspectivas**. Polifonia. Cuiabá EDUFMT Nº 17 P. 91-109 2009 issn 0104-687x

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

OS CANTOS RITUAIS COMO FORTALECIMENTO DA LÍNGUA E DA CULTURA APYÃWA

Klebson Awararawoo'i Tapirapé
Mônica Cidele da Cruz

Introdução

Nós, povo que se autodenomina *Apyãwa*, conhecido como Tapirapé, nomenclatura criada pelos *maira* (brancos), habitamos na Terra Indígena Urubu Branco, localizada geograficamente em Confresa-MT. A língua *Apyãwa* é da família linguística Tupi-Guarani, do Tronco Tupi (Rodrigues, 1986), falada pelo nosso povo *Apyãwa*, situado no extremo nordeste de Mato Grosso, região do médio Araguaia.

Vivemos relacionando-se fortemente com a riqueza da natureza, das caças, dos peixes, frutas e da agricultura para manter a língua e cultura milenar do nosso povo. Atualmente nossa população soma mais de mil pessoas, sendo que a maior parte se concentra na Terra Indígena Urubu Branco, formando oito aldeias: *Tapi'itãwa* (maior aldeia do povo *Apyãwa*), *Tapiparanytãwa*, *Myryxitãwa*, *Akara'ytãwa*, *Wiriaotãwa*, *Anywootãwa*, *Towajaatãwa* e *Inataotãwa*.

A proposta deste trabalho é de contribuir para a valorização e o fortalecimento de nossos conhecimentos ancestrais, trazendo nossos cantos rituais para uma prática pedagógica em nossa escola, visto que ela é um dos espaços importantes de nossa sociedade que pode contribuir para a valorização de nossos saberes. A ideia de se trabalhar com esse tema se deu a partir da nossa observação e indagações feitas enquanto pesquisador para a produção do produto educacional, como uma das exigências do mestrado profissional que estou cursando na UNEMAT.

Além disso, esta pesquisa é muito importante no contexto atual do nosso povo, uma vez que os cantos são os elementos constituídos, exclusivamente, pelas riquezas da nossa língua ancestral. Em nosso percurso metodológico, o processo de escuta dos anciãos se fará primordial, pois são eles os detentores desses conhecimentos. E como se trata de uma pesquisa com olhar no ensino e fortalecimento da língua, nosso foco é na ação pedagógica, de acordo com a proposta curricular da nossa escola, presente PPP – Projeto Político Pedagógico. A ação pedagógica é a base essencial para o percurso didático-metodológico, durante o qual movimentamos todo o processo de ensino-aprendizagem voltado para os cantos rituais, trabalhando a leitura e a produção escrita.

Outro propósito do trabalho é direcionado ao empoderamento da nossa política linguística na comunidade para gerar mais fontes de saberes ancestrais no aperfeiçoamento e enriquecimento da prática pedagógica dos professores *Apyãwana*, bem como, a formação efetiva dos alunos. Por esta razão, reforçamos, também, que a produção de materiais sobre este tema é de extrema relevância para o ensino de língua materna nas escolas das aldeias *Apyãwa*. Portanto, este trabalho é bastante relevante no sentido de nutrir nossa cultura e a política de valorização da língua *Apyãwa*, tanto no contexto da educação *Apyãwa*, quanto no contexto da educação escolar *Apyãwa*

Nós, *Apyãwa*, mantemos nossa cultura viva, relacionada aos cantos rituais e a nossa língua materna. Mas é preciso que as situações socioculturais sejam vistas com um olhar crítico e reflexivo, como saberes que fazem parte da ancestralidade do povo *Apyãwa*.

Desse modo, sempre focamos e aliamos nossas discussões acerca dos saberes ancestrais, como os cantos rituais, para que sejam trabalhados pelos professores tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, respeitando-se a proposta do Projeto Político Pedagógico de nossa escola. Os conhecimentos milenares integram o contexto regimental de nossa escola. Nesse contexto de ensino, a alfabetização escolar de nossas crianças ocorre, a partir dos temas e metodologias relacionados ao conhecimento milenar do povo.

O foco maior dos professores, no contexto atual da nossa escola, está nos conhecimentos de cantos rituais para embasar a vivência da nossa língua, uma vez que ela sofre os impactos e avanços da cultura ocidental na comunidade. Sendo assim, precisamos que a transição da cultura ocidental ocorra de forma controlada em nosso território *Apyãwa*, para que conhecimentos de base estejam sempre ativos diante da sociedade nacional, principalmente, para que nossa língua, que é um elemento fundamental para a comunidade, não seja silenciada.

Nesse sentido, acreditamos que nosso trabalho se constitui como mais uma documentação necessária sobre os saberes *Apyãwa*, para que sejam fortalecidos e valorizados pela comunidade, em especial, os cantos rituais tradicionais, que são vitais para a nossa língua. Não podemos deixar de destacar, ainda, que neste percurso, a interação e o diálogo entre a escola e comunidade são indispensáveis para o bem viver dos saberes *Apyãwa*, sobretudo, dos cantos rituais e de nossa língua. Porém, para que essa situação de fato aconteça, "é preciso que a comunidade indígena como um todo - e não somente o professor - deseje manter sua língua tradicional em uso" (BRASIL, 1998, p.120).

Portanto, a participação dos jovens, das lideranças e dos gestores escolares são essenciais para consolidar a nossa política de valorização dos cantos rituais, uma vez que os líderes cerimoniais estão ancestralizando e levam consigo seus conhecimentos.

Nós sempre buscamos o equilíbrio para o aperfeiçoamento da vida escolar do nosso povo, por isso, desenvolvemos os conhecimentos e metodologias ligados aos saberes culturais *Apyãwa*. Nessa trajetória, nossa escola sempre acompanha o nosso movimento cultural, principalmente, os rituais que se realizam na comunidade.

Os professores e alunos se envolvem para participar dos rituais, e escola reconhece esses dias como dias letivos. É preciso que os alunos aprendam os cantos rituais e que possam interagir com os sábios, conhecendo outros segredos de vidas ancestrais referentes aos rituais *Apyãwa*, para que não sejam silenciados por outras culturas. Portanto, esta pesquisa tem um significado muito positivo e importante para a sustentabilidade linguística do nosso povo.

Por fim, não podemos deixar de destacar a ajuda dos nossos anciãos que são os eternos colaboradores nos trabalhos acadêmicos, e as consultas aos recursos bibliográficos para enriquecimento da pesquisa. E mais uma vez reforçar que os cantos rituais são a nossa identidade e resistência.

Os cantos rituais como fortalecimento da língua na comunidade

Os cantos são elementos de rituais que constituem os conhecimentos milenares do nosso povo *Apyãwa*, os quais são produzidos pelas práticas das nossas próprias linguagens. A *Takãra* (casa cerimonial / casa dos homens) é a base principal para realizar todos os *Apyãwa Rarywa* (rituais *Apyãwa*) que acontecem o ano inteiro. Trata-se evidentemente de uma fonte dos saberes fundamentais do povo para a preservação da nossa língua, tanto quanto as outras epistemologias nossas relacionadas a ela. Korira'i Tapirapé, ao definir a *Takãra*, explica que:

[..], não existe outro espaço epistêmica mais centralizada e influente que a *Takãra*, portanto, a *Takãra* é como o “coração” que dialoga e distribui funções para outras atividades que movimenta os saberes. A maioria das atividades ou saberes culturais são constituídas e difundidas neste espaço (TAPIRAPÉ, 2022, p. 37).

Os cantos rituais não acontecem somente no interior da *Takãra*, também ocorrem fora dela, a que nós denominamos de *takawytera*, isto é, o pátio da *Takãra*. *Takawytera* é o espaço onde se realizam os festejos dos *Apyãwa*, a partir dos cantos rituais. Além das festividades, ocorrem também às reuniões noturnas para tratar dos assuntos importantes referentes a nossa organização e às nomeações das pessoas do nosso povo, ou seja, é neste espaço que recebemos novos *nomes*, de acordo com os nossos ritos de *passagem de vida por cada fase*.

A maioria dos cantos rituais é iniciada dentro da *Takãra*, uma vez que, pelas regras culturais, não podem começar direto no pátio da *Takãra*, que é a *Takawytera*. Contudo, a maior parte de todos os rituais acontece na *Takawytera* (pátio da *takãra*), apenas iniciam no interior da *Takãra*.

Abaixo, trazemos uma imagem, onde podemos observar um ritual que designamos *marakayja* (festa de rapaz), ou seja, o rito de passagem da vida masculina para a fase adulta. Esse ritual tem a seguinte organização social: estão festejando duas grandes metades do grupos de *wyrã*, ou melhor, *wyraxiga* e *araxã*. *Wyrã* é a designação da organização social do nosso povo, a qual preenche cada metade da *Takãra* (casa cerimonial), ou seja, uma metade pertence ao grupo *wyraxiga* e a outra metade fica com o grupo *araxã*. Nesse ritual, o líder cerimonial sempre sai da *Takãra* para dançar, depois vem o grupo *wyraxiga* e, posteriormente, sai o grupo *araxã*, ao qual eu

pertenço. No primeiro momento, este ritual ocorre apenas com a participação dos homens, as mulheres ficam nas suas casas, esperando o momento para participar também. Na realidade, as mulheres se interagem, participando com os homens, somente no período da tarde, no entanto, não cantam, apenas dançam.

Figura 1: *Takãra*



Fonte: Waraxowoo'i Mauricio Tapirapé, 2023

É importante destacar que todos os cantos têm suas origens, a partir dos fatos mitológicos e a partir dos fatos históricos reais do povo nosso *Apyãwa*. Há vários cantos que surgiu a partir dos seres dos rios e das florestas, pois temos uma relação muito forte com a natureza.

Nesta faixa histórica de origem dos cantos, os *paxẽ* (xamãs) também são personagens principais no surgimento dos cantos, através dos seus conhecimentos cosmológicos. Os cantos rituais são simbologias que nos identificam como *Apyãwa* na sociedade atual. Quando os cantos rituais são praticados na comunidade, o uso e a apreciação de nossa língua estão em pleno movimento. Nossa língua é muito importante para ser falada e apreciada por nós, *Apyãwa*, uma vez que é patrimônio vital para nós e para que ela se mantenha

viva. Os cantos rituais não podem ser alterados de modo algum, pois, todos têm suas organizações específicas que devem ser seguidas.

Conforme o conhecimento *Apyãwa*, todos os cantos são sagrados e seguem uma determinada organização normativa, de acordo com os rituais. Existem alguns rituais que possuem espíritos rigorosos, perigosos e que se tornam fatais para as pessoas que não honram suas normas, como, o *tawã* (cara grande), *iraxao* (aruanã), *xaneramoja* (cerimônia de nosso avô). Esses são os rituais que têm os espíritos dos guerreiros mortos pelos guerreiros *Apyãwa*, por isso, temos muito respeito por esses rituais. Não é permitido cantar os cantos em outras ocasiões, somente nos momentos da realização de seus rituais. Há outros cantos que cantamos em outras ocasiões, a saber: *ka'ó*, *axywewoja*, *o'ymarakã*, *marakayja*, rituais que também exigem determinados momentos para sua realização, no entanto, esses cantos são livres para serem praticados em quaisquer situações. Portanto, os cantos podem ser praticados, conforme as determinações culturais na comunidade para não cair no desuso, pois, na atualidade, são apreciados pela população somente quando são movimentados pelo povo.

Reforçamos que os cantos são conhecimentos primordiais para mantermos a nossa língua viva e os conhecimentos situados nelas. São vistos como campo epistêmico, pois trazem vários fatos históricos em sua natureza e valioso significado para a vitalidade dos saberes da comunidade *Apyãwa*. Com essas práticas narrativas orais, ainda utilizamos fortemente a nossa língua e recordamos as falas que eram presentes e apreciados pelos nossos ancestrais em ocasiões passadas.

Há momentos dos cantos rituais em que muitas falas não são compreendidas pelos próprios falantes, uma vez que os cantos retratam momentos da nossa ancestralidade e trazem falas que eram apreciadas no passado pelos *Apyãwa*. Cabe explicar aqui, também, que existem cantos, na maioria dos rituais, que não podem ser reinventados ou reconstruídos, portanto, quando se perde cantos

desses rituais, não há possibilidade de substituí-los. São rituais que possuem os cantos constituídos conforme preceitos, desde suas origens no contexto social *Apyãwa*, tais como: *marakayja* (ritual de passagem de vida masculina para fase adulta), *marakao*, *marakaxawaja*, *iraxao*, *kawiyyparakãwa*, *axygajwa*. Inclusive, todos os cantos desses rituais têm seus padrões sequenciais, ou seja, é preciso iniciar e terminar os cantos de acordo com a realidade de todos os rituais que denotam suas particularidades. Lamentavelmente, em nossa trajetória de pesquisa, constatamos que muitos cantos já foram extintos, algumas partes estão presentes apenas na memória dos nossos anciãos. Por conta disso, muitos rituais que dependem dos cantos extintos não se realizam mais, entre eles estão: *kawiximynãwa*, *tato*, *moro*, ritual de *paxë* (xamã), pois não foram aproveitados pelas pessoas nos momentos que passaram com os especialistas, ou seja, com os sábios, os que já não estão mais em nosso meio fisicamente.

Como já mencionado anteriormente, muitos cantos rituais já não são mais praticados socialmente, outros já estão quase adormecidos, porque muitas vezes, não são entoados nos rituais, uma vez que há pouquíssimos especialistas desses cantos. Quando essas pessoas especialistas se ausentam dos locais cerimoniais, os cantos rituais como: *kawawoo*, *tapakaxi*, *ka'io*, entre outros, correm o risco de cair no esquecimento. Sobre o desaparecimento de muitos rituais, o professor e pesquisador Nivaldo Korira'i Tapirapé, em sua dissertação de Mestrado, intitulada: "*Takãra*: a casa da sapiência *Apyãwa*", aponta o seguinte:

Durante os últimos 40 anos desapareceram quase a metade dos rituais que se realizavam dentro da Takãra. Existem várias situações que explicitam porque aconteceu a extinção de vários rituais que era praticado antigamente. Uma das causas são contato

com outro povo, especificamente com a sociedade global que ocupa a maior parte da vida do ser humano e outro seria a crise depopulacional do povo que aconteceu no período da década de 30 a 50 (Tapirapé, 2022, p. 36).

Nós, professores, sabemos da importância desses conhecimentos para nosso povo, desse modo, precisamos conscientizar as pessoas, principalmente, os mais jovens de que os cantos rituais são essenciais para a simbologia da nossa identidade *Apyãwa*. À medida em que vamos analisando e discutindo as situações referentes aos cantos, vamos constatando os casos necessários e despertando a consciência no sentido de fortalecer e resguardar os saberes milenares do nosso povo. A partir dessas análises, podemos encontrar caminhos para (re)vitalizar esses conhecimentos que enriquecem a nossa língua.

Entretanto, é importante esclarecer que nossa língua é enriquecida e fortalecida pelos cantos, somente quando são praticados pelos seus produtores originários. Diante disso, precisamos ter maior afetividade para buscar esses conhecimentos com os sábios, uma vez que eles são referência em nossa comunidade para nos ajudar a fortalecer e, muitas vezes, retomar nossos saberes, a partir dos conhecimentos deles, conforme o sistema sociolinguístico e sociocultural do nosso povo.

Se não agirmos com consciência para (re)vitalizarmos nossos cantos rituais, eles cairão no esquecimento e nós perderemos uma parte de grande riqueza de nossa língua. Os cantos são como a força das línguas indígenas nas comunidades, pois com elas estão presentes os fatos históricos ocorridos na vida dos nossos antepassados e as nossas mitologias ancestrais. É por isso que os cantos rituais são muito significativos para nós. Através dos cantos

podemos compreender os momentos bons e ruins da vida do nosso povo no passado.

É comum perceber que os cantos são riquíssimos de palavras que eram presentes nas falas dos nossos antepassados e que não são mais utilizadas pelas gerações atuais. Muitas palavras presentes na estrutura textual dos cantos nem sempre são compreendidas pela maioria dos *Apyãwa*, por isso, as práticas dos cantos se tornam fundamentais para que as gerações atuais se conscientizem acerca da importância das palavras antigas em nosso meio social. Todos os cantos têm seus significados e transmitem conhecimentos referentes a determinados momentos e, quando os cantos são praticados, as memórias ancestrais são alimentadas e nossa língua materna, juntamente com outros conhecimentos é fortalecida.

Existem cantos destinados aos rituais de passagem da vida masculina *Apyãwa*, ou seja, da fase adolescente para a fase adulta. Com esses cantos, realizamos grandes rituais de passagem para tornar os filhos como homens maduros, com corpos preparados e resistentes para consumir certos alimentos e para qualquer atividade cultural. Para esse processo, os cantos dos rituais, como: *marakayja*, *ka'ó*, *marakao* e *marakaxawaja* são fundamentais em nosso contexto social. Sem esses cantos, o processo de passagem da vida masculina para a fase adulta não se realiza, e os jovens continuam com os corpos desprotegidos. Por que desprotegidos? Porque podem sofrer as consequências por consumir alimentos que não são permitidos em nossa cultura, por não ter participado dos seus ritos de passagem para a fase adulta. Da mesma maneira, poderá sofrer consequências negativas nos momentos de trabalho, pois o corpo não está preparado para resistir ao peso de alguns objetos. Portanto, os cantos desses rituais são indispensáveis para a formação do corpo masculino, pois são eles que darão segurança e resistência para o consumo de certos alimentos e execução de trabalhos em nossa cultura *Apyãwa*.

O processo de ritual de passagem acontece da seguinte maneira: primeiro, vem o ritual *marakayja* que possui 90 cantos, aproximadamente, e é dividido em quatro etapas: *xawaromy*, *makaxi*, *marakãpara* e *marakã'yypa*. Esses cantos rituais são entoados, praticamente, o dia todo e, somente a partir das 17 horas, é que os cantos do ritual *marakao* ou *marakaxawaja* são praticados. Esses cantos são totalmente na língua(gem) *Apyãwa*, portanto, se desaparecerem, serão insubstituíveis ou reinventados pelo nosso povo, na atualidade.

Destacamos, ainda, que esses cantos podem ser entoados em qualquer momento, além dos períodos da realização dos rituais. Nos momentos de rituais, os cantos são iniciados pelos especialistas no interior da *Takãra* (casa cerimonial ou casa dos homens *Apyãwa*). Depois saem cantando no pátio da *Takãra* os cantos sequenciais até concluir. Esses cantos rituais são praticados apenas durante o dia, conforme as normas culturais do nosso povo. Quando anoitece, vêm outros cantos rituais que se denominam *ka'ó*.

O *ka'ó* é um ritual que se pratica somente à noite e possui vários cantos. Os cantos desse ritual também têm suas regras que devem ser seguidas pelas pessoas que vão cantá-los. Existem cantos do *ka'ó* que se cantam até na metade da noite, depois vêm outros cantos para continuar o ritual até amanhecer. É bom ressaltar que os cantos dependem das pessoas que vão cantar, ou seja, não há um canto específico ou padronizado para iniciar e terminar o ritual, eles são livres, conforme as opções dos especialistas que querem cantá-los, mas de acordo com as duas metades da noite. Conforme os conhecimentos dos nossos sábios, os cantos do ritual *ka'ó* vêm dos pássaros e das invenções de pessoas do nosso povo, baseados em fatos ocorridos em determinados momentos. É por isso que o *ka'ó* é um ritual riquíssimo de cantos, pois são compostos através da sabedoria dos compositores, narrando fatos ocorridos. Os cantos rituais são fundamentais na passagem da vida dos homens para a fase adulta.

Os cantos são narrativas orais, relacionados aos momentos de vida no passado, por isso, eles são o conjunto da vitalidade da língua do nosso povo, uma vez que são cantados e, também, narram histórias e mitos durante os seus momentos. Os cantos trazem e contam os momentos bons, ruins e momentos conflituosos com o nosso povo *Apyãwa*. Por meio dos cantos, compreendemos, na atualidade, acontecimentos do passado. Há vários cantos que trazem e transmitem os fatos históricos de nosso contato com outros povos, em especial, nos cantos de rituais *ka'ó* e *axywewoja*.

Os cantos desses rituais marcam os momentos de contato com os povos Karajá, Javaé, Kayapó e com os *maira* (brancos). Através dos cantos, esses acontecimentos históricos ainda estão presentes nas memórias do nosso povo *Apyãwa*. Eles, também, transmitem outros acontecimentos que marcam e marcaram as histórias de vida do nosso povo, pois vivemos momentos conflituosos com o povo Karajá e Kayapó. É comum ouvir, nas versões de muitos cantos desses rituais, esses momentos do nosso povo com essas duas etnias. De acordo com os cantos, podemos perceber, também, que o nosso povo *Apyãwa* teve contato, desde muito tempo, com alguns povos indígenas. Mas, é importante destacar que não havia apenas momentos ruins (conflitos) entre os povos, havia, também, os momentos de convivência entre eles e os cantos retratam isso através da inteligência dos especialistas (compositores que presenciaram tais fatos) para compor as músicas.

Com base nos conhecimentos dos nossos sábios, podemos compreender o quanto são importantes os cantos na cultura do nosso povo, como meio de comunicação com os protetores dos seres da natureza, aqueles que nos fornecem fartura de alimentos nos momentos dos rituais. É por isso que os cantos têm extrema relação com o nosso sistema sociocultural. Na medida em que os cantos rituais são praticados, mantemos a nossa ligação com os espíritos dos nossos entes queridos já falecidos. Através dos cantos rituais eles se/nos visitam e se alimentam juntos ou participam de

todas as atividades ritualísticas. Afirmamos isso com base nas explicações dos nossos *paxẽ* (xamã), pois são eles que mantêm conexões em se relacionar com o mundo dos espíritos.

Portanto, os cantos rituais mantêm a língua viva do nosso povo, pois neles estão vários termos, sentidos e seus significados. É por isso que precisamos ter consciência cognitiva referente a esses conhecimentos milenares do nosso povo. A partir de nossa pesquisa, analisamos que garantimos parte da nossa língua por meios dos cantos, por isso, é preciso que as músicas sejam praticadas pelos falantes, pois somente assim, nós, *Apyãwa*, podemos viver com a língua fortalecida e viva para as futuras gerações.

Os cantos rituais na escola

Para nós, a educação escolar tem como função o ensino da escrita e desenvolvimento da leitura nas comunidades indígenas. A proposta de instalar uma unidade escolar na minha comunidade foi exatamente em prol da necessidade de se precaver das sociedades coloniais, uma vez que em período do regime militar, na década de 1970, sofremos um grande impacto no processo da demarcação da terra, pois não dominávamos os códigos da escrita para reivindicar nossos direitos sobre a posse da Terra.

Para esta situação, a nossa comunidade pediu a escola com objetivo de promover o ensino e aprendizagem da escrita e da leitura entre nós. Como a ideia foi de proporcionar o ensino da escrita para as novas gerações, a comunidade também teve a percepção de relacionar a escola como sistema político, sociolinguístico e cultural do nosso povo, ou melhor, a escola precisava se posicionar do nosso jeito, sem distorcer a nossa capacidade de educar e de estar no mundo.

A escola é um lugar que não está separado da comunidade, ela está sempre ligada com a realidade de cada povo indígena. Cabe à

escola articular os processos de educação tradicional dos povos indígenas dentro de um sistema educacional do povo indígena, valorizando as práticas próprias do povo, por exemplo: o povo *Apyãwa* educa seus filhos desde criança, quando uma criança passa da fase da infância para a fase da adolescência recebe vários conselhos ou ordens que deve seguir por um determinado tempo. Portanto, a educação indígena não deve considerar um único lugar de aprendizagem, existem vários espaços e momentos educacionais diferentes nas comunidades indígenas (PPP, 2009, p. 34).

Nossa educação escolar indígena tem um currículo próprio, do jeito que o nosso povo deseja para fazê-la funcionar. Ela foi criada, a partir das reuniões feitas pela nossa comunidade, e de acordo com a realidade do nosso povo *Apyãwa*. E os trabalhos que são feitos pelos professores ocorrem, a partir dos paradigmas que foram deliberados pela nossa comunidade. Dessa forma, então, os professores promovem suas atividades e fazem seus planejamentos, sempre relacionados com os movimentos de vida *Apyãwa*. Todos os conteúdos aplicados nas salas de aulas são totalmente ligados aos saberes dos nossos ancestrais, objetivando que os alunos a sensibilizem sobre a importância sociolinguística e cultural do nosso povo, por meio da educação escolar indígena.

Podemos afirmar que isso é realidade na formação dos estudantes *Apyãwa*, pois facilita eficientemente os processos de ensino e aprendizagem, sobre os assuntos abordados nas aulas, uma vez que os professores promovem seus planejamentos referentes aos movimentos de vida *Apyãwa*. Exemplo disso é quando se realizam os rituais na comunidade, a escola tem obrigação de fechar

as portas por um determinado tempo, ou seja, os alunos e professores têm que acompanhar e participar desses momentos culturais do nosso povo. Como mencionamos anteriormente, isso faz parte do currículo da nossa educação escolar indígena, contando os momentos de rituais como dias letivos, conforme decisões tomadas por nossa comunidade. Posteriormente, esses movimentos culturais são sistematizados, a partir das práticas pedagógicas dos professores com os alunos, com isso, os estudantes não apresentam muitas dificuldades referentes aos componentes estudados. Notamos que, assim, os alunos têm mais facilidade de se interagir com os professores, desenvolvendo de maneira efetiva suas aprendizagens no âmbito escolar. Mas para que isso aconteça, é necessário que a escola tenha políticas de valorização, voltadas para a comunidade, respeitando as especificidades de cada povo.

Figuras 2 e 3: Takãra e Escola Indígena Estadual *Tapi'itãwa*





Fonte: Waraxowoo'í Mauricio Tapirapé (Takãra, 2012 e Escola 2023)

Conforme a decisão política do nosso povo *Apyãwa*, a escola sempre para no momento que os cantos rituais se realizam na comunidade. Os professores das unidades escolares, tanto quanto da sede, elaboram seus planejamentos para trabalhar nas salas de aulas com os alunos, a partir de suas participações nos rituais. É o momento da prática pedagógica, em que os cantos adentram o contexto escolar, são os saberes tradicionais em diálogo com os saberes escolares.

No caso dessa prática pedagógica, é o momento da escrita dos cantos, a partir das entrevistas com os anciãos. Sempre aplicamos essa metodologia para registrar, por escrito, nossos cantos rituais, inclusive, uma das formas de mantermos vivos por meio de nossa língua materna, os nossos saberes ancestrais. E, também, contribuir para a manutenção, fortalecimento e valorização de nossa língua *Apyãwa*. Para tanto, a filosofia da nossa educação

escolar *Apyãwa* exige rigorosamente a participação dos professores e alunos em todas as atividades comunitárias.

Nossa prática pedagógica está pautada na coletividade, na ação consciente e participativa, que parte dos espaços da educação tradicional e caminha para os espaços da educação escolar, no cotidiano dos professores e de alunos envolvidos no ensino e aprendizagem, especialmente, nas salas de aulas, num processo dialógico e de interação mediado pelos professores. Para nós, o ensino e aprendizagem não acontece em um único lugar, ou seja, “a escola não se constitui como o único local de aprendizado, a roça, as pescarias, os rituais são igualmente valorizados como espaços formativos das crianças e jovens (Paula, 2017, p. 365).

Portanto, é uma prática pedagógica inserida em nossas práticas sociais que “funcionam como espaço de diálogo” (Franco, 2016), entre os saberes tradicionais e os saberes escolares, entre comunidade e escola, entre jovens e anciãos, professores e alunos, conectada com o fazer docente.

A mediação do professor nesse processo de troca de saberes é fundamental, pois “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 2010, p. 26).

Com esta concepção da educação escolar *Apyãwa*, há o fortalecimento e valorização dos cantos rituais nas práticas pedagógicas dos professores, vitalizando-os, tanto na escrita, quanto na oralidade. É bom ressaltar que sempre levamos em consideração as práticas orais referentes aos cantos rituais, como forma de motivar os estudantes para o ensino e fortalecimento da nossa língua materna. Com base na política linguística da escola e da comunidade, sempre sustentamos e levamos em consideração o contexto de uma “escola viva” para o nosso povo, em razão de que consideramos a escola vital para preconizar o ensino da língua viva, além das outras práticas orais dos nossos saberes. Isso está

garantido na Constituição Federal brasileira de 1988, no artigo 210, que “assegura às comunidades indígenas, no Ensino Fundamental regular, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem e garante a prática do ensino bilíngue em suas escolas”.

Os cantos rituais também são corpo e saúde sociolinguísticos e culturais do nosso povo *Apyãwa*, por isso, a escola trabalha fortemente a escrita da nossa língua materna, como, também, as práticas orais dos nossos saberes. Além do mais, os cantos salvam a vida da nossa língua e são indispensáveis para fortalecimento de vários conhecimentos. Os cantos rituais falam sobre a natureza, sobre os seres vivos, ou seja, sobre aquilo que faz parte da existência do contexto do nosso povo *Apyãwa*. Durante o festival, os cantos se tornam de extrema importância para realizar o ciclo ritual do nosso povo, porque eles são ofertórios de alegria, de pinturas corporais e danças para nosso povo. Todas essas modalidades culturais são sistematizadas para trabalhar na escola.

A escola é um espaço sobre o qual discutimos, dada a importância e consolidação da nossa língua através dos cantos. Temos essa percepção política dentro da escola para formar os jovens como futuros defensores da nossa língua, além de muitos outros conhecimentos *Apyãwa*, pois compreendemos que escola se instalou para isso na aldeia, como um espaço para beneficiar a comunidade sobre as práticas culturais e a língua. Assim, os professores são a base principal de envolvimento nos cantos rituais na comunidade para elaborar seus planos de aulas e enriquecer suas práticas pedagógicas, momento em que os alunos ouvem os cantos rituais na escola. Quando os estudantes *Apyãwa* encontram dificuldades nas práticas orais dos cantos, lançamos mão do registro escrito para ajudar na oralidade. Esse é um dos entendimentos que trabalhamos na sala de aula, valorizando nossos saberes, especialmente, nossa língua materna, de acordo com a educação escolar *Apyãwa*.

Essa modalidade de ensino e aprendizagem sobre os cantos rituais acontece na escola e fora dela, nas aldeias, seguindo o poder da nossa matriz curricular que orienta a conduta das ações pedagógicas escolares, vestida conforme a realidade da educação tradicional do nosso povo. A escola ajuda a conduzir o futuro dos cantos rituais do nosso povo, visto que as práticas pedagógicas agem e procuram se desenvolver da melhor forma possível em relação à aprendizagem dos alunos, para fortalecer as práticas orais e de escrita sobre os cantos rituais.

As figuras abaixo mostram, de forma evidente, que a partir dos momentos reflexivos no contexto da nossa educação escolar, os professores e alunos ficam mais sensibilizados por participar com mais afetividade dos momentos dos cantos rituais.

Figuras 4 e 5: Momentos de cantos rituais com professores e alunos





Fonte: Waraxowoo'í Mauricio Tapirapé, 2023

É dessa forma, então, que desenvolvemos o trabalho pedagógico nas escolas *Apyãwa*, motivando professores e alunos para compreenderem o fundamento dos cantos rituais e ampliam a capacidade de pensar sobre o conhecimento milenar do nosso povo. É uma experiência significativa em prol da nossa comunidade, pela razão de que as novas gerações percebem, em suas aprendizagens, a importância da identidade do nosso povo.

Em razão disso, a escola nunca pode estar separada da comunidade, ela sempre acompanha o movimento do povo, dedicando-se, primordialmente, a nossa língua no processo de ensino e aprendizagem das crianças dos anos iniciais. Somente após esse processo é que acontece o ensino e aprendizagem da língua portuguesa, segunda língua que também é muito importante para a nossa formação no contexto atual, como forma de defesa em favor dos nossos direitos.

Portanto, a proposta da nossa escola, desde sempre, é proporcionar o aprendizado às crianças e jovens *Apyãwa*, para

valorizar e fortalecer a nossa língua e cultura. Vale destacar, ainda, que o corpo docente e gestores atuais da nossa escola são constituídos pelos *Apyãwa*, ou seja, a escola é conduzida somente por profissionais *Apyãwa*. Diretor, coordenador, secretário e professores são todos *Apyãwa* e, é por isso, que a nossa língua e cultura ainda são fortes no contexto da nossa educação escolar *Apyãwa*.

Considerações Finais

Esta pesquisa foi bastante pertinente, por trazer um olhar crítico e político para valorização dos conhecimentos ligados aos cantos rituais *Apyãwa*. A partir dela, compreendemos que os conhecimentos de nossa língua dependem muito dos cantos rituais. O trabalho promovido sobre os cantos rituais buscou as discussões e reflexões, referentes ao ensino de língua do nosso povo, no âmbito escolar, por meio dos planejamentos das práticas pedagógicas. Vale ressaltar que o ensino de língua é indispensável no contexto da nossa educação escolar *Apyãwa*, para formação dos nossos jovens, além de enriquecer ainda mais os conhecimentos dos professores *Apyãwa*. É uma busca de consolidar a nossa língua na escrita, por meio de interação com os nossos mestres, como os anciões da nossa comunidade.

A interação com os demais professores aconteceu no trabalho direcionado para a magnitude da nossa língua, considerando como elemento fundamental os cantos rituais. Esta pesquisa também contribuiu, significativamente, na minha formação acadêmica, adicionando a mim, experiência e conhecimentos, como um líder cerimonial do nosso povo. Além disso, colaborou imensuravelmente na minha prática pedagógica, inovando metodologias para ministrar as aulas sobre ensino de nossa língua ancestral. Precisamos que a nossa educação escolar indígena não se desvincule da intencionalidade prevista no seu currículo, uma vez que ela permite aos professores *Apyãwa*,

tornarem-se protagonistas e políticos na valorização da nossa língua, além de outros saberes fundamentais para nosso povo. Nesse processo de ensino da língua, vejo que contribuímos bastante, também, na valorização da grandeza de nossa língua.

Ressaltamos que os dados coletados durante a minha pesquisa de campo e as referências bibliográficas foram elementos que fomentaram este trabalho. É importante frisar que foi meu momento efetivo de muitos aprendizados e reflexões ligados a nossa língua, durante a pesquisa promovida sobre nossos cantos rituais *Apyãwa*. Todas as anotações feitas foram essenciais para trabalhar um tema que tem seu significado muito forte na valorização da nossa língua, no espaço escolar e fora dele. Portanto, esta pesquisa foi importantíssima para nossa escola, trazendo memórias reais sobre a valorização da nossa língua materna. A partir das pesquisas realizadas é que envolvemos a nossa escola para se conectar com os saberes do nosso povo, interagindo com os nossos anciãos na dos conhecimentos milenares.

Por fim, esta pesquisa se realizou, buscando interação com os nossos ancestrais para desenvolver o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas sobre ensinamentos de língua materna, na educação escolar *Apyãwa*, a partir dos cantos rituais.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08/08/2024

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** R. Bras. Est. Pedag. [online]. 2016, vol.97, n.247, pp.534-551. ISSN 2176-6681.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

PAULA, Eunice Dias de. **Os saberes e valores indígenas transformando os processos de escolarização.** Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 355-372, maio/ago. 2017

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL TAPI'ITÃWA. Secretaria de Estado de Educação. Estado de Mato Grosso. Terra Indígena Urubu Branco. Confresa-MT, 2009.

Consultores Nativos

TAPIRAPÉ, Kaorewygi (Korari). **Chefe de rituais e cantador.** (Fonte oral). Saberes Tradicionais *Apyãwa*. Terra Indígena Urubu Branco. Aldeia Apyãwa. Confresa-MT, 2023.

TAPIRAPÉ, Luís Myryxiwyga. **Chefe de rituais e cantador.** (Fonte oral). Saberes Tradicionais *Apyãwa*. Terra Indígena Urubu Branco. Aldeia Apyãwa. Confresa-MT, 2023.

A LÍNGUA NEGAROTÊ NO COTIDIANO DAS ALDEIAS E NO CONTEXTO ESCOLAR

Wamen Kalapalo Negarotê
Lucimar Luísa Ferreira
Mônica Cidele da Cruz

Introdução

Este artigo tem como objetivo investigar o contexto sociolinguístico da língua Negarotê, que pertence à família linguística Nambikwara, considerada isolada. Embora existam textos que descrevem o povo Nambikwara como único povo, nós mesmos não nos vemos dessa forma, pois reconhecemos a diversidade entre os diferentes grupos. Ressalto que somos *Nakado'tu*, nome ancestral do nosso povo. Este trabalho visa focar, especificamente, no povo Negarotê, destacando aspectos particulares da nossa cultura e língua.

O estudo concentra-se no uso e na dinâmica da sociolinguística, no cotidiano das comunidades indígenas Negarotê das aldeias Nova Geração, Central Negarotê e Buriti Negarotê, bem como, na Escola Municipal Indígena Vale do Guaporé, da aldeia

Central Negarotê, localizada na Terra Indígena Vale do Guaporé, no município de Comodoro, estado de Mato Grosso, Brasil. A pesquisa visa apresentar uma compreensão detalhada de como nossa língua é utilizada nas interações cotidianas das comunidades quanto no ambiente escolar, destacando a importância da língua Negarotê na manutenção da identidade cultural e no processo educacional. A língua falada pelo meu povo *Nakado'tu* pertence ao ramo da família linguística Nambikwara, sendo considerada uma família linguística isolada. Isso significa que, até o momento, não foi identificada nenhuma relação com outros troncos linguísticos conhecidos no mundo. Conforme Price (1972), a família linguística Nambikwara pode ser dividida em três grandes grupos de línguas faladas em diferentes regiões do território Nambikwara: Sabanê, Nambikwara do Norte e Nambikwara do Sul.

De acordo com os estudiosos, a língua *Nakado'tu* pertence à ramificação do Nambikwara do Norte. E "as línguas que fazem parte de uma mesma ramificação são mutuamente inteligíveis entre si, mas apesar disso, guardam diferenças que são consideradas pelos grupos falantes como marcas de sua identidade étnica." (Braga, 2017, p.21). Essas diferenças linguísticas são a marca e diferença de nossa identidade. Embora para observadores externos possa parecer a mesma língua, para nós a nossa língua materna é muito mais do que um meio de comunicação, ela é a fundamental para a nossa identidade cultural, carrega a nossa ancestralidade, representa nossa existência e resistência ao longo do tempo.

Quanto à metodologia de pesquisa, é qualitativa, com análises bibliográficas, entrevistas com anciãos, líderes da comunidade, jovens/estudantes e professores, bem como, com a observação direta no/do ambiente de nossa escola, localizada na aldeia Central Negarotê. O objetivo é analisar a situação

sociolinguística da língua materna, observando como ela está sendo usada dentro do contexto social e ambiente pedagógico.

Uma breve contextualização do povo Negarotê

Nosso povo Negarotê autodenomina-se *Nakado'tu*, que significa "gente/povo". O nome Negarotê foi imposto pelos colonizadores devido à dificuldade em pronunciar o nome original, o que resultou em uma identificação externa que não reflete a verdadeira essência de nossa identidade. Contudo, ao longo das gerações, estamos nos empenhando em transmitir o nome correto para preservar a identidade autêntica do nosso povo.

Estamos localizados na Terra Indígena Vale do Guaporé, no município de Comodoro-MT, a aproximadamente 640 quilômetros de Cuiabá, capital de Mato Grosso. Atualmente, nossa população é de cerca de 230 pessoas, e está distribuída em nove aldeias; cada aldeia tem o seu cacique local, que a organiza. Além dos caciques, há as lideranças de cada aldeia e, quando precisam tomar algum tipo de decisão que venha a afetar o modo de viver das comunidades, juntam-se em assembleia. Entre essas lideranças estão os professores, agentes indígenas de saúde (AIS), agentes indígenas de saneamento AISAN, pajé e anciãos. Além de nós, há mais cinco povos Nambikwara vivendo na mesma região: Alantesu, Hahaintesu, Mamaindê, Waikisu e Wasusu, este último, situado entre o município de Comodoro-MT e Nova Lacerda-MT. As etnias respeitam mutuamente os limites territoriais estabelecidos entre si, *delimitação imaginária* do território. A *delimitação imaginária* a que me refiro diz respeito à maneira como nosso povo estabelece e respeita os limites territoriais entre os Hahaintesu e os Mamaindê.

Entre nós, há um entendimento de que determinadas áreas pertencem às etnias vizinhas, mesmo sem uma demarcação física. Essas informações territoriais são transmitidas de geração em

geração, existindo muito antes da invasão dos *Kayaugiru* (não indígenas) em nossas terras.

Trabalhamos com agricultura de subsistência, cultivando roças tradicionais, manualmente, e por famílias ou de forma comunitária, onde são plantados alimentos tradicionais. Além disso, a prática da caça, da pesca e a coleta de frutos nativos são essenciais para o sustento das famílias e, desde pequenos, os filhos acompanham os pais na caça e na coleta de frutas. Durante a época de plantio, todos se envolvem, desde os adultos até as crianças. Esses momentos permitem uma maior aproximação entre pais e filhos, proporcionando a transmissão de ensinamentos, utilizando a língua materna. Dessa forma, o povo vive em sustentabilidade com os recursos naturais e em harmonia com a natureza.

Também produzimos artesanatos, uma prática ancestral e que tem sido transmitida de geração em geração. Cada detalhe de nossos produtos possui um significado profundo e uma linguagem única que só nosso povo compreende. As mulheres e homens confeccionam peças que são utilizadas no cotidiano e outros em rituais. Os artesanatos produzidos para rituais sagrados não podem ser comercializados, pois acreditamos em sua espiritualidade e significado profundo. Por isso, quando produzimos peças para venda, criamos especificamente para esse fim, respeitando nossas tradições espirituais. São comercializadas de forma autônoma para gerar uma pequena renda para as famílias. A principal fonte de renda das famílias é garantida pela produção agricultura familiar e da venda de artesanatos, além do auxílio recebido através do programa governo "Bolsa Família" e do emprego daqueles que atuam nas aldeias na área de saúde e educação.

Os rituais são uma parte fundamental da vida cultural para o povo *Nakado'tu*. Entre os principais estão: a pajelança e o ritual de passagem da menina para mulher, ou seja, uma para a vida adulta, na perspectiva da visão cultural do povo, conhecida como "Festa de Menina Moça", a flauta sagrada, sendo esta última praticada,

exclusivamente, pelos homens, enquanto as mulheres participam das oferendas, mas não têm permissão para observar o ritual em si.

Somos falantes da língua materna, e nossa comunicação ocorre, predominantemente, no idioma. A exceção são as pessoas que vieram de outras regiões, ou seja, devido aos casamentos interétnicos. No cotidiano do povo Negarotê, a língua materna é falada por adultos, jovens e crianças, desempenhando na comunicação da comunidade. Os anciãos são fundamentais, pois são os principais conhecedores do idioma e transmissão das linguísticas. Os jovens, por outro lado, são bilíngues, fala na língua materna quanto o português. As pessoas de fora, que são dos casamentos interétnicos, tendem a falar língua colonial como língua principal. Os filhos desses casamentos mostram uma diversidade linguística: alguns falam fluentemente a língua materna e o português, enquanto outros falam em português, compreendendo a língua materna, porém se comunica respondendo em português.

Dentro das aldeias, a língua materna está passando por transformações, devido à interação com outras culturas e a variação linguística, resultado de casamentos entre Negarotê e o grupo Mamaindê. As diferenças linguísticas entre os dois povos são evidentes na pronúncia e no vocabulário. A língua materna do povo Negarotê apresenta variações linguísticas quando comparada ao Mamaindê, um grupo étnico vizinho. Por exemplo, a palavra *walikatu* é a língua materna do *Nakado'tu* para se referir a "faca", enquanto os Mamaindê utilizam o termo *yu'du*. Para nós, *Nakado'tu*, *yu'du* refere-se a uma faca feita de bambu, indicando uma diferença na especificidade dos objetos referidos. Para denominar "pernilongo" na nossa língua, usamos *kadeu'diru*, já os Mamaindê usam *nãnigidu*. Essas diferenças linguísticas que existem entre os dois grupos refletem a riqueza e complexidade das línguas indígenas na região. Essas variações são compreendidas pelos falantes, devido ao contexto, mas a presença crescente de termos do Mamaindê na

língua *Nakado'tu* é um reflexo das mudanças culturais, resultantes dos casamentos interétnicos.

Nossa língua materna exerce um papel essencial nas práticas culturais e na espiritualidade, presentes nas músicas ancestrais, rituais e na cosmologia. A comunicação na língua materna também fortalece os vínculos da coletividade. Entretanto, em plataformas digitais como grupos de *whatsApp*, nos grupos da comunidade local, os jovens preferem se comunicar em português, seja por meio de áudios, ou mensagens escritas, enquanto os mais velhos mantêm o uso da língua materna. Essa mudança pode estar relacionada à ausência de materiais específicos escritos em *Nakado'tu* que podem estar contribuindo para a insegurança dos falantes em relação à escrita na língua materna.

Tal situação pode ocorrer, entre outros fatores, quando “o bilinguismo subtrativo ainda se encontra presente nas escolas indígenas na medida em que a língua portuguesa ocupa um papel privilegiado nas atividades desenvolvidas com as crianças” (Paula, 2018, p. 30).

Nossa língua materna enfrenta desafios significativos no ambiente escolar, onde as crianças têm um contato ativamente com a língua portuguesa e com os materiais didáticos padronizados enviados para escola, todos em português. Além disso, as novas tecnologias, como o uso de celulares e o acesso à internet têm exercido uma influência significativa para o silenciamento da língua. Os conteúdos acessados, por meio dessas tecnologias, estão, predominantemente, relacionados à língua colonial.

Com base nessas discussões e em atendimento ao objetivo proposto para este trabalho, apresentarei, na próxima seção, a realidade sociolinguística de três aldeias que são o foco principal da

minha pesquisa, além de uma consideração sobre uso da língua materna no contexto escolar da comunidade.

O uso da língua *Nakado'tu* em nossas comunidades

Início, primeiramente, trazendo a situação sociolinguística da aldeia Central Negarotê, a segunda é a Nova Geração, e a terceira, a aldeia Buriti. Por fim, encerrarei a discussão explorando o impacto e a importância da escola no contexto do nosso povo *Nakado'tu*.

Todos nós estamos localizados na Terra Indígena Vale do Guaporé, município de Comodoro-MT. Essas aldeias são representadas por duas associações indígenas: a Associação dos Povos Indígenas Negarotê e *Tamandu* (APINETA), que é a organização mais antiga, e a Associação das Comunidades Indígenas Negarotê e *Marrãlotiru* (ACINEMÃ). Ambas as associações trabalham em prol de melhorias para as comunidades e atuam como representantes legais do povo.

A aldeia Central Negarotê é composta por 13 famílias, totalizando 53 habitantes. Na aldeia, a língua materna é amplamente falada por adultos, jovens e crianças, com exceção de um homem do povo Latundê que não fala a língua local. Apesar dos casamentos interétnicos, todos os moradores falam o idioma da aldeia, embora haja variações linguísticas, que alteram algumas palavras, alterando diferenças nas pronúncias. As crianças, frequentemente, brincam e conversam na língua materna, enquanto os adultos usam o português para se comunicar com não indígenas ou pessoas de outros povos.

No contexto sociolinguístico da aldeia Nova Geração, onde resido com minha família, há três famílias na aldeia. Os falantes ativos da língua materna são meus avós, eu e minha filha, que está em processo de aprender a língua, pois ela convive com duas línguas, a língua materna e o português, e pronuncia palavras em ambas, assimilando gradualmente o vocabulário. Quatro pessoas na aldeia são falantes passivos da língua, ou seja, compreendem a

língua materna, mas respondem em português quando conversamos com eles.

As crianças na aldeia são filhos de uniões interétnicas. O pai dos meus filhos, quanto dos meus irmãos, tem o português como primeira língua. Durante a fase de aquisição de ambas as línguas, meus irmãos tiveram mais contato com o português e frequentaram escolas urbanas, onde a língua predominante era o português. Minha mãe optou por falar mais em português com eles, o que levou ao abandono gradual da língua materna. Isso é um caso de deslocamento linguístico, que "acontece quando, em situações de bilinguismo, a língua dominante vai, pouco a pouco, ocupando o território comunicativo da língua dominada (Brasil, 1998, p.118).

No caso dos meus filhos, sempre incentivei o uso da língua materna desde pequenos. No entanto, quando meu primeiro filho tinha um ano e meio, precisei deixá-lo com o pai e a avó paterna, que são falantes de português, enquanto eu me dedicava aos estudos fora de casa por dois meses e meio. Durante esse período, meu filho passou a maior parte do tempo em um ambiente onde se falava apenas português, o que contribuiu para o desenvolvimento da sua fala nessa língua. Quando comecei a trabalhar na secretaria de educação e coloquei meu filho na creche em tempo integral, ele passou ainda mais tempo em um ambiente predominantemente em português. Além disso, as novas tecnologias, como celulares, e a exposição a músicas de origem colonial têm moldado a nova geração. A escolarização em ambientes urbanos também contribui para essa afinidade linguística.

Apesar desses desafios, tenho incentivado a participação em festas tradicionais para ressaltar a importância de manter a língua materna viva. Estamos trabalhando para que as crianças se tornem falantes ativas da nossa língua, fortalecendo a transmissão intergeracional e revitalizando o uso da língua materna dentro da comunidade.

Figura 1: Momento de dança tradicional



Foto: Wamen Kalapalo Negarotê, 2024

Na aldeia Buriti, composta por 14 famílias e 53 habitantes, todos falam a língua materna. No entanto, a língua mais falada é o Mamaindê, devido à alta frequência de casamentos interétnicos com essa etnia. Isso resulta em um maior contato das crianças com a língua Mamaindê, fazendo com que poucas palavras do idioma *Nakado'tu* sejam pronunciadas. Além disso, há um homem na aldeia que não fala a língua materna, pois é de outro povo, embora ele entenda algumas frases. Seus filhos, no entanto, falam a língua materna.

Na próxima seção, tratarei sobre a língua materna no contexto escolar.

A língua *Nakado'tu* no contexto escolar

No contexto escolar, os desafios enfrentados na educação infantil e no ensino fundamental I são significativos, especialmente, no que diz respeito ao letramento em comunidades indígenas. Quando os professores não indígenas atuam nessas comunidades, eles frequentemente enfrentam grandes dificuldades para lecionar, o que afeta diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

A ausência de material pedagógico específico para o ensino da língua materna agrava essa situação, forçando os educadores a aprenderem a língua local para poderem ministrar as aulas. No entanto, essa exigência é desafiadora, e nem todos os profissionais estão dispostos a contribuir para a preservação da cultura indígena.

A barreira linguística é apenas um dos obstáculos; os materiais estruturados em língua portuguesa, alheios à realidade vivida pela comunidade, também dificultam a realização de um trabalho eficaz. E aqui concordamos com as seguintes palavras:

Mais uma vez é negado aos povos indígenas o direito essencial de usar suas línguas para a comunicação, seja em que contexto for, a não ser em suas próprias comunidades na modalidade oral, nas funções e domínios sociais considerados de menor prestígio pela sociedade envolvente (Braggio, 2002, p. 135).

A gestão e coordenação educacional, por sua vez, têm adotado uma postura inadequada ao ignorar a participação das comunidades indígenas na elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) das escolas estaduais. Esse PPP, frequentemente, subestima a competência dos profissionais indígenas, desconsiderando suas práticas pedagógicas e habilidades no manuseio de tecnologias.

Além disso, os materiais utilizados são padronizados para todos, sem levar em conta as especificidades culturais e linguísticas de cada povo. Mesmo as formações presenciais e *online* oferecidas aos professores não refletem a realidade indígena, o que torna ainda mais difícil o ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas. Os professores, por sua vez, tentam buscar soluções criativas para ajudar os alunos, mas a falta de apoio e parcerias torna esse trabalho ainda mais árduo.

Para atender às demandas escolares, os educadores procuram elaborar atividades interdisciplinares que visam revitalizar a cultura e engajar os jovens que, muitas vezes, demonstram desinteresse. Percebemos que ao chegarem à adolescência, esses jovens frequentemente, se sentem envergonhados em falar sua língua materna, associando o uso do português a um *status* de superioridade. Somado a isso, a falta de materiais adequados para o ensino da língua materna contribui para que ela seja esquecida. Embora ambas as línguas sejam importantes, os jovens têm optado pelo português, devido à maior exposição a jogos, redes sociais e outras influências do contexto social, o que acelera a perda da língua materna.

Sobre a imposição de matrizes coloniais na escola, também, entendemos que:

Isso ocorre por vários motivos, seja pela imposição de matrizes curriculares por parte de Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação que não cumprem a legislação específica da educação escolar indígena, seja pela concepção implementada pelo SIL, de que as línguas indígenas só são necessárias no momento da aquisição da escrita (Paula, 2018, p. 30).

Apesar desses desafios, nós, profissionais dedicados à (re)vitalização da língua materna, buscamos maneiras de valorizá-la e fortalecê-la, promovendo rodas de conversa com os alunos, anciãos, pajés e lideranças da comunidade, além de envolver a comunidade na vida escolar.

Figura 2: Alunos em conversa com anciãos



Foto: Wamen Kalapalo Negarotê, 2024

Os professores não indígenas que são comprometidos com a educação indígena da comunidade desempenham um papel significativo na (re)vitalização da cultura, contribuindo dentro de suas possibilidades para a preservação das tradições. No entanto, há também aquelas que, por falta de interesse, não se empenham em apoiar a preservação cultural. Esses profissionais, muitas vezes,

demonstram descrença em relação às crenças e práticas culturais indígenas, questionando sua veracidade e relevância. Essa atitude não só dificulta o trabalho de preservação cultural, como também, pode gerar um ambiente de desrespeito e desvalorização das tradições indígenas dentro do contexto da educação do povo.

As práticas educativas dentro da escola em que as crianças estão inseridas desempenham um papel crucial na (re)vitalização da língua materna. Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, as crianças têm utilizado a língua materna tanto na escola quanto em casa. Contudo, nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a comunicação entre os alunos se dá, frequentemente, em ambas as línguas. Também observamos que os meninos, em particular, preferem falar em português. Quando questionados sobre essa preferência, muitos alegam enfrentar dificuldades ao falar na língua materna, especialmente, em relação a termos novos ou objetos que não pertencem a nossa cultura, para os quais não existem palavras no idioma.

Figura 3: Crianças Negarotê no contexto escolar



Foto: Wamem Kalapalo Negarotê, 2024

No contexto escolar, os alunos falam tanto a língua materna *Nakado'tu*, quanto a língua do povo Mamaindê, refletindo a variação linguística existente na comunidade. No entanto, entre os jovens, a língua Mamaindê tem ganhado destaque, influenciada pelos casamentos interétnicos. Já a língua portuguesa, por sua vez, tem se inserido com força crescente.

Considerações Finais

Por meio de nossa pesquisa, os resultados mostram que, embora nossa língua *Nakado'tu* ainda seja nas aldeias, a influência crescente do português e do Mamaindê, junto com o impacto das tecnologias e da exposição a culturas externas, está levando as pessoas deixarem de falar a língua materna. Na escola, a falta de materiais específicos, a falta de incluir professores indígenas e a dificuldade dos professores não indígenas em ensinar a língua materna agravam a situação.

Apesar dos esforços para (re)vitalizar a língua, como atividades culturais e a participação da comunidade, alguns jovens não estão demonstrando interesse em participar dos eventos culturais, preferindo falar a língua colonial, embora entendam a língua materna. Somado a isso, há, ainda, o desinteresse de alguns professores não indígenas que estão acelerando o risco de desaparecimento da nossa língua ancestral.

Diante dessa situação, considero crucial a produção de materiais pedagógicos adequados à realidade do nosso povo Negarotê e a formação de professores indígenas que compreendam e valorizem a cultura indígena. Além disso, é preciso o envolvimento das comunidades na elaboração dos projetos pedagógicos para garantir a continuidade da língua e fortalecer a identidade cultural.

Outra questão importante é que educação bilíngue aditiva deve ser o eixo central dessa política, garantindo que nossa língua *Nakado'tu* seja ensinada e valorizada, desde a educação infantil até os níveis mais avançados, sem ser apagada pela língua portuguesa,

como ocorre no cenário atual. A política linguística deve incluir a qualificação de professores indígenas, que sejam capazes de ensinar a língua materna com propriedade, além de assegurar a produção de materiais pedagógicos específicos na língua *Nakado'tu*, como: livros, vídeos, aplicativos e outros recursos multimídia. Embora as secretarias de educação enviem materiais estruturados, estes não contemplam as especificidades culturais e linguísticas do nosso povo, sendo necessária a criação de conteúdos específicos que reflitam nossa realidade.

Para (re)vitalizar nossa língua *Nakado'tu* é imprescindível um esforço coletivo que envolva todos os atores da comunidade. Esse fortalecimento só ocorrerá se houver uma conscientização sobre a importância da preservação da língua e um compromisso firme com sua valorização, especialmente, por parte das pessoas que estão à frente da educação escolar indígena e dos gestores que estão à frente de nossa escola. Para isso, também, é fundamental o envolvimento das comunidades em atividades que promovam o uso de nossa língua *Nakado'tu* e incentivem a sua prática cotidiana, principalmente, entre as crianças, sem contar que a transmissão intergeracional é um fator crucial para que a língua continue viva.

O uso de tecnologias de inovação e indígenas pode ser valioso para a (re)vitalização de nossa língua ancestral, além de parcerias com instituições que apoiem a preservação linguística. Essas ações, em conjunto, são essenciais para garantir a continuidade da língua *Nakado'tu* e o fortalecimento da identidade cultural do nosso povo Negarotê.

Referências

BRAGA, Ana Gabriela Modesto. **Fonologia Negarotê**: análise fonológica da língua do grupo Negarotê (Família Nambikwara). Dissertação de Mestrado. *Vrije Universiteit Amsterdam*. VU Research Portal, 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI**. MEC, Brasília: MEC, 1998.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Políticas e direitos linguísticos dos povos indígenas brasileiros**. SIGNÓTICA, 14: 129-146, jan./dez. 2002

PAULA, Eunice Dias de. O ensino de línguas nas escolas indígenas. In: BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal (Org). **Estudos de línguas e educação indígena**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

PRICE, David. **Nambikwara Society**. Tese. Chicago: University of Chicago, 1972.

REFLEXÕES DO PROJETO ASIE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA APIAKÁ: conexões em pesquisa

Ivanete Krixí
Leonardo Krixí Apiaká.
Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira

A Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) é uma conquista das lutas e reivindicações do Movimento Social de Educadores Indígenas durante a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), ocorrida em dezembro de 2009, na cidade de Luziânia-GO (Luciano et al., 2019, p. 31)

Introdução

O que trago neste texto é apenas um recorte das reflexões iniciais da pesquisa realizada no interior do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural, e se refere as interconexões do desenvolvimento da docência na aldeia, da formação no curso de Pedagogia Intercultural pela Faculdade Indígena Intercultural-UNEMAT, da formação continuada em mestrado e da ação junto ao Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)¹.

¹ A Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) é uma conquista das lutas e reivindicações do Movimento Social de Educadores Indígenas durante a I

Portanto, o objetivo do texto é no lugar de pesquisadoras refletir e utilizar das narrativas neste constructo, uma vez que as autoras estiveram embricadas nos momentos de formação no curso de pedagogia intercultural, no mestrado e no desenvolvimento do projeto ASIE. Os pontos, abordados terão como elemento de análise-reflexiva a textualidade construída dentro da pesquisa que se efetivou no programa de mestrado.

Assim, destaca-se o uso da narrativa como ferramenta metodológica por permitir que o foco esteja centrado na experiência da pessoa que narra. Portanto, pretendemos com o uso da narrativa e, da auto-narrativa descrever as compreensões que temos construído em processo de pesquisa qualitativa-participante da etnografia escolar (André, 2005), acerca dessas articulações de formações com ênfase nos significados que o projeto ASIE tem para a educação escolar indígena na Aldeia Mayrob, povo Apiaká.

Este artigo está organizado com os seguintes tópicos: Um pouco da História Apiaká onde traz sobre o meu povo, as situações difíceis de massacres, mas também a nossa resistência; Narrativas conectadas, falo do projeto Ação Saberes Indígenas na escola e as contribuições para a realização da pesquisa do mestrado, trazendo que as vivências nos cursos interculturais se conectaram a esse projeto e assim as contribuições vão em direção à comunidade e a escola indígena.

Um pouco da história Apiaká

O povo Apiaká, da aldeia Mayrob é parte integrante de todos os Apiaká que estão distribuídos aqui no Território Apiaká-Kayabi no Rio dos Peixes em Mato Grosso, no curso baixo dos rios Juruena e Teles Pires, na Terra Indígena Kayabi, confluências de dois estados, Mato Grosso e Pará, na Terra Indígena Munduruku no estado do Pará e na Terra Indígena Pontal dos Apiaká, no estado de

Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), ocorrida em dezembro de 2009, na cidade de Luziânia-GO (Luciano et al., 2019, p. 31)

Mato Grosso (Tempesta, 2010). Trata-se de um único povo presente em toda a Amazônia meridional, geralmente as margens, ou nas proximidades dos formadores dos rios Arinos, Juruena e Teles Pires, uma hidrologia que está na fronteira do estado de Mato Grosso, Amazonas e Pará, sendo formadores do rio Tapajós. Também há a presença de muitos de nós nas cidades dos estados já citados no texto.

O povo Apiaká sofreu historicamente como muitos outros povos indígenas, conforme o histórico, no final do século XIX e o início do século XX, em resultado aos sofrimentos causados pelas doenças e pelos massacres da frente extrativista da borracha, pelos coletores de impostos, do norte do estado de MT fizeram com que este povo fosse quase dizimado. Dessa situação a qual fomos expostos sobreviveram apenas 37 pessoas.

Uma situação que desarticulou a nossa organização enquanto povo Apiaká, pois as mortes levaram a forma de fazer rituais, levaram cultura e deixou sofrimento.

Os massacres fizeram um mal muito grande ao povo, nos dizimaram e fomos obrigados a fazer os casamentos mistos. Essa miscigenação e também a integração, de maneira obrigada, da economia trabalhando com seringueiros, por exemplo, trouxe um grande impacto para a perda da língua e de uma boa parte de nossa cultura, situação que ocorreu em meados do século XX (Krixi, 2024).

Esse processo violento sofrido pelo meu povo, pelas doenças e pelos massacres levou com que pesquisadores afirmassem que não existíamos mais, que o povo Apiaká estava extinto. Essa afirmação foi feita por dois importantes etnólogos, Darci Ribeiro e Curt Nimuendaju (ISA)². Porém, meso com massacres, epidemias, catequização e abandono governamental, os Apiaká resistiram como coletividade.

² <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Apiaka>

Essa resistência foi feita mediante uma reorganização do meu povo, nos reunindo e pela interpretação do que havíamos passado, buscamos uma luta política que pudesse nos assegurar a sobrevivência e a reorganização de territórios. Esses impactos contribuíram significativamente para que nós, os Apiaká, na atualidade não fala a nossa língua originária e, tenhamos a língua portuguesa como primeira língua.

Toda a história do povo Apiaká é de luta, de acordo com Tempesta (2010, p. 40), nossa existência como povo é uma prova de resistência em que convida a reflexão antropológica. Nesse período temporal buscou-se uma re-existência, na TI Apiaká-Kayabi, a nossa aldeia é a Mayrob, ela foi fundada em 1982 pelo senhor Alberto Morimã, é nessa aldeia que os complexos da educação escolar indígena e da formação e interconexões de formações aconteceram.

Porém, ainda dentro da questão histórica que estamos discutindo, mesmo com tantos problemas em relação aos Apiaká, é necessário afirmar que, a luta tem dado certo, pois atualmente, a população Apiaká cresceu e procuramos em todos os territórios manter e valorizar a nossa educação tradicional, no entanto, ao que se refere a nossa língua originária, esse tem sido o nisso maior desafio. A história do meu povo é feita de lutas, resistências e re-existências a partir da reorganização das nossas vivências dentro do território brasileiro e das participações políticas em diversos campos, como educação, saúde, e lutas constantes pelo território, porque o território nos assegura a vivência Apiaká.

Narrativas conectadas

As narrativas que aqui se encontram também poderão ser encontradas na produção da dissertação que tem como título: "Pedagogia Apiaká na Aldeia Mayrob de Juara-MT: contribuições no processo de alfabetização." Elas são as reflexões realizadas em processo de pesquisa, um encontro das nossas histórias narradas pela pesquisadora da dissertação.

Para pensar a alfabetização Apiaká, foi necessário, pensar a história Apiaká, as situações sociolinguísticas e também o processo da produção da formação da pesquisadora e/ou das pesquisadoras. A medida que a pesquisa foi se efetivando observou-se o quanto o movimento da vida estava presente na composição da pesquisa, assim, em escrita memorial, de narrativas reflexivas apontamos que, o projeto ação saberes indígenas na escola, tem uma significância muito forte na produção da pesquisa.

Historicizo que a primeira autora deste texto, se tornou professora na aldeia, antes de ter uma formação profissional para a docência, mas que depois cursei magistério indígena intercultural, projeto Hayô, era organizado em pólos, participei do polo de Juína, na época eram 298 professores-alunos, o projeto atendia 36 municípios do estado de Mato Grosso.

Foi nesse curso que terminei o ensino fundamental e médio. Era um curso de formação para professores indígenas do estado de Mato Grosso e era de maneira intercultural, com representação de diferentes etnias, línguas e culturas de povos originários (Krixí, 2024, p. 16).

Assim, permaneci como professora na aldeia Mayrob, sempre com o apoio da comunidade. Finalizando o Magistério intercultural, e com planos de melhorar a atuação profissional e de continuar atendendo à comunidade, e ainda com edital de vestibular específico na Universidade do Estado de Mato Grosso, na Faculdade Indígena Intercultural. Junto a Universidade do Estado de Mato Grosso experienciamos, diferentes tipos de conexões que se deram não apenas na formação inicial do Curso de Pedagogia em Barra do Bugres, mas também nos projetos de extensão no Campus de Juara-MT.

Um movimento que foi sendo criado entre laços profissionais, mas também outros laços de comprometimento, de interculturalidade e de decolonialidade. Um processo de aprendizagem em formação que foi se constituindo em diálogos, planejamento, eventos, escritas, enfim... Uma vivência construída pedagogicamente no sentido Freireano (2004) com pesquisa, rigorosidade, amorosidade e humildade.

Os cursos interculturais e muito mais a Pedagogia Intercultural possibilitou um amadurecimento em nós, no nosso jeito de pensar, de ver o mundo, de compreender a história de cada povo e, também refletir analiticamente, as causas que levaram com que os Apiaká (nós) tivéssemos a língua portuguesa como primeira língua.

A maioria das mobilizações e conexões de formações, sendo elas iniciais ou continuadas pelos projetos e mesmo pelo mestrado, nos levava a refletir como efetivar, como fortalecer uma Pedagogia Apiaká no processo de alfabetização/letramento que dialogasse de alguma forma com a língua originária.

Essa não é uma busca única, mas ela reflete o coletivo e já houveram na comunidade ações dentro da sociopolítica linguística com a finalidade de melhor conhecer a língua originária, exemplo disso , citamos o trabalho junto com a Universidade de Brasília-UNB, resultando na publicação do livro

Depois também junto a Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, campus de Juara-MT o Projeto Novos Talentos em Educação, Meio Ambiente e Diversidade do Vale do Arinos-MT, este tinha vários subprojetos, entre eles o subprojeto: Interculturalizando talentos: articulações entre linguagens, história étnico-cultural e educação ambiental em escolas indígenas. Um projeto desenvolvido sobre círculo de cultura e pesquisa participante, atendendo três escolas indígenas, dos povos Apiaká, Kayabi e Munduruku, na terra indígena Apiaká-Kayabi (Oliveira, Nascimento e Ferreira, 2015). Então, a formação inicial sempre esteve associada a formação continuada, uma realidade de formação

vivenciada nas comunidades indígenas de Mato Grosso, diante do processo histórico vivenciado. Este projeto possibilitou reflexões de toda a comunidade para pensar sobre a situação sociolinguística Apiaká. Assim, as autoras sobre processo de escuta amadureciam as questões da língua, uma sob o sentimento dela fazer parte e a outra escuta de um sentimento outro, enquanto ameríndia e pesquisadora. Os avanços, e, registros de palavras novas eram pensados como possibilidades de uma política dentro da educação escolarizada.

No Curso de Pedagogia Intercultural, a convivência com falantes de línguas originárias, possibilitava reflexões acerca do fortalecimento linguístico Apiaká e os trabalhos do Projeto PIBID-Diversidade, também possibilitou que seguíssemos essa lógica.

Ainda que traga vários projetos, participação de universidades, é preciso mencionar que esses trabalhos foram tomando forma porque os mais velhos e as lideranças, a comunidade como um todo, os professores e professoras entenderam a necessidade da comunidade, " [...] das nossas crianças conhecerem a língua do nosso povo, buscaram, junto à escola, fortalecer a ideia junto aos professores que estavam atuando nos cursos de formação e também em sala de aula" (Krixí, 2024, p. 15). Atualmente, essa política linguística é mais forte na escola.

Todos os projetos, as ações, são e foram importantes, porém um projeto que tem permanecido junto a comunidade, e que articulou com a formação inicial, com muito contribuiu com a pesquisa de mestrado foi o projeto "Ação Saberes Indígenas na Escola" pela compreensão da alfabetização utilizando o letramento, assim como, o Curso de Pedagogia Intercultural, foram ações complementares pedagogicamente. No ASIE essas autoras se interconectaram em análises, reflexões e formações, uma vez que uma dentro do projeto desenvolveu a ação de professora formadora e a outra a função de coordenadora dentro da aldeia, contribuindo com estudos e planejamentos de aulas, processos de revitalização da língua originária, resultando em um trabalho coletivo de

produções de livros que auxiliam na educação escolar indígena Apiaká e, também no desenvolvimento da pesquisa do mestrado. Assim, pensar a pesquisa de mestrado precisou articular os saberes constituídos via projetos e o ASIE.

Nesse sentido, assim como a pesquisa de mestrado, identificamos que são ainda grandes os desafios e que essa ação é um continuum necessário na construção de um letramento Apiaká, que perpassa a língua, mas que também se assenta na cultura e nas dinâmicas atuais do povo Apiaká. Como afirma Krixí, nascimento e Zoia (2022) os desafios são enormes para estabelecer diretrizes de letramento nessa comunidade; certamente há mais peculiaridades não mencionadas, e o auxílio de um linguista é fundamental, além de falantes.

O projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, está em vigor desde 2016 na aldeia Mayrob e o mesmo é desenvolvido sob a coordenação geral da Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT e até o ano de 2023 contou com três (dois efetivos e uma interina) professores da Universidade do Estado de Mato Grosso na orientação e acompanhamento do Pólo Juara – Sinop, atendendo os povos Apiaká, Kayabi, Munduruku, Kayapó e Terena.

Durante esse período, foram muitos estudos e formações que ocorreram em Cuiabá, no Território Apiaká-Kayabi e na aldeia Mayrob. A última formação na minha aldeia ocorreu no ano de 2023, com discussões sobre a etnomatemática dos povos Apiaká, Munduruku e Kayabi no processo de alfabetização matemática (Krixí, 2024, p. 14).

O projeto contribuiu sobre o pensar a alfabetização e o letramento, na constituição da pedagogia Apiaká que é feita sob a compreensão da nossa cultura estabelecendo nexos entre outros

saberes, uma pedagogia que está na vivência, na aldeia, nas compreensões da nossa história e que é utilizada na educação escolar indígena Apiaká. Assim o ASIE tem contribuído muito com as ações pedagógicas da escola.

Para nós, o Projeto Saberes Indígenas na escola é um instrumento pedagógico que foi almejado pela comunidade, principalmente, a questão da língua materna no ensino e em quaisquer outros direitos da comunidade. Uma das maiores contribuições que o projeto trouxe foi o fortalecimento da língua materna a partir do letramento e também as produções dos materiais pedagógicos que auxiliam na aprendizagem tanto dos professores, quando elaboram coletivamente, quanto dos alunos que participam e que, mesmo depois, utilizam esse material na escola (Krixí, 2024, p. 15).

Conforme Ferreira, Brando e Zoia (2020), o projeto tem construído materiais pedagógicos que colaboram com a educação escolar indígena conectando a sua política linguística, sempre considerando a situação sociolinguística do povo. Acima de tudo o projeto é um espaço e formação continuada de constante reflexão e organização didático-pedagógica sempre a partir do processo de escuta daquilo que mais incomoda e se torna necessário dentro desta dimensão escolar que se dá de maneira intercultural e bilingue, ainda que dentro de uma política linguística simbólica (Brasil, 1998) e de resistência.

Ao escrever os materiais pedagógicos dentro do projeto ASIE mobiliza-se toda a comunidade, a aldeia é espaço de discussão de definições, do que conterà no material e portanto, no currículo

escolar, uma vez que os materiais produzidos o são feitos com todos, crianças, jovens, adultos, todos aprendem e reaprendem e produz-se a habilidade do registro e da prática pedagógica. Esse movimento vivido no ASIE também foi vivido na produção da pesquisa do mestrado, uma aprendizagem que não é apenas do projeto, mas que transita na postura da pesquisadora, e, mesmo não conseguindo voltar a fluência no idioma, a cultura que compõem o nosso letramento, os sentidos das coisas e os significados estão presentes, na ação, na vivência na aldeia, na escola, pois como diz Meliá (1999) há uma variedade de povos indígenas com suas línguas e culturas, mas, às vezes, sem suas línguas, permanecem com suas culturas.

É possível dizer que, mesmo não havendo falantes, a política linguística e cultural dos Apiaká está encarnada, sobretudo, nas manifestações de uma educação escolarizada, ressignificada e protagonizada em busca do fortalecimento do povo em diferentes dimensões. Entre elas, a própria política linguística, que também é feita pelo letramento, contextualizando a escrita e identificando o uso oral da língua originária e da língua portuguesa dentro da comunidade, identificando a língua portuguesa, inclusive, como primeira língua, ou a língua de comunicação e articulações políticas (Krix, 2024, p. 21).

É aqui que se encontra as contribuições do ASIE para a produção de pesquisa do mestrado e para a escola indígena, pois, o mestrado é profissional e foi preciso criar um produto pedagógico e isso só é possível pelo desenvolvimento profissional da docência em sala de aula. As aprendizagens do curso de pedagogia Intercultural

e do ASIE contribuíram com a mobilização de estratégias de pesquisa e de trabalho pedagógico junto aos estudantes dos anos iniciais da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Leonardo Krixí Apiaká, com a realização de um trabalho de abordagem multiétnica e dentro de uma política linguística, ao trabalhar sobre a etnicidade dentro da aldeia, os saberes do território, os saberes cosmológico, uma organização didática construída junto aos estudantes em sistema de pesquisa em colaboração com a comunidade.

Pode-se dizer que houve uma complementaridade de formações, uma complexidade em situações de formação inicial, continuada, e reflexões analíticas e propositivas de ações pedagógicas importantes na e para a educação escolar indígena. As contribuições do ASIE, permeia a escola e os produtores de saberes escolarizados, professores e professoras, pesquisadores e pesquisadoras indígenas e contribui com a aprendizagem dentro da escola.

O Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola trouxe para mim uma experiência a mais como professora alfabetizadora e como coordenadora à frente dos trabalhos a serem desenvolvidos na escola junto com outros professores bolsistas e não bolsistas, compreendi o quanto é importante a preservação e revitalização da língua materna e o processo de alfabetização e que precisamos de financiamento para publicação e dos colaboradores das universidades. Contudo, o que se caracteriza como de extrema importância é o trabalho da escola indígena, dos professores indígenas e dos alunos que fazem e

protagonizam o projeto e somos nós que, com a nossa pedagogia indígena que é ensinada pelos pais tios avós e comunidade quem precisamos manter viva a língua e a cultura de nosso povo (Krixí, 2024, p. 22).

É assim que encerramos esta discussão, evidenciado que existe uma complexidade de colaborações na efetivação de uma educação escolar indígena própria, e pensada pelos próprios povos indígenas. Mas também é importante salientar que atualmente, as universidades tem colaborado nesse pensamento, principalmente, aquelas que tem professores e professoras que conhecem os povos indígenas e que se dedicam ao compromisso de colaborar com as reflexões da educação escolar indígena.

Dentro dessa reflexão, apontamos que o Projeto ASIE, tem sido um elemento estratégico dos povos indígenas, no povo Apiaká em não apenas produzir as reflexões e as conexões necessárias, mas de ser o referido projeto um canal de real publicação de materiais específicos para escolas indígenas, e essa é uma grande contribuição para a educação escolar indígena, já que a maioria das escolas trabalham e recebem apenas os materiais didáticos provenientes do MEC, sem atender as especificidades e o contexto dos povos indígenas.

Considerações finais

Este artigo trata da reflexão narrativas de uma pequena parte dissertação de pesquisa de mestrado, uma reflexão sobre o histórico do povo Apiaká e desenvolvimento da docência na aldeia Mayrob, a partir de conexões com a formação no curso de Pedagogia Intercultural na Faculdade Indígena Intercultural – Unemat, e as formações continuada do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, destacando-se pela narrativa construída uma

experiência vivenciada em uma realidade educativa trazendo a descrição da compreensão do processo da pesquisa.

A narrativa aqui feita aborda que uma formação complementa a outra, que as formações sempre trazem um pouco da pedagogia do povo Apiaká da aldeia Mayrob de Juara-MT, que o projeto trouxe contribuições no processo de alfabetização, que foi através do projeto saberes indígenas que teve toda essa reflexão de buscar de fato a pesquisa para junto da escola, fortalecendo a língua originária dentro da escola, um trabalho realizado junto com toda equipe escolar em processo de pesquisa. Mas também uma ação importante no estado de Mato Grosso. De acordo com Ferreira, Zoia e Grandó (2020) o projeto produz uma análise da alfabetização como processo sociolinguístico, dialogando com o sentido amplo do uso político das línguas indígenas, além de ser um espaço estratégico de produção materiais pedagógicos-didáticos e espaço de aprender a aprender em coletividade.

Assim, consideramos que os registros produzidos nesta narrativa, os materiais pedagógicos-didáticos produzidos na aldeia em articulação com a formação inicial e em pesquisa no mestrado foram de suma importância para pensar da alfabetização e o letramento na compreensão da nossa cultura.

Referências

FERREIRA, W. A. A., ZOIA, A., & GRANDÓ, B. S. (2020). **Aprendizagens dos saberes indígenas na escola: Desafios para a formação de professores/as indígenas**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 28(165). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4790>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KRIXI, Ivanete. **Pedagogia Apiaká na Aldeia Mayrob de Juara–MT: Contribuições no Processo de Alfabetização**. (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural,

Faculdade Intercultural Indígena, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024.

LUCIANO, R. R. de F., LUCIANO, G. J. dos S., & Simas, H. C. P. (2019). **Experiências e desafios de alfabetização bilíngue e intercultural à luz da ação saberes indígenas na escola.** In B. S. Grando, E. M. Dunck-Cintra & A. Zoia (Orgs.), Saberes indígenas na escola e a política de formação de professores indígenas no Brasil (Vol. 9; pp. 25-45). EdUFMT.

OLIVEIRA, Leandro Escobar de, NASCIMENTO, Ronélia do, FERREIRA, Waldinéia Antunes Alcântara. **Construindo saberes por meio do projeto interculturalizando talentos.** Cadernos de Pesquisas Educacionais, Vol.4, 2015. Disponível: <https://periodicos.unemat.br>

REDE EDUCATIVA DIGITAL: ressignificando processos educativos em diálogo com as memórias e saberes da diversidade cultural dos povos indígenas

Thelma Lima da Cunha Ramos
Samir Perez Mortada
Carolina Brandão Gonçalves

Introdução

A partir da expansão da internet em meados da década de 90, o desenvolvimento tecnológico alavancou o compartilhamento do processo cognitivo do homem mediado pelas tecnologias digitais, causando impactos nas relações sociais que possibilitaram mudanças em seus modos de pensar e na relação com o saber. (Preto, 2006).

Deste modo, é preciso refletir sobre outras tecnologias possíveis para além do uso de equipamentos e técnicas convencionais, que foram utilizadas pela humanidade muito antes das máquinas e das técnicas, como o próprio corpo humano e a linguagem oral. Para Kenski (2012, p. 23), “a linguagem é uma construção criada pela inteligência humana para possibilitar a comunicação entre os membros de determinado grupo social com diferentes idiomas”.

Neste sentido, percebemos a capacidade humana de produzir tecnologias em todas as épocas e em todos os espaços, a partir do uso da linguagem, tornando-se parte da nossa vida cotidiana em todos os diferentes lugares. Além disso, o corpo humano e o cérebro também são considerados tecnologias de alto nível. Conforme Kenski (2012, p. 20), eles são considerados como tecnologias aperfeiçoadas “por sua capacidade de armazenar informações, raciocinar e usar conhecimentos de acordo com as necessidades do momento”.

Nessa perspectiva, a ideia de tecnologia consiste no “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade” (Kenski, 2012, p. 24).

Segundo o dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano (1982, p. 906 apud Kenski, 2012, p. 24) entende-se por tecnologia “o estudo dos processos técnicos de um determinado ramo de produção industrial ou de mais ramos”.

A partir da necessidade de registrar as suas experiências e viabilizar a comunicação e a disseminação da informação entre as sociedades, foram desenvolvidos inúmeros processos e produtos com novos meios de comunicação como as mídias.

Dessa forma, possibilitou-se a democratização do acesso à informação e comunicação por todas as pessoas, ampliando o uso da linguagem oral e escrita para as imagens e com maior possibilidade de interação e comunicação ao vivo entre as pessoas mediadas pelas novas tecnologias das redes digitais e a internet.

Podemos verificar esse processo a partir das atividades virtuais desenvolvidas em nosso projeto interinstitucional de extensão Kijemi do Ifba, essa palavra usada é da língua patxohã, que significa Casa da Cultura, na língua nativa do Povo Indígena Pataxó, localizado em Porto Seguro, região sul do estado da Bahia. Foram realizados diversos ciclos de debates envolvendo temáticas

relacionadas à realidade dos povos indígenas, da cultura africana e afrodescendente, a partir das narrativas de cada grupo étnico.

Segundo Kenski (2012, p. 32) “a tecnologia digital rompe com as formas narrativas circulares e repetidas da oralidade e com o encaminhamento contínuo e sequencial da escrita e se apresenta como um fenômeno descontínuo, fragmentado e, ao mesmo tempo, dinâmico, aberto e veloz”.

Nesse movimento, nas mais diferentes e diversas formas de linguagens e comunicação com a mediação tecnológica digital, é possível observar o surgimento das redes sociais com a potencialidade de democratização do acesso à informação e comunicação entre a diversidade cultural das sociedades dos povos originários no território brasileiro.

Para Freire (1983, p. 45), a comunicação “implica numa reciprocidade que não pode ser rompida”. Desta forma, possibilita a articulação entre as diversas comunidades tradicionais que passam da modalidade de linguagem oral e escrita para a linguagem digital, mas partindo das suas referências tradicionais, a memória e a tradição estabelecendo vínculos de redes digitais de informação e comunicação, assim como formando redes digitais educativas em que se formam e interagem em tempo real com outras redes distantes, até em outros países, por exemplo nosso grupo de pesquisa ReExistência, do Instituto Federal de Educação da Bahia(IFBA), no Brasil; e o grupo de pesquisa em Educação da Universidade Lueji A'Nkonde (ULAN), na Angola. Todos em conexão pela internet.

Foi por meio dessa mediação tecnológica digital que fortalecemos nossas ações educativas e formativas entre pessoas distantes, transoceânicas e transculturais, que compartilhamos nossas experiências e produzimos os conhecimentos em articulação através das redes sociais do grupo, como o Instagram e o Facebook EDIP. Além disso, temos ainda o site Kijemi Digital de Educação, que promove essa interação e comunicação entre redes educativas

digitais dos mais diversos grupos e movimentos sociais dos povos originários do Brasil e os povos africanos da Angola e os afrodescendentes no Brasil.

Conforme Gomes (2005, p. 146), "a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano". Deste modo, a escola tem como desafio romper com estereótipos e articular a sua proposta pedagógica aos princípios da educação para a diversidade étnico-racial e cultural, como preconizam as Leis 10.639/2003 e a 11.645/2008.

E no contexto atual da sociedade em rede e da sociedade da informação, mediada por tecnologias da informação e comunicação, a implementação de tais legislações para inclusão nos currículos escolares das temáticas História e Cultura Afro-brasileira e Indígenas têm a possibilidade de usar as redes digitais como mecanismo de aprofundar e expandir essas culturas no ambiente escolar.

Segundo Kenski (2012, p. 34), "as redes, mais do que uma interligação de computadores, são articulações gigantescas entre pessoas conectadas com os mais diferenciados objetivos". E essa realidade social é dinamizada pelo acesso à internet", um espaço possível de integração e articulação de todas as pessoas conectadas com tudo o que existe no espaço digital, e ciberespaço.

É interessante destacar que essa nova realidade das redes digitais de informação, comunicação e interação configura o rompimento de paradigmas nas hierarquias das organizações, causando impactos nos sistemas de competições e nas relações de poder. Ou seja, "a possibilidade instantânea de qualquer pessoa informar e estar informada pelos desenvolvimentos da rede é que faz a diferença" (Kenski, 2012, p. 35).

As redes potencializam a inovação e as produções de conhecimentos, despertando uma atitude de abertura para o

diálogo e a aprendizagem entre seus pares, criando um cenário de novo modelo de sociedade em rede.

De acordo com Castells (2006, p. 17) “a sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias”. Por isso, é importante refletir o quanto as sociedades dos povos originários do Brasil, a partir principalmente do contexto da pandemia do Covid-19, buscaram com maior intensidade o uso das tecnologias digitais como as redes sociais, com a finalidade de divulgar suas reivindicações e seus interesses coletivos sociais e políticos, em detrimento do uso somente para entretenimento dessa rede social digital.

Castells (2006) discute as dimensões sociais da internet, destacando a possibilidade de criação de comunidades virtuais para além das comunidades tradicionais da sociedade real, mas que essa nova configuração de comunidade virtual está conectada por um elo de valores e interesses também coletivos. Isto é, não significa somente o isolamento do sujeito em seu mundo virtual.

Mas pelo contrário, tem havido um crescimento da inclusão das atualidades das realidades dos povos originários do Brasil e sua difusão cultural com a mediação das redes sociais digitais, além do registro e difusão das violações de direitos desses povos nas diversas regiões do território brasileiro, causando impacto com a suspensão das aulas em determinadas escolas das comunidades ameaçadas. Por exemplo, na visita realizada pela equipe do projeto Kijemi, observamos esta situação de vulnerabilidade social na comunidade indígena Pataxó do Pé do Monte Pascoal, em Porto Seguro-Bahia, em que a escola indígena teve suas atividades educativas suspensa por causa de ameaças de invasão do seu território e violências contra o seu povo Pataxó.

Mas, essas notícias só foram divulgadas devido a democratização e o protagonismo dos indígenas possibilitado pelas redes sociais de informação e comunicação digital entre os membros

da comunidade e visitantes que participavam de um ritual cultural. E, além disso, foram difundidas nas redes digitais para divulgar aos órgãos competentes e movimentos sociais indígenas as ameaças de violência e invasão que estavam ocorrendo naquele espaço.

Segundo Castells (2006, p. 18), “As redes de tecnologias digitais permitem a existência de redes que ultrapassem os seus limites históricos. E podem, ao mesmo tempo, ser flexíveis e adaptáveis graças à sua capacidade de descentralizar[...]”. Dessa forma, as redes possibilitam o desenvolvimento da autonomia e tomada de decisão partilhada entre as pessoas que as constituem, configurando um ambiente formativo de aprendizagem constante, em conexão às características socioculturais de cada grupo étnico vinculado à diversidade dos contextos culturais.

Conforme Castells (2006, p. 18), “a rede é uma estrutura interligada por nós. E os nós são, em linguagem formal, os pontos onde a curva se intersecta a si própria”. É desta forma que as redes vão se tornando cada vez mais crescentes e ao mesmo tempo tornam-se interconectadas umas às outras em movimento de transformação constante e autonomia.

A educação na perspectiva freireana possibilita a construção do diálogo entre o docente e o educando numa relação de reciprocidade, onde ocorre um movimento dinâmico no processo pedagógico, a partir do diálogo como um mecanismo de ensino-aprendizagem, assim como um processo de *aprendizagem ensino*. Como observamos no pensamento freireano, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1997, p. 25).

Isto reflete esse processo dinâmico de interatividade nas redes educativas digitais, à medida que comunicam e informam virtualmente os sujeitos. Por outro lado, possuem o papel de contribuir para uma formação mais humanizada a partir da difusão e compartilhamento das perspectivas das pluralidades étnicas com suas realidades diferenciadas, possibilitando desafios para outros modos de práticas educativas em conexão com as lutas e resistências

de cada grupo étnico para transformar os modos hegemônicos de educar.

Este texto apresenta a reflexão da memória de uma experiência com uso das tecnologias de informação e comunicação digitais no processo de estudo e formação específica de professores indígenas de forma online. Tem por objetivo principal reconhecer e valorizar a rede educativa digital (Kenski 2012; Castells, 1999) e as sociedades pluriétnicas, identificando a necessidade de inclusão e difusão do conhecimento dos diferentes povos que as formam como estratégia para uma convivência humanizada e superação do preconceito e discriminação, e da visão eurocêntrica na educação (Krenak, 2019, 2022; Mbembe, 2014).

Metodologia

O estudo foi desenvolvido com base numa abordagem qualitativa e observação participante, considerando o conteúdo das ações extensionistas do projeto de internacionalização Kijemi: Centro Digital de Educação para a Diversidade Étnico-Racial: memórias e saberes educativos étnico-culturais comunitários em diferentes contextos histórico-culturais do Brasil-Angola.

Segundo Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Esses elementos caracterizam outro modo de abordagem do fenômeno da realidade empírica, permitindo a observação de dados empíricos que vão para além da abordagem estatística.

Especificamente sobre a observação participante, Minayo (2001, p. 70) afirma que esta contribui para “vincular os fatos a suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados”.

O projeto teve início em uma outra versão, a partir do período da segunda metade de 2020, ano em que a pandemia do

Covid-19 massacrou a sociedade em todo o mundo, e após a pandemia até o ano de 2023. Buscava reunir o maior número de professores indígenas da rede de ensino da Bahia, para possibilitar uma formação específica e diferenciada, trazendo palestrantes de diversas regiões, entre eles intelectuais indígenas, lideranças entre mulheres e homens, representantes da diversidade de povos indígenas.

Além disso, na última versão do projeto de internacionalização, houve encontros de redes de estudos com autoras e autores indígenas, africanos e africanas, assim como diversos ciclos de debates trazendo em pauta acontecimentos atuais das realidades dos diversos povos indígenas do Brasil e das comunidades tradicionais da Angola.

Buscamos, nesse contexto, observar as condições de produção de conhecimentos durante o projeto Kijemi, através da criação de uma rede educativa digital abrangendo os processos educativos nos diferentes contextos históricos étnicos e culturais indígenas e angolanos a partir da mediação tecnológica para expandir a interatividade entre diversos participantes pesquisadores, educadores, discentes e representantes das comunidades étnico-culturais em diferentes contextos étnicos.

Para elaboração e sistematização dos dados, através da metodologia escolhida, considerando nossa aproximação com o contexto cultural e interação com os participantes de todas as ações extensionistas desenvolvidas nas redes digitais educativas do projeto Kijemi. Utilizamos a observação participante em todas as ações mediadas pela internet nas plataformas digitais: sala virtual do google meet, realização de live ao vivo com transmissão via plataforma do StreamYard, que funcionou como estúdio para transmissão das lives de forma ao vivo através das redes sociais do projeto.

Como redes sociais do projeto, utilizamos: páginas do projeto no facebook (<https://web.facebook.com/edip.ifba/>), além de

outra página
(<https://web.facebook.com/educacaoindigenaepandemia/>), canal
do youtube
(<https://www.youtube.com/@educacaointerculturalesoci8039>);
instagram (@edip.ifba). Utilizamos essas redes para interação
simultânea durante as lives, como canal de informação e
comunicação virtual com os diferentes contextos étnico-culturais,
movimentos sociais, comunidades e comunitários, e instituições.
Através da observação participante, para atender os objetivos deste
estudo, buscamos analisar e interpretar os significados e
complexidades das condições de produção de conhecimentos
étnico-culturais, artísticos, políticos e educacionais.

Cabe, por fim, enfatizar a abrangência institucional deste trabalho de investigação. O projeto envolveu nossa rede educativa digital Kijemi, articulada em uma rede de pesquisadoras e pesquisadores multidisciplinar, entre diferentes instituições de diferentes regiões do país: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA); Instituto Federal de Educação do Sertão de Pernambuco (IFSertãoPE); Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afrobrasileira (UNILAB), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Museu Amazônico e INSIKLAN, da Universidade Federal de Roraima (UFRR); Instituto Federal de Goiás (IFG) - Campus Inhumas); Centro Federal de Educação do Rio de Janeiro (CEFET-RJ) e Grupo de Pesquisa Geasur da UNIRIO, todos do território brasileiro. Destaque-se também a participação internacional do Grupo de Pesquisa em Educação da Universidade Lueji A'Nkonde (ULAN), em Dundo, na Angola.

Resultados E Discussão

A partir da experiência da Rede Institucional de Pesquisadores do Projeto Extensionista de Internacionalização Kijemi, percebemos que houve uma conexão através da rede virtual

de diversas instituições de ensino públicas entre o Brasil e Angola, estabelecendo uma comunidade virtual em torno de interesses coletivos sobre questões relacionadas à educação para a diversidade étnico-cultural em diferentes contextos étnicos plurais.

Durante toda a trajetória do Kijemi, tem sido viva a conhecida expressão de Walter Benjamin, de “escovar a história a contrapelo” (Benjamin, 1994). Aprendemos com o autor a importância da narrativa e da experiência, da memória como campo de lutas. Fazemos coro à sua conhecida expressão atentos para aquilo que emerge das fissuras, rompendo a história hegemônica oficial.

A importância da memória na educação e na resistência foi trazida de maneira muito frequente nas experiências de educadores indígenas, de diversas etnias da Bahia; nos povos quilombolas e tradicionais, registradas em jornais, portfólios, textos diversos. Destacou-se a relação viva, singular, na relação com o tempo, a memória e o cotidiano.

Vale como exemplo, entre outras, uma expressão artística e poética do povo Tuxá, trazida durante o projeto:

Eu nasci de raízes profundas Carrego o
sangue Proká, Rodeleiro, Dzubukuá: Minha
triba é Tuxá!

Carrego no meu nome a estabilidade de uma
pedra, a firmeza de uma terra. Sou Pedra,
terra firme! Bato no peito e digo: Eu sou
Tuxá!

Quem é tu homem branco para negar quem
eu sou?

Digo aos quatro ventos de onde eu vim e
quem me originou.

Eu sou a continuidade de um povo que tanto
lutou.

Eu sou a face que resiste a opressão de um sistema que diz: 'Índio você não é bem-vindo não!'

O sistema tentou apagar da história a trajetória que o meu povo cursou.

Sem pedir licença, veio com uma tal de usina que embaixo d'água nossa terra deixou.

Tudo que o índio preserva é a terra e meu povo foi arrancado de lá.

Essa tal de CHESF só nos fez promessas: 'Índio, devolvo suas terras'.

E foi assim que nas vésperas da cidade inundar demos adeus à velha Rodelas, pois seus filhos pra lá não mais iriam voltar.

Debaixo d'água, afundaram-se sonhos.

Hoje não se vê ilha da viúva.

Hoje não se vê velha Rodelas.

Sem chão, o índio Tuxá veio a ficar.

Na história fica a memória do desterro que nesses versos escrevo. Muitas lutas travamos, sofremos a violência desse enredo.

Mas seguimos resistindo: Houve conquistas e muito ainda a se conquistar (Itayná Ranny Tuxá, 2020; EDIP, 2020).

A poesia sintetiza a relação entre o passado e a luta cotidiana. Acontecimentos como esse desterro são tragédias frequentes e violações de direitos para os povos originários brasileiros.

E teríamos muitas outras expressões da força da memória para a luta dos povos. Cabe também trazer a expressão intelectual dos poderes e centralidade da memória. Em especial, de intelectuais indígenas, que nos traduzem uma experiência com o tempo e com a

memória que nos é estranha, destoante em relação ao que vivemos. Aprendamos com breves passagens de Daniel Munduruku (EDIP, 2020).

O tempo indígena é circular, não linear. É o tempo da natureza. Temos apenas passado e presente. O tempo da memória e o tempo do agora. Precisamos ir ao passado para dar sentido ao nosso existir agora. Esse é o movimento circular indígena.

Não fazemos para a criança a pergunta 'o que você vai ser quando crescer?'. Ela já é, ela não precisa ser. Só se quer dela que ela seja criança.

O velho educa as crianças, estabelece o equilíbrio, a circularidade em relação ao tempo.

Os ritos são fundamentais, marcam o tempo, conectam passado e presente.

Estamos aqui não por mérito individual, mas porque somos "empurrados" por nossos ancestrais.

Muitos autores têm se dedicado atualmente a refletir sobre a experiência do tempo na contemporaneidade. No Brasil, Paulo Arantes tem refletido sobre o tempo em uma sociedade apocalíptica, distópica, que procura prolongar o presente.

O futuro inexperimentável, irreconhecível como tal, infiltrou-se inteiramente no presente, prolongando-o indefinidamente como uma necessidade tão necessária por coincidir com um futuro que já chegou (Arantes, 2014, p. 77).

No âmbito internacional, para citar um exemplo, têm tido destaque os ensaios de Byun-Chul Han (2020), que tangenciam ou tratam diretamente de experiências temporais. O autor, em um de seus ensaios, aponta para o desaparecimento dos rituais.

“Os rituais podem ser definidos como *técnicas simbólicas de instalação em um lugar*. Transformam o ‘estar no mundo’ em um ‘estar em casa’. Fazem do mundo um lugar confiável. São, para o tempo, o que uma moradia é para o espaço” (Han, 2020, p. 6, tradução nossa).

Vivemos então em uma sociedade distópica, que comprime o tempo, que corrói as possibilidades de sua digestão e elaboração, tornando-nos prisioneiros de um presente que nos consome e que nos torna consumidores, que nos tira as balizas que poderiam nos sustentar para resistir a esses tempos.

Na contramão, encontramos aqui a importância da experiência com o tempo vivida pelos povos indígenas. Não só em relação ao conteúdo que fazem emergir, à revelia da história oficial; mas também pelo descompasso que provocam, a parada necessária para enfrentar o capital.

Na contramão do apocalipse capitalista, temos os ensinamentos de Ailton Krenak (2019, p. 12):

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto

prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.

Considerações Finais

Alinhamos-nos, mais especificamente, a uma perspectiva decolonial da memória, oposta à narrativa oficial e eurocêntrica. Trata-se de uma experiência com o tempo, a memória e a educação que é periférica, latinoamericana e africana, em sua forma e conteúdo (Dussel, 1993).

A partir dessa perspectiva, é preciso redimensionar o processo pedagógico educacional, para além do espaço escolar em articulação com o pensamento ancestral em busca de referências outras que ainda não foram deturpadas com essa lógica eurocêntrica e ocidentalizada.

Assim, percebemos que a contribuição das tecnologias digitais considerando a nossa experiência com as ações extensionistas do projeto Kijemi possibilitou a construção do diálogo intercultural com a mediação da tecnologia de informação e comunicação digital com a intenção de favorecer o encontro dessa rede educativa digital para difusão e valorização dos saberes étnico-culturais, da tradição e da memória, além de construção coletiva e criativa do conhecimento tendo em vista trilhar outros caminhos para uma educação dialógica e da coexistência.

Contudo, o estudo sinaliza como possibilidade a construção do diálogo intercultural além de fronteiras territoriais e culturais a partir do uso das tecnologias de informação e comunicação digitais,

vislumbrando uma educação dialógica e transformadora para o fortalecimento da implementação da Lei 11.645/2008 para potencializar a difusão e valorização das identidades étnico-culturais dos povos indígenas.

Referências

ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas – memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje**. São Paulo: Cortez, 2019.

ARANTES, P. O novo tempo do mundo. **O novo tempo do mundo: e outros estudos sobre a era da emergência**. São Paulo: Boitempo, 2014. p. 27-97.

BANIWA, Gersem. Direitos humanos e direitos indígenas na perspectiva da Lei n. 11.645/2008. In: SESC. Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação**. SESC, Departamento Nacional. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. V. I. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 [1936]. p. 197-221.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. Revista Brasileira de Educação. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. p. 45-56 ____ (org). **Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Volume I. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

____; CARDOSO, Gustavo (Org.). **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Brasília: Imprensa Nacional-Casa da Moeda: 2006.

DUSSEL, Enrique. **1492 o encobrimento do outro a origem do mito da modernidade**. Petrópolis, RJ Vozes, 1993.

EDIP – **Educação Intercultural e Sociedades Indígenas**. Salvador: IFBA, 2020. Disponível em:

<https://www.facebook.com/educacaoindigenaepandemia> . Acesso em: 08/10/2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 44.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias

de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola.** 2. Ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p. 143.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva.** São Paulo: Centauro, 2006/1968.

HAN, B-C. **La desaparición de los rituales.** Ciria: Barcelona: Herder Editorial, 2020.

KAYAPÓ, Edson. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? In: SESC. Departamento Nacional. **Culturas indígenas, diversidade e educação.** SESC, Departamento Nacional. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. Redes, Comunidades e Educação. In: SALES, Mary Valda Souza. (org.) **Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas.** Salvador: EDUFBA, 2020. p. 17-28.

_____. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação.** 8. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KOSELLECK, R. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto/PUC, 2006.

KRENAK, A. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Minayo, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MUNDURUKU, D. **Literatura, ancestralidade e autonomia da cura.** Live realizada em 26/08/2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/educacaoindigenaepandemia>. Acesso em: 08/10/2020.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo. Documentos de uma militância pan-africanista.** Petrópolis: Vozes, 1980.

_____. **O genocídio do negro brasileiro.** São Paulo: Perspectiva, 2017.

PRETTO, Nelson; Pinto, Cláudio da Costa. Tecnologias e Novas Educações. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006

SILVA, T. P. Quilombos, a memória e os saberes da resistência negra. **Extraprensa: cultura e comunicação na América Latina.** Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – v. 15, n. esp (maio 2022). São Paulo: CELACC-ECA-USP, 2022.

ENSINO DE CIÊNCIAS E OS IMPACTOS AMBIENTAIS CAUSADOS POR AGROTÓXICOS

Shirlei dos Santos Catão
Sandra Kariny Saldanha de Oliveira
Héctor José Mendoza

Introdução

A sequência didática no ensino de Ciências é uma metodologia que organiza os conteúdos de forma sequencial e articulada, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa. Ela parte de uma visão integradora e construtivista, que considera os conhecimentos prévios dos alunos e busca relacionar os novos conteúdos com suas experiências anteriores. Essa abordagem tem como finalidade principal a formação de alunos críticos, capazes de compreender e atuar no mundo científico de forma consciente e reflexiva. A sequência didática não se limita à transmissão de informações, mas propõe atividades práticas, reflexivas e investigativas, estimulando a construção ativa do conhecimento.

A importância da sequência didática e da aprendizagem significativa de Ausubel no ensino de Ciências está em promover

uma aprendizagem significativa e duradoura. Ao organizar os conteúdos de forma sequencial e contextualizada, a sequência didática facilita a compreensão dos conceitos científicos, tornando-os mais acessíveis e aplicáveis à realidade dos alunos. Além disso, ao valorizar os conhecimentos prévios dos alunos e promover uma aprendizagem ativa, a abordagem de Ausubel contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais complexas, como a capacidade de análise, síntese e resolução de problemas.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel é um dos fundamentos da sequência didática aplicada na pesquisa. Segundo Ausubel (1982), a aprendizagem é significativa quando o novo conhecimento se ancora em estruturas cognitivas já existentes, sendo assimilado e integrado de maneira substantiva. Para que isso ocorra, é essencial que os conteúdos sejam apresentados de forma clara, organizada e relacionada aos conhecimentos prévios dos alunos. Nesse sentido, a sequência didática baseada na teoria de Ausubel visa criar um ambiente propício para a construção ativa do conhecimento, favorecendo a compreensão profunda e duradoura dos conceitos científicos.

Na pesquisa, a sequência didática foi desenvolvida para abordar os riscos e impactos dos agrotóxicos na saúde e no meio ambiente, promovendo a sensibilização e a adoção de práticas agrícolas mais seguras entre os alunos. Esse processo, baseado na aprendizagem significativa de Ausubel, permite aos alunos a construção de conhecimento concreto e aplicável para sua formação integral e promoção de uma educação crítica e transformadora.

A metodologia incluiu a adaptação dos conteúdos da BNCC para a realidade da comunidade indígena, utilizando estratégias de aprendizagem significativa que conectam novos conhecimentos aos saberes prévios dos alunos. Essa abordagem é essencial, pois a contaminação por agrotóxicos representa uma grave ameaça à saúde e ao meio ambiente nas regiões agrícolas do Brasil (Mostafalou; Abdollahi, 2017).

A coleta de dados para a avaliação incluirá entrevistas com os alunos, questionários, observações em sala de aula e registros de participação em atividades práticas. Serão analisadas as percepções dos alunos sobre os conteúdos ensinados, bem como sua aplicação prática no cotidiano agrícola. O feedback da comunidade será essencial para entender as mudanças nas práticas agrícolas e a percepção sobre a segurança alimentar e a saúde. Com isso, espera-se identificar não apenas melhorias no conhecimento teórico, mas também mudanças comportamentais que possam contribuir para a mitigação dos efeitos negativos dos agrotóxicos. Esta abordagem integrada, que valoriza tanto o conhecimento científico quanto os saberes tradicionais, visa promover uma educação contextualizada e relevante para a realidade dos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, fomentando um desenvolvimento sustentável e uma melhor qualidade de vida para toda a comunidade.

A pesquisa tem como objetivo implementar e avaliar uma sequência didática na disciplina de Ciências para alunos do 6º ao 9º do ensino fundamental em uma Escola Estadual Indígena na Zona Rural de Boa Vista /RR, utilizando a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel e as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Sequência Didática no Ensino de Ciências

A sequência didática no ensino de Ciências, organiza o conteúdo de forma lógica e progressiva, facilitando a construção do conhecimento pelo aluno. Segundo Beyer (2005), a inclusão e a avaliação de alunos com necessidades especiais exigem uma estrutura didática que permita o acompanhamento do desenvolvimento individual de cada estudante. A sequência didática atende a essa necessidade ao prever etapas claras e atividades diversificadas que podem ser adaptadas conforme as particularidades de cada turma, promovendo assim uma educação inclusiva e eficaz.

No contexto da didática de Ciências, Campos; Nigro (1999), destacam a importância de tratar o ensino e a aprendizagem como um processo investigativo. A sequência didática é crucial para fomentar essa investigação, pois ela organiza as atividades de modo que os alunos possam explorar conceitos científicos, formular hipóteses e realizar experimentos de maneira sistemática. Esse tipo de abordagem não só facilita a compreensão dos conteúdos, mas também desenvolve habilidades críticas e analíticas nos estudantes, preparando-os para enfrentar desafios futuros de forma mais autônoma e criativa.

Além disso, a importância da sequência didática no ensino de Ciências é ressaltada por Carneiro (2007), que discute as possibilidades e limitações no acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns.

A aplicação de uma sequência didática bem planejada e inclusiva pode minimizar essas limitações, oferecendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo. Casarin (2001), complementa essa visão ao abordar a inclusão de alunos com diferentes tipos de inteligência, destacando que uma sequência didática adaptável é essencial para atender às diversas necessidades cognitivas e promover o talento individual de cada estudante. Desse modo, a sequência didática não só organiza o conteúdo, mas também assegura que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizagem e desenvolvimento.

Etapas da Sequência Didática: Planejamento, Execução, Avaliação E Reflexão

As etapas da sequência didática são fundamentais para garantir o processo de ensino-aprendizagem. O planejamento é a primeira etapa e consiste na definição dos objetivos de ensino, na seleção dos conteúdos e na elaboração das atividades a serem desenvolvidas. Nesta fase, é importante considerar as características dos alunos, seus conhecimentos prévios e as estratégias

pedagógicas mais adequadas para alcançar os objetivos propostos (Moreira, 1998).

A execução da sequência didática envolve a aplicação das atividades planejadas em sala de aula. Nesta etapa, o professor deve conduzir as atividades de forma dinâmica e interativa, estimulando a participação ativa dos alunos e promovendo a construção do conhecimento de maneira significativa. É importante que as atividades sejam variadas e estimulantes, de modo a manter o interesse dos alunos e favorecer a aprendizagem (Novak; Gowin, 1988).

A avaliação é uma etapa crucial da sequência didática, pois permite verificar se os objetivos de ensino foram alcançados e se as atividades propostas foram eficazes. A avaliação pode ser realizada de forma contínua, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, e também ao final da sequência, para verificar o desempenho dos alunos e as estratégias utilizadas. É importante que a avaliação seja formativa, ou seja, que forneça feedback aos alunos e ao professor, permitindo ajustes e melhorias no processo de ensino (Piaget, 1997).

A reflexão é a última etapa da sequência didática e consiste na análise crítica do processo de ensino-aprendizagem. Nesta etapa, o professor e os alunos são convidados a refletir sobre o que foi aprendido, as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas.

A reflexão permite que o conhecimento seja internalizado e que os alunos se tornem mais conscientes de seu processo de aprendizagem, favorecendo uma maior autonomia e responsabilidade na construção do conhecimento (Moreira, 1998).

A avaliação e a reflexão na sequência didática complementam de forma significativa os pontos discutidos nos textos sobre a importância da sequência didática no ensino de Ciências. A avaliação contínua e formativa, como mencionada por Piaget (1997), é essencial para verificar o progresso dos alunos e as estratégias didáticas. Ela não apenas mede o desempenho, mas

também oferece feedback valioso que pode ser utilizado para ajustar e melhorar o processo de ensino-aprendizagem, assegurando que os objetivos educacionais sejam atingidos de maneira eficaz.

A reflexão, conforme descrita por Moreira (1998), é uma etapa fundamental para consolidar o aprendizado. Ao permitir que professores e alunos analisem criticamente o que foi aprendido, as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas, a reflexão promove uma internalização mais profunda do conhecimento. Esse processo de reflexão crítica não só fortalece a compreensão dos conteúdos, mas também desenvolve a autonomia e a responsabilidade dos alunos em relação ao seu próprio aprendizado.

Portanto, integrar a avaliação contínua e a reflexão crítica na sequência didática enriquece o ensino de Ciências, tornando-o mais dinâmico e adaptável às necessidades dos alunos. Essa abordagem garante uma educação mais inclusiva e eficaz, como sugerem Beyer (2005), Campos e Nigro (1999), Carneiro (2007) e Casarin (2001), ao atender às diversas necessidades dos estudantes e promover um ambiente de aprendizagem equitativo e inclusivo.

Teoria da aprendizagem significativa de Ausubel

A teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, proposta por David Ausubel, destaca-se como um dos pilares fundamentais da educação contemporânea. Segundo Ausubel, a aprendizagem é significativa quando o novo conhecimento se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva com o conhecimento prévio do indivíduo. Em outras palavras, para que a aprendizagem seja significativa, é necessário que o novo conhecimento seja integrado de forma lógica e coerente com o conhecimento que o aluno já possui, promovendo uma reorganização e enriquecimento dessas estruturas cognitivas prévias (Moreira, 1998).

A aprendizagem significativa contrasta com a aprendizagem mecânica, na qual o aluno memoriza informações

sem estabelecer relações com seu conhecimento prévio. Na perspectiva de Ausubel, a aprendizagem significativa é mais duradoura e transferível, pois o novo conhecimento é incorporado de forma mais profunda e integrada à estrutura cognitiva do aluno. Além disso, a aprendizagem significativa promove uma compreensão mais ampla e abrangente do conhecimento, permitindo ao aluno relacionar conceitos de diferentes áreas e aplicá-los em contextos diversos (Novak & Gowin, 1988).

Para Ausubel, a aprendizagem significativa pode ser facilitada através da organização dos conteúdos de ensino de forma hierárquica, apresentando os conceitos de forma clara e sequencial, de modo que o aluno possa integrar o novo conhecimento com suas estruturas cognitivas existentes. Além disso, a utilização de exemplos concretos e a aplicação prática dos conceitos são estratégias que podem favorecer a aprendizagem significativa, tornando-a mais acessível e relevante para o aluno (Piaget, 1997). Em suma, a teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel tem sido amplamente reconhecida e aplicada no campo da educação, oferecendo uma base sólida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e centradas no aluno. Ao valorizar o conhecimento prévio do aluno e promover uma aprendizagem ativa e contextualizada, esta abordagem contribui significativamente para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e capazes de construir seu próprio conhecimento de forma autônoma (Moreira, 1998).

A teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel, elaborada por David Ausubel, enfatiza a importância de integrar o novo conhecimento com as estruturas cognitivas prévias do aluno para que a aprendizagem seja significativa. Para facilitar esse processo, Ausubel recomenda a organização dos conteúdos de forma hierárquica e sequencial, tornando os conceitos claros e acessíveis. Além disso, a utilização de exemplos concretos e a aplicação prática dos conceitos são estratégias que podem favorecer

a aprendizagem significativa, tornando-a mais relevante e interessante para o aluno.

Essa abordagem tem sido amplamente reconhecida e aplicada no campo da educação, pois oferece uma base sólida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e centradas no aluno. Ao valorizar o conhecimento prévio do aluno e promover uma aprendizagem ativa e contextualizada, a teoria de Ausubel contribui significativamente para a formação de indivíduos críticos, reflexivos e capazes de construir seu próprio conhecimento de forma autônoma.

Materiais e Métodos

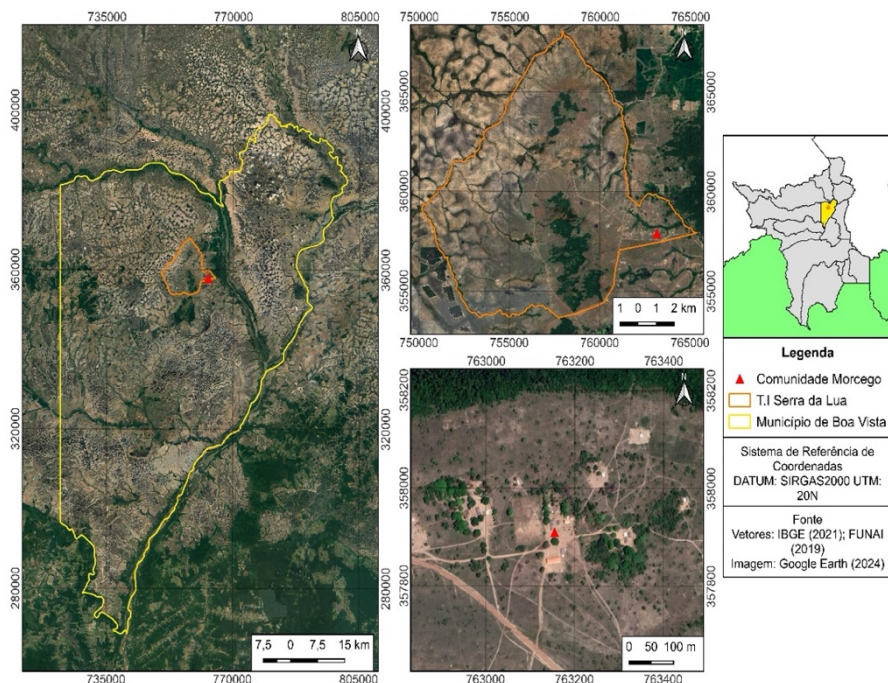
A metodologia utilizada no desenvolvimento do artigo a sequência didática foi avaliada por meio de método qualitativo, analisando a melhoria no conhecimento dos alunos sobre os agrotóxicos e sua capacidade de aplicar práticas agrícolas sustentáveis. Além disso, foram coletado feedback da comunidade para medir as mudanças percebidas em relação à contaminação por agrotóxicos. Consistiu em duas abordagens principais, observação direta e aplicação de atividades da sequência didática.

A observação direta permitiu aos pesquisadores uma imersão no ambiente escolar, onde puderam acompanhar as práticas pedagógicas e a interação entre alunos e professores no contexto da Contaminação por Agrotóxicos. Este método proporcionou uma visão detalhada de como os conhecimentos tradicionais indígenas são integrados às práticas educativas, bem como das metodologias de ensino e do engajamento dos alunos nas atividades propostas. Através da observação, foi possível identificar os recursos didáticos utilizados na sequência didática e avaliar as estratégias pedagógicas adotadas.

A SD foi aplicada na Disciplina de Ciências, para 24 (vinte e quatro) alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II de uma

Escola Indígena da Zona Rural de Boa Vista/RR, localizada na Comunidade Indígena Morcego (figura 1).

Figura 1: Localização da Comunidade Indígena Morcego.



Autor: Silva, 2024

Esta abordagem visou investigar o conhecimento e a percepção dos alunos sobre a contaminação por agrotóxicos e a implementação da Aprendizagem Significativa de Ausubel, alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no ensino de Ciências para os alunos 6º ao 9º ano.

Quadro 1: Organizador Curricular de Ciências aplicada nas turmas do 6º ao 9º ano.

Quant.	Unidade temática:	Objetos de conhecimento	Habilidades
1	Vida e Evolução	Diversidade de ecossistemas Fenômenos naturais e impactos Programas e indicadores de saúde pública.	(EF07C08) Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc.
2	Vida e Evolução	Hereditariedade Ideias evolucionistas Preservação da biodiversidade	EF09CI12) Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e atividades a eles relacionados.

3	Vida e Evolução	Hereditariedade Ideias evolucionistas Preservação da biodiversidade	(EF09CI13) Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações sustentáveis bem-sucedidas
---	-----------------	---	---

Fonte: BNCC, 2017

O quadro 2 apresentado estrutura um plano de ensino baseado nos princípios da aprendizagem subordinada, adaptado para abordar o tema da contaminação por agrotóxicos. A ideia estabelecida "A" representa um conceito mais estável e inclusivo — neste caso, o entendimento sobre contaminação por agrotóxicos — enquanto a ideia nova "a" introduz conceitos específicos sobre os impactos desses produtos na saúde e no meio ambiente. A progressão da aprendizagem segue uma lógica de diferenciação progressiva, começando com a avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema (E0), e avançando para a apresentação de situações-problema que visam promover a aquisição de novos conhecimentos (E1), e posteriormente, a diferenciação e aplicação desses conceitos em contextos mais complexos (E2, E3).

O Quadro 2, apresenta a sequência didática partindo de uma ideia estabelecida sobre a contaminação por essas substâncias para a construção de conceitos. A sequência didática foi organizada em cinco etapas com carga horária de 10h. Iniciou-se com a avaliação dos conhecimentos prévios dos alunos, situações-problema que incentivam a reflexão crítica e a análise dos tipos e efeitos da contaminação por agrotóxicos.

Quadro 2 - Sequência didática aplicada nas turmas do 6º ao 9º ano.

Tipos de Aprendizagem Subordinada				
Ideia estabelecida "A": (Mais estável e mais inclusiva): Contaminação por agrotóxicos				
Ideia nova "a": (Menos estável e menos inclusiva): Conceitos sobre impactos dos agrotóxicos.				
Objetivo de ensino: Compreender os conceitos relacionados à contaminação por agrotóxicos, a partir de diversos recursos, promovendo uma reflexão sobre saúde pública e ambiental.				
E	Objetivo	Conteúdos	CH	Características
0	Avaliar os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos impactos dos agrotóxicos na saúde e meio ambiente.	Conhecimento prévio. Organizador prévio. (Resgate dos subsunçores)	2	A aplicação do questionário teve como finalidade conhecer os conhecimentos prévios dos alunos sobre contaminação por agrotóxicos e seus efeitos.
1	Apresentar uma situação-problema para discussão e aquisição do conceito de contaminação por agrotóxicos.	Situação-problema inicial (1) Abordagem do conteúdo (Diferenciação progressiva) Discussão do conteúdo Reconciliação integradora	2	Será que plantação de soja na proximidade da Comunidade Morcego pode afetar o ambiente. Mediante o resultado dos conhecimentos prévios, discutiu-se a importância de

		Contaminação por agrotóxicos.		entender o impacto dos agrotóxicos na saúde humana e no meio ambiente. Palestras Documentários (Vídeos)
E 2	Discutir os conceitos relacionados aos tipos de contaminação causados pelo uso de agrotóxicos (na água, solo e alimentos).	Situação-problema (2) Abordagem do conteúdo (Diferenciação progressiva) Discussão do conteúdo Tipos de contaminação.	2	Após a etapa E1, iniciou-se a diferenciação dos tipos de contaminação causados por agrotóxicos. Estudos dirigidos Atividades de campo
E 3	Discutir e caracterizar os impactos dos agrotóxicos no corpo humano, apresentando uma situação-problema mais complexa.	Situação-problema (3) Abordagem do conteúdo (Diferenciação progressiva) Discussão do conteúdo Impactos na saúde.	2	Buscou-se a diferenciação dos impactos dos agrotóxicos, considerando os efeitos na saúde e como eles se manifestam em diferentes contextos. Atividades de campo

E 4	Realizar uma avaliação através da produção de atividades que evidenciem a compreensão dos impactos dos agrotóxicos.	Atividade de sistematização Contaminação ambiental e humana.	2	Verificar o nível de compreensão dos alunos através de produções que demonstrem a aplicação dos conceitos em contextos diversos. Debates e Dinâmicas
--------	---	--	---	--

Autores, 2024

Na segunda parte da sequência, a discussão se aprofunda nos conceitos relacionados aos tipos de contaminação causados pelo uso de agrotóxicos e seus impactos na saúde humana. A abordagem é projetada para que os alunos não apenas entendam os conceitos teóricos, mas também para que consigam aplicá-los na análise de situações reais, refletindo sobre como esses impactos se manifestam de diferentes formas. A sequência culmina com uma avaliação prática, que tem como objetivo medir o nível de compreensão dos alunos através da produção de atividades que demonstram a aplicação dos conceitos discutidos. Dessa forma, a sequência didática não só proporciona um entendimento aprofundado dos efeitos dos agrotóxicos, mas também incentiva a reflexão crítica e a aplicação prática do conhecimento adquirido.

Na figura 2, apresenta atividades trabalhadas na SD com os alunos dos anos finais como palestras, documentários (vídeos), estudos, debates e atividades de campo realizada na própria Comunidade.

Figura 2 – Atividades realizada com os alunos dos anos finais na própria escola, na escola municipal que fica ao lado e espaço dentro da Comunidade Morcego.



Autores, 2024

A sequência didática estimula a curiosidade e a investigação científica, permitindo que os alunos formulem hipóteses, realizem

experimentos e desenvolvam soluções práticas para problemas reais, como a contaminação por agrotóxicos. Esta abordagem busca promover uma compreensão profunda e contextualizada dos conteúdos científicos, bem como o empoderamento dos alunos como agentes de mudança em suas comunidades.

Resultados e Discussão

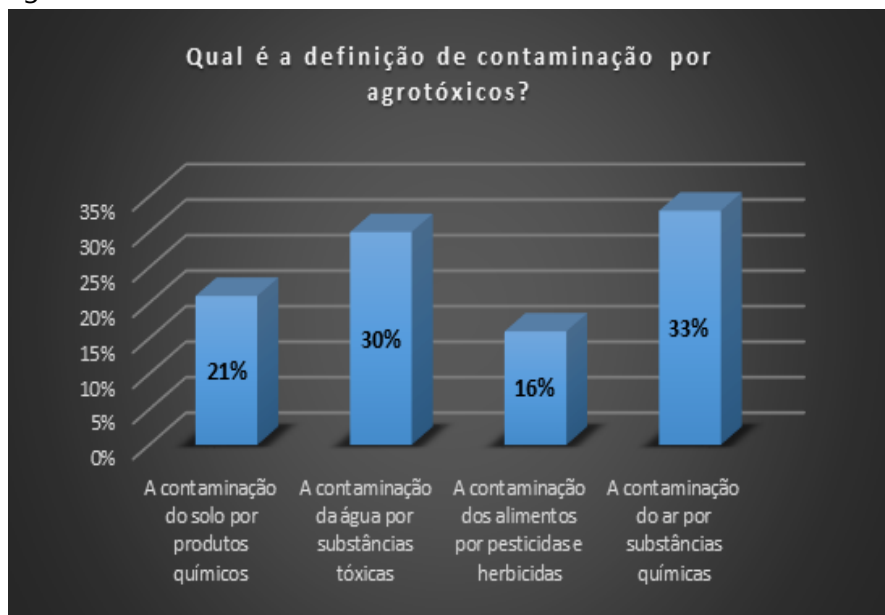
As atividades da sequência didática de debates, estudos, documentários, dinâmicas e aplicação de questionários sobre a educação ambiental não só proporcionou conhecimentos, mas, sensibilizou para os riscos de contaminação por agrotóxicos, fomentou ainda, uma consciência com reflexões críticas, contribuindo para a sua formação de cidadãos conscientes e responsáveis, preparados para enfrentar os desafios ambientais que ameaçam a sustentabilidade do planeta.

Os estudos e os documentários oportunizaram os alunos conhecimentos necessários e significativos sobre meio ambiente e agrotóxicos, compreendendo os desafios ambientais contemporâneos.

As atividades de campo e as dinâmicas levaram os alunos uma maior relação com o meio ambiente, ofereceu uma oportunidade de conexão, o respeito global pela conservação da natureza, puderam relacionar diretamente o conteúdo teórico e a vivência na prática.

Nos debates os alunos aprenderam que os agrotóxicos, utilizado de forma errada, afeta muito a saúde da população. Na aplicação da Sequência didática, o questionário, foi também importante na coleta dados, investigando o conhecimento e a percepção alunos a contaminação por agrotóxicos.

Figura 1 - Qual é a definição de contaminação por agrotóxicos?

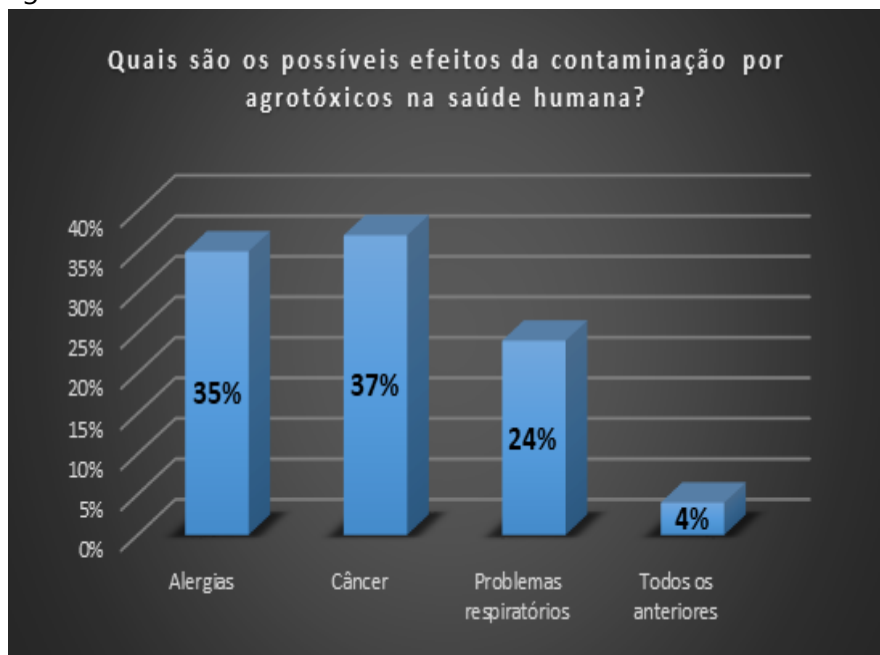


Fonte: Autores, 2024.

No questionário 01, que abordou o Conhecimento prévio sobre a contaminação por agrotóxicos, destacaremos as duas primeiras perguntas. Os resultados da pesquisa revelam uma preocupante distribuição da definição de contaminação por agrotóxicos entre os diferentes meios. A contaminação do ar por substâncias químicas foi a mais citada, com 33% (08 alunos) das respostas, seguida pela contaminação da água 30% (07 alunos), do solo 21% (05 alunos) e dos alimentos 16% (04 alunos). Esses números evidenciam a percepção generalizada de que os agrotóxicos podem afetar não apenas os alimentos que consumimos, mas também os recursos naturais essenciais, como a água e o ar, destacando a necessidade de medidas rigorosas para controlar e reduzir esses impactos.

Os resultados do estudo na figura 2, revelam uma considerável preocupação em relação aos efeitos da exposição a agrotóxicos na saúde humana. A maioria dos participantes identificou o câncer como uma possível consequência, com 37% (09 alunos) das respostas, seguido por alergias, com 35% (08 alunos), e problemas respiratórios, com 24% (06 alunos). A escolha "todos os anteriores" foi selecionada por 4% (01 aluno) dos participantes, indicando uma percepção abrangente dos impactos adversos dos agrotóxicos.

Figura 2 - Quais são os possíveis efeitos da contaminação por agrotóxicos na saúde humana?



Fonte: Autores, 2024.

Esses resultados destacam a necessidade de políticas e práticas agrícolas mais seguras e sustentáveis, visando proteger a saúde pública e o meio ambiente.

Conclusão

A metodologia adotada para o estudo "A Importância da Sequência Didática na Disciplina de Ciências para aos alunos do 6° ao 9° ano numa Escola Estadual Indígena: Esclarecendo e Protegendo a Comunidade do Morcego contra a Contaminação por Agrotóxicos através da Aprendizagem Significativa de Ausubel e a BNCC" foi essencial para entender a integração dos conhecimentos tradicionais indígenas com as práticas educativas, assim como para avaliar as estratégias pedagógicas implementadas.

A observação direta permitiu uma imersão no ambiente escolar, proporcionando uma visão detalhada das práticas pedagógicas e do engajamento dos alunos. Além disso, a aplicação de questionários complementou a coleta de dados, oferecendo uma perspectiva qualitativa sobre a implementação da Aprendizagem Significativa de Ausubel e a BNCC.

A importância da sequência didática no ensino de Ciências, especialmente para os alunos do 6° ao 9° ano numa Escola Estadual Indígena, foi destacada como fundamental para esclarecer e proteger a Comunidade do Morcego contra a contaminação por agrotóxicos. A metodologia agora focará em investigar como a sequência didática pode ser utilizada para implementar a Aprendizagem Significativa de Ausubel, alinhada com a BNCC, visando proporcionar um entendimento profundo e contextualizado dos conteúdos, promovendo a conscientização ambiental e a proteção da comunidade. A sequência didática foi ressaltada como uma organização sistemática e coerente do ensino, crucial para a aos alunos do 6° ao 9° ano, onde os alunos frequentemente possuem experiências e conhecimentos prévios diversos. A integração da

Aprendizagem Significativa de Ausubel com a sequência didática facilita a conexão entre o conhecimento novo e o conhecimento prévio dos alunos, promovendo uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos científicos relacionados à contaminação por agrotóxicos.

Referências

AUSUBEL, D. P. A aprendizagem significativa: a **teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BEYER, H. O. Inclusão e Avaliação na Escola: de alunos com necessidades especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BRASIL **Diretrizes Curriculares Nacionais** Gerais da Educação Básica/ Ministério da educação. Secretaria de educação básica. Diretoria de currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2017.

CAMPOS, M. C. C., & Nigro, R. G. **Didática de Ciências: o ensino de aprendizagem como investigação**. São Paulo: FTD.1999.

CARNEIRO, M. A. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: **possibilidades e limitações**. Petrópolis, R.J.: Vozes.2007.

CASARIN, S. **Talento e Deficiência: como incluir alunos com diferentes tipos de inteligência**. São Paulo: Ática Educadores.2001.

CORRÊA MLM, Pignati WA, Pignatti MG, et al. Alimento ou mercadoria? Indicadores de autossuficiência alimentar em territórios do agronegócio, Mato Grosso, Brasil. **Saúde debate**. 2019 [acesso em 2024 abr. 19]; 43(123):1070-83. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sdeb/a/pcPNxVk4pjaxVzxmRxCMnPVL/?lang=pt>.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Rio de Janeiro: DP&A.Fontana, R. & Cruz, N. (1997). **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual.

FERREIRA, A. B. H. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. 3 ed. Curitiba: **Positivo**. Ferreira, M. & Guimarães, M. (2003).

INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER. Agrotóxicos. In: Instituto Nacional de Câncer. **Ambiente, trabalho e câncer: aspectos epidemiológicos, toxicológicos e regulatórios**. Rio de Janeiro: INCA; 2021. p. 241-60. [acesso em 2024 maio 26]. Disponível em: <https://www.inca.gov.br/publicacoes/livros/ambiente-trabalho-e-cancer-aspectos-epidemiologicos-toxicologicos-e-regulatorios>.

SILVA, Thiago Martins. **Mapa da Comunidade Morcego**. Roraima. Setembro de 2024.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

Mostafalou S, Abdollahi M. Pesticides: an update of human exposure and toxicity. **Arch Toxicol**. 2017 [acesso em 2021 maio 26]; 91(2):549-99. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs00204-016-1849-x>.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. **Teoria y practica de la educación**. 1988.

OLIVEIRA JP. Contexto e horizonte ideológico: reflexões sobre o Estatuto do Índio. In: Santos SC, **Organizadores**. **Sociedades indígenas e o direito: uma questão de direitos humanos**. Florianópolis: Editora da UFSC; 1985. p. 17-30.

OLIVEIRA LK, Pignati WA, Pignatti MG, et al. Processo sócio-sanitário-ambiental da poluição por agrotóxicos na bacia dos rios Juruena, Tapajós e Amazonas em Mato Grosso, Brasil. **Saúde E Soc**. 2018 [acesso em 2021 abr 19]; 27(2):573-87. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/RkzmB8BHSZqyjxnKK8xvPL/abstract/?lang=pt>.

PIAGET, Jean. **O diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio**. São Paulo: Scipione, 1997.

PROTAGONISMO INDÍGENA NO BRASIL

Ana Maria de Farias Soares
Fábio Henrique de Souza Lacerda
Alceu Zoia
Maria Catarina Cebalho

Introdução

Este trabalho visa discorrer sobre o movimento do protagonismo indígena no Brasil, a fim de analisar a luta e resistência dos povos indígenas, com objetivo de preservar identidade étnica e cultural. Esse movimento foi importante para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, que reconheça a diversidade sociocultural e valorize os conhecimentos ancestrais.

O texto aborda a importância da valorização dos povos originários e a influência da educação indígena e da educação escolar indígena que tem visa oferecer às novas gerações a oportunidade de conhecer sua cultura tradicional, sua linguagem os seus saberes ancestrais, oportunizando a aprendizagem significativa, bilingue diferenciada e intercultural, e destacando o protagonismo de sua historicidade.

O trabalho realizado por meio de sistematização da revisão da literatura, pretende fornecer uma fundamentação teórica sólida

dos conceitos, princípios e diretrizes sobre a importância do protagonismo na organização do movimento indígena, e seus marcos legais. Para alcançar esse propósito, serão exploradas as leis relacionadas ao movimento indígena, bem como as contribuições teóricas que fundamentam esse campo de estudo. Adicionalmente, serão discutidas as iniciativas, programas e políticas públicas.

Desenvolvimento

O contexto histórico foi testemunha que diversas tragédias ocorreram com a chegada dos colonizadores, escravidão, guerras, doenças, massacres, genocídios, etnocídios, entre outros.

Os direitos dos povos originários foram ceifados, e essa situação se reflete até os dias atuais. Muitas comunidades indígenas ainda lutam pela demarcação de terras, saúde, educação e outros direitos previstos na Constituição. Infelizmente, as políticas públicas têm sido omissas em relação aos povos indígenas.

A partir do contato com os colonizadores, as comunidades indígenas sofreram profundas modificações enfraquecendo sobre sua cultura, suas matrizes cosmológicas, seus saberes que organizavam a dinâmica de sua vida tradicional.

As gerações indígenas mais antigas parecem oferecer maior resistência à reafirmação das identidades étnicas, em grande medida ainda influenciadas pelas sequelas do período colonial repressivo. E não é por menos. Eles foram forçados a abdicar de suas culturas, tradições, de seus valores e saberes porque eram considerados inferiores, satânicos e bárbaros (ou seja, eram considerados como sinônimo de atraso, o que os impedia de entrar no mundo civilizado, moderno e desenvolvido) e para

poderem se tornar gente civilizada, moderna e desenvolvida. Eles foram obrigados a acreditar que a única saída possível para o futuro de seus filhos era esquecer suas tradições e mergulhar no mundo não indígena sem olhar para trás. Mas mesmo assim, muitos velhos sábios e anciãos indígenas estão superando esse trauma psicológico, e embarcando no caminho que está sendo traçado e construído pelas gerações mais jovens, onde prevalece a recuperação da autoestima, da autonomia e da dignidade histórica, tendo como base a reafirmação da identidade étnica (Baniwa, 2006, p. 40).

Diversos povos indígenas de muitas etnias protagonizaram e resistiram à opressão e repressão ao longo da história. Viver a memória dos ancestrais, reconhecer sua cultura, crenças e saberes tradicionais é uma forma de ressignificar e projetar o futuro com base nos conhecimentos adquiridos ao longo do tempo. Essa prática é fundamental para preservar a riqueza histórica e cultural.

Durante o período de colonização, com a chegada de padres e jesuítas resultou na submissão dos povos originários. Eles afirmavam que esses povos não possuíam nenhum conhecimento, considerando-os selvagens e sem alma devido aos seus hábitos e costumes. Com a missão de catequizar e domesticar os indígenas, foram iniciadas políticas extremistas e metodologias de uma educação tradicional que incluíam castigos, violência e a imposição da língua portuguesa, a qual foi declarada língua oficial do Brasil.

Esse processo contribuiu para o etnocídio da cultura, dos saberes indígenas, resultando o esquecimento de suas línguas

maternas, e conseqüentemente muitas comunidades indígenas se tornaram monolíngües.

As inconstâncias históricas inerentes ao sentido e ao significado dessa palavra começaram a ser percebidas ainda na Grécia, quando o protagonista poderia ser o lutador principal de um torneio, ou ainda os atores principais de obras literárias ou tramas teatrais. As palavras autor e protagonista passaram a ser utilizadas pelas ciências humanas para referir-se aos “atores que configuram as ações de um movimento social”, à medida que os estudos histórico-sociológicos evidenciaram a importância de personagens/sujeitos históricos por muito tempo ignorados pela historiografia (Gohn, 2008, p.70).

Nessa perspectiva os povos originários através da organização de movimento indígenas no Brasil, foram protagonistas na luta e resistência por seu reconhecimento a identidade étnica visando o direito à cidadania plena.

Em meados das décadas de 1970 e 1980 foi um período marcante na luta e resistência com objetivo de reorganizar e articular política Pan-Indígena em defesa de seus direitos e interesses coletivos dos povos indígenas no Brasil, por um lado caracterizado pelo protagonismo e pelo surgimento e atuação de lideranças e representantes indígenas que organizavam as suas comunidades para lutar com determinação e passaram a ganhar forças para proteger seu povo, por outro lado as forças colonialistas e integracionistas representados pelo Estado e a igreja, que aprisionavam e discriminavam todos os saberes indígenas.

Para Cardoso de Oliveira (2006, p. 42) ele explica sobre o movimento indígena "Reivindicações afirmadas no bojo do que ficou conhecido como "Movimento Indígena" em escala nacional", é resultado de uma tomada de consciência que os levou a assumir "a sua condição étnica como foros de uma nova cidadania que até então lhes era praticamente negada."

O protagonismo dos povos indígenas e suas lideranças, ganhou destaque com a promulgação da Constituição em 1988 que mudou substancialmente o destino dos povos indígenas do Brasil. De transitórios e incapazes passaram a protagonistas, sujeitos coletivos e sujeitos de direitos e de cidadania brasileira.

Para Zoia (2010, p. 70), a importância do direito e a influência da educação são evidenciadas quando ela afirma que "é apenas a partir de uma ressignificação resultante dos direitos conquistados na Constituição de 1988, na formalização do direito a um projeto societário próprio, que a escola irá se inserir no coração da sociedade indígena".

O caminho da educação escolar indígena, em sua singularidade, é a esperança dos povos indígenas para a conquista definitiva de seus direitos e de suas terras. Entre outros objetivos, busca garantir os direitos previstos na Constituição Federal, com base no protagonismo, autonomia e representatividade, para a construção de uma política indigenista justa e eficiente.

Essa política deve enfatizar a valorização da cultura indígena e a importância dos saberes ancestrais, passados de geração em geração às crianças. A educação escolar indígena deve ser específica, diferenciada, bilíngue, intercultural, voltada para a vivência na comunidade. Assim, os povos indígenas poderão decidir e dialogar e reivindicar seus direitos em diferentes contextos.

O estudo, foi desenvolvido sob a perspectiva de uma abordagem qualitativa para a compreensão da realidade do protagonismo indígena, como fontes da pesquisa a revisão bibliográfica utilizada como instrumento de coleta de dados, fontes

documentais, as leis. Além disso a pesquisa tem como abordagem filosófica o materialismo histórico-dialético que visam compreender a dinâmica da história e da sociedade de maneira crítica e contextualizada e atuante, para que possamos identificar as lutas, dificuldades e conquistas enfrentadas por um povo discriminados por diferentes modelos de organização social existente no Brasil, e seu protagonismo histórico.

Conclusão

A presente pesquisa busca refletir a importância do protagonismo indígena através da organização de movimento dos povos originários partindo do processo histórico vivido pelos povos indígenas ao longo dos anos, e as diferentes estratégias de resistência e luta para garantir o reconhecimento de sua identidade, suas tradições, crenças e saberes ancestrais, e uma educação que valorize o protagonismo das comunidades indígenas que são agentes importantes e capazes de transformar o mundo a sua volta. Portanto é de suma importância uma educação voltada para sua singularidade.

Vale ressaltar que o projeto Saberes Indígenas, é um trabalho desenvolvido em conjunto com as Universidades do Estado de Mato Grosso-MT, tem se destacado na elaboração e construção de materiais específicos e diferenciados, que permitem o protagonismo indígena em todas as suas ações, sua participação ativa na elaboração, construção de um material que possa atender a singularidade de cada povo.

Conclui-se que é fundamental uma educação escolar diferenciada e específica, que estimule o protagonismo e possa incentivar a participação ativa em decisões e diálogos referente aos direitos e garantias dos povos originários, além de representatividades em múltiplas dimensões políticas, técnicas e administrativas. Nessa perspectiva o protagonismo indígena trata-se

da organização de grupos indígenas com estratégias locais, regionais e nacionais em torno de interesses comuns.

Referências

BANIWA, L. dos S. G. **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.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC** Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2016. Disponível em: Acesso em: jan. 2024.

OLIVEIRA, R. C. **Caminho da identidade**: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo. São Paulo: Ed. Unesco, Brasília: Paralelo, 2006.

FERNANDES. F. **Mudanças sociais no Brasil**: aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira. 1ª edição digital. São Paulo, 2013.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GOHN, M. da G. **O protagonismo da sociedade civil**: movimentos sociais, ongs e redes solidárias. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MATO GROSSO. Secretária de Educação. **Orientações Curriculares**: diversidades educacionais. Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso. Cuiabá, 2012.

MUNDUKU, D. **Carácter educativo do movimento indígena brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2012.

_____. Parecer Nº 14. **Dispões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica, 1999.

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

ZOIA, A. A questão da educação indígena na legislação brasileira e a escola indígena. In GRANDO, B S, PASSOS, L A. (Orgs) **O eu e o outro**

na escola: contribuição para incluir a história e a cultura dos povos indígenas na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

REFLEXÕES SOBRE ETNOMATEMÁTICA: comparando abordagens na educação das comunidades indígenas

Fábio Henrique de Souza Lacerda
Géssica Souza Lacerda
Ana Maria de Farias Soares
Alceu Zoia

Introdução

O Paleolítico é o período da pré-história que se estende de 2,5 milhões de anos atrás até 10.000 a.C. Durante esse período, os antepassados do homem moderno começaram a fabricar ferramentas de pedra com pontas. Conhecido popularmente como Idade da Pedra Lascada, os humanos desse período eram nômades e sua alimentação consistia em animais selvagens e plantas silvestres, caracterizando-os como caçadores-coletores.

Nessa época era construído ferramentas de pedras com o objetivo de cortar as carnes dos animais e também serviam como utensílios práticos para o dia a dia, um exemplo disso, é o “Biface” que é um instrumento feito de pedra que tinha como utilidade no cotidiano como ferramenta e arma. De acordo com Mickael Launay (2022, p. 12) ele explica sobre o biface, que “alguns têm a forma de

uma gota d'água com ponta saliente, outros mais arredondados, apresentam o contorno de um ovo, e outros ainda se aproximam mais de um triângulo isósceles de lados ligeiramente arqueados". Desse modo, nota-se que a milhões de anos atrás vimos o início de uma ciência conhecida depois de muito tempo como Matemática, pois pode-se relacionar o biface com um formato geométrico e outros aspectos da geometria.

Entretanto, vamos além do que isso, o biface era um instrumento utilizado pelo ser humano como uma necessidade de vida, que tinha como propósito ajudar na caça e na alimentação, mas que principalmente era um método único utilizado por um grupo de seres vivos, será que podemos relacionar isso ao um estudo chamado como Etnomatemática?

A Etnomatemática surge como uma resposta à desvalorização histórica das culturas não ocidentais, propondo um novo olhar sobre os conhecimentos matemáticos desenvolvidos por diferentes povos. Essa abordagem limita a diversidade cultural e a riqueza das práticas matemáticas que existem fora do objetivo ocidental tradicional. Através da Etnomatemática, é possível entender como diversas culturas direcionadas para o conhecimento matemático global, desafiando a visão eurocêntrica que predominou por tanto tempo.

A valorização dos saberes indígenas no contexto educacional tem se tornado uma temática de relevância crescente na área da Educação Matemática. A perspectiva da Etnomatemática surge como uma abordagem enriquecedora que reconhece e incorpora os conhecimentos matemáticos produzidos pelas diversas culturas, valorizando suas práticas e saberes. De acordo com que é posto por Lacerda (2024, p.5), afirma que "algumas ações concretas são efetivas para a valorização e preservação dos saberes tradicionais. Isso se materializa em oficinas, cursos e encontros que promovem a troca de experiências e a revitalização das práticas culturais ancestrais". Nesse contexto, este trabalho científico busca apresentar

uma análise de duas pesquisas que investigam a aplicação da Etnomatemática como uma forma de valorizar e inserir os saberes matemáticos tradicionais das comunidades indígenas no processo educativo.

O objetivo desta pesquisa é sintetizar as conclusões de duas pesquisas que abordam a temática da Etnomatemática e a valorização dos saberes indígenas no ensino da Matemática. Logo, a escolha dessas pesquisas se permearam por meio da contribuição delas para o meu projeto de pesquisa, intitulada como: "Saberes Indígenas na escola: Interculturalidade e o saber matemático". Através da análise desses estudos, pretende-se compreender como a Etnomatemática tem sido aplicada de forma interdisciplinar e significativa no contexto educacional, buscando promover uma relação mais harmoniosa entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas.

Portanto, este trabalho se apresenta como uma contribuição para a discussão sobre a valorização dos saberes indígenas na Educação Matemática, ressaltando a importância de uma abordagem intercultural e reflexiva que promova a inclusão, o respeito à diversidade cultural e a construção de uma educação mais contextualizada e empoderadora para os estudantes indígenas.

Metodologia

A metodologia empregada neste trabalho científico foi uma revisão de literatura, com o objetivo de identificar e analisar pesquisas relevantes que abordassem a temática da valorização dos saberes indígenas na Educação Matemática, por meio da abordagem etnomatemática. Para alcançar esse propósito, foi realizada uma busca criteriosa no catálogo de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Além disso, foi realizada uma análise qualitativa dos trabalhos selecionados, com o intuito de identificar padrões e temas recorrentes entre as pesquisas revisadas. A partir dessa análise, foi

possível traçar um panorama abrangente das práticas e abordagens adotadas nesse campo de estudo, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada sobre a importância da Etnomatemática e da valorização das culturas indígenas no contexto educacional. Os artigos selecionados foram os seguintes:

Tabela 01 – Dissertações selecionados

AUTOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO	ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DO MESTRADO
Silva	O curso de Educação Intercultural em debate: Um olhar etnomatemático sobre relações comerciais a partir do tema contextual cultural e comércio.	2022	Universidade Federal de Goiás	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática
Saraiva; Maciel	Etnomatemática na Educação Escolar Indígena: a mobilização entre saberes ancestrais e saberes acadêmicos para o ensino da Matemática na Educação Profissional Tecnológica	2022	Rede Amazônica de Educação	Mestrado em Educação em Ciências e Matemática

	para a etnia Satere Mawe			
--	-----------------------------	--	--	--

Fonte: elaborado pelo autor (2024).

O primeiro trabalho a ser analisado responde ao seguinte problema de pesquisa: Qual é a percepção dos estudantes indígenas do Curso de Educação Intercultural da UFG em relação às relações comerciais e como eles valorizam a cultura indígena diante da influência da comercialização presente em suas comunidades?

A pesquisa investigou a contribuição do curso de Educação Intercultural da UFG na percepção do estudante indígena sobre as relações comerciais e a influência da comercialização em suas comunidades. Através da abordagem da Etnomatemática, foram realizadas atividades que proporcionaram reflexões sobre as práticas comerciais dos povos Xavante e Bororo, valorizando suas culturas e conhecimentos (Silva, 2022).

O curso possibilitou aos estudantes indígenas uma compreensão mais crítica e consciente da realidade sociocultural, ressaltando a importância da valorização dos produtos e artesanatos locais e das práticas comerciais tradicionais. Foi identificada a preocupação com a perda dos costumes tradicionais devido à influência do comércio ocidental dominante, o que pode afetar negativamente suas comunidades (Silva, 2022).

A pesquisa ressalta a importância do respeito e valorização das diferenças culturais, promovendo um ambiente de convivência harmoniosa e livre de discriminação. O Estado também é apontado como um agente que pode intervir de forma regulatória para proteger os direitos dos povos indígenas e evitar abusos no setor comercial. Em suma, a abordagem etnomatemática e o curso de Educação Intercultural demonstraram ser caminhos para compreender e valorizar as distintas realidades e culturas indígenas,

promovendo a construção de um mundo mais respeitoso e inclusivo (Silva, 2022).

O segundo texto relata a semana de alternância de um curso técnico para membros da etnia Satere Mawe, com o tema "Mito, Arte e Cultura Satere Mawe". A temática é definida coletivamente por professores indígenas e não indígenas, lideranças comunitárias e representantes dos alunos. Os alunos são incentivados a construir uma maquete de uma construção indígena, abordando o tipo de estrutura, funcionalidade, material utilizado, medidas e tempo de confecção. Durante a apresentação das maquetes, são compartilhadas informações sobre Geometria, Arte, Cultura e Língua Mawé, interligando saberes científicos e culturais (Saraiva, 2022).

Os conhecimentos prévios dos alunos e a relação com a cultura Satere Mawe são valorizados na atividade. O mito é compreendido como a forma de crer na própria história do povo indígena, apoiado pela arte, medicina ancestral e rituais. O ensino baseado na Pedagogia da Alternância é flexível e reflexivo, permitindo ajustes quando necessário. A atividade promove a autonomia do povo, fortalece a cultura e valoriza as origens, reafirmando sua identidade (Saraiva, 2022).

Além disso, a atividade aborda a aproximação com Unidades de Ensino Potencialmente Significativas (UEPS), que busca uma aprendizagem significativa, levando em conta os conhecimentos prévios, sentimentos e ações dos alunos. O grafismo da cultura Satere Mawe é explorado como um código de comunicação complexo, expressando a concepção do povo sobre sua história, relações com outras etnias e com a natureza. A pesquisa realizada junto às famílias e comunidades revela a importância do mito e da arte na cultura Satere Mawe (Saraiva, 2022).

Os alunos compartilham suas respostas sobre o que o mito, a arte e a cultura representam para o Povo Satere Mawe. As respostas incluem a autonomia do povo, identidade de origem, produção artística, meios de comunicação da história e arte, referências de

parentesco, tradição oral, existência e reconhecimento, conhecimentos ancestrais, mito como uma forma de crença e a arte como supridora das necessidades ao longo da história. Os estudantes também listam várias formas de expressão conhecidas por eles, como escrita, oralidade, dramatização, teatro, pintura, tecêmes (artesanato), grafismos corporais, danças, desenhos, músicas, cantos, rituais e construções (Saraiva, 2022).

Considerações Finais

Ao analisarmos esses trabalhos sobre o tema da etnomatemática, podemos concluir que todos eles foram eficazes na abordagem dessa temática, especialmente em relação à valorização dos conhecimentos tradicionais e culturas indígenas no ensino da Matemática. Cada trabalho trouxe contribuições importantes para a compreensão de como os saberes ancestrais das diversas etnias são incorporados ao contexto acadêmico, promovendo um diálogo harmonioso entre os saberes indígenas e os saberes acadêmicos.

A etnomatemática contribui assim para um dos princípios mais importantes do processo educativo, que é partir daquilo que o aluno sabe, pois certamente não é uma folha em branco, mas um indivíduo carregado de experiências importantes. De qualquer forma, porém, ainda há a necessidade de continuar as pesquisas sobre o tema, a fim de enriquecer o que todos os resultados científicos já trouxeram e tirar melhores conclusões sobre o tema.

Posto isso, é possível perceber que a aprendizagem varia de acordo com a cultura, destacando a etnomatemática como parte integrante desse processo. Considerando que a etnomatemática é inerente aos indivíduos, com base na educação formal, propicia-se o desenvolvimento pleno, valorizando a participação da cultura.

Referências

LACERDA, F. H. de S. **Conectando raízes: a importância do projeto 'Ação Saberes Indígenas' no currículo escolar. Revista Taka'a**, [S. l.],

v. 1, p. e392306, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rtakaa/article/view/12383>. Acesso em: 20 agosto. 2024.

LAUNAY, M. **A fascinante história da matemática: da pré-história aos dias de hoje.** 4° ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.

SARAIVA, D. C. M. **Etnomatemática na educação escolar indígena: a mobilização entre saberes ancestrais e saberes acadêmicos para o ensino da matemática na educação profissional tecnológica para a etnia Satere Mawe.** Rede Amazônica de Educação, Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, 2022.

SILVA, M. M. da. **O curso de Educação Intercultural em debate: um olhar etnomatemático sobre relações comerciais a partir do tema contextual cultural e comércio.** Universidade Federal de Goiás, Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, 2022.

CONHECENDO OS NÚMEROS

Luciana Mendes Tamaná
Alceu Zoia

Introdução

Início reconhecendo que a matemática faz parte dos saberes de muitos povos e que existe muitas matemáticas e isso significa entender que “cada sociedade tem uma maneira muito específica de compreender o mundo que a cerca e formas específicas de contar e manejar quantidades” (Brasil, 1998, p.159).

Neste texto, apresento uma experiência de matemática com brincadeira, assim, é sobre a atividade conhecendo os números a partir do conteúdo proposto do material didático “caderno 1-anos iniciais” distribuídos pelo governo do estado de Mato Grosso. A atividade foi para mostrar para as crianças para que conheçam os números, foi desenvolvida com elas, para que possam aprender o que não dominam. As quantidades, a matemática, faz parte em todos os lugares que estamos inseridos.

Essa atividade promoveu interesses das crianças, fizemos uso de material impresso, desenhos com figuras e imagens de números e, também por meio de brincadeiras.

Avalio que a atividade promoveu uma aprendizagem significativa às crianças, compreendendo que as quantidades e os números são importantes em nossas vidas e que são inseridos em qualquer ambiente que estamos vivendo.

Jogos e brincadeiras no ensino de números e quantidades

Primeiramente foi explicado para as crianças que o nosso tema seria "Conhecendo os números". Dessa forma foi feito de maneira oral explicações que os números fazem parte do nosso dia a dia, que está presente em todas as atividades que se realizam dentro do contexto em que vivenciamos.

Escrevi alguns números no quadro para que pudessem ler, assim reconhecendo a escrita que representa uma determinada quantidade. Leram os números de forma individual e também de dupla e depois copiaram no caderno.

Depois desta atividade pedi que cada aluno fizesse o desenho de peixe ou algo que gostassem e que pintassem e que ficasse lindo, também em seguida foi pedido que se sentassem em duplas para que pudessem jogar o dado, fazer a leitura da quantidade e usando caroços de feijão realizassem a contagem. Assim, reuni a escrita do número com a quantidade, pois as crianças aprendem primeiro a contar, e isso acontece mesmo antes de virem para a escola.

O Referencial Curricular Nacional para Professores Indígenas, explica que "antes de começar o trabalho com a escrita dos números, é importante trabalhar a contagem oral de vários tipos de objetos. Não existe uma relação direta entre escrever e contar" (Brasil, 1998). E a experiência das crianças com o jogo e brincadeira foi aprendendo os números e as quantidades. As crianças se envolveram com a atividade e participaram bastante.

O desenvolvimento de jogos e brincadeiras atende as crianças, pois elas gostam muito de brincar e aprendem com as brincadeiras, assim, a escola também pode usar dessa estratégia para melhorar cada vez mais a aprendizagem do aluno. Os jogos utilizados fizeram uso de desenhos que as crianças fizeram, e desenhar, brincar, são atividades de crianças. Assim, o jogo, a brincadeira e

[...] a arte no período da infância, mais do que um passatempo, é um entrosamento significativo da criança consigo mesma, é a triagem dos aspectos vividos por ela, com os quais ela se identifica. Uma das principais funções do desenho no desenvolvimento infantil é a possibilidade que ele oferece de representação da realidade (Tamaná; Nascimento, 2023, p. 157).

Assim, pelo desenho, pelo jogo (Fig.1) e brincadeiras as crianças contribuíram com a realização da aula com os números e quantidades.

Figura 1 - Crianças jogando



Fonte: Luciana Tamaná, 2024.

O jogo aconteceu da seguinte maneira, o desenho do peixe feito pela criança era colocado em cima da mesa, a metade do desenho era do colega e outra metade pertencia ao outro, cada um tinha que ter na mão o dado e os caroços de feijão, ficavam afastado do desenho, o primeiro aluno jogava o dado para cima e quando este caía na mesa, este tinha que contar quantas bolinha tinha no dado e tinha que pegar o caroço de feijão e colocava para parte de seu desenho. Na sequência o outro colega jogava o seu dado, e fazia o mesmo processo até acabar os caroços de feijão.

Como a turma atendida é a alfabetização, ainda há crianças que não sabem contar até certa quantidade, assim me chamavam para contar e ver quem ganhou neste jogo. Fiz a observação que algumas crianças contavam usando os dedos e também iam pegando o caroço de feijão contando de acordo com os números de bolinha e

contavam puxando o feijão para o seu lado. Dessa forma, brincando eles vão aprendendo a conhecer os números.

Também foi entregue para as crianças bingo de números isso foi distribuído em papel impresso individualmente, foi explicado que na medida que cada número fosse saindo tinham que marcar um x no número e era escrito no quadro para que uns que apresentavam dificuldade fizessem observação e encontrassem o número. E para estimular a criança era levado para sala umas lembranças como: sabonete, amostras de perfume do boticário, lápis de cor, caderno, borracha para que os mesmos se sentissem vontade de acertar os números e ganhar o prêmio.

Em seguida foi entregue uma atividade de ligar para cada criança no papel impresso e que continha números e ao lado havia também desenhos que correspondia ao número no qual tinham que pintar e ligar o número na imagem correspondente. Essa é uma forma de muita importância para a criança pois vão aprendendo observando e aprendem a conhecer os números, e depois de pronto foi pedido que cada um colasse na parede da escola.

Logo após foi entregue novamente outro papel sulfite com número bem grande no qual foi pedido que fosse colocado em cima do número carvão de feijão ou folhas verdes colando de um por um até preencher todo o número. Isso ajudou com que a criança percebesse que ela pode usar de diferentes formas para enfeitar e perceber que aquilo que fez é muito importante para sua aprendizagem.

Também os levei para um espaço fora da sala de aula para que pudessem brincar pulando corda, pois essa ação faz com que a criança também aprenda brincando. Para que outras crianças pulassem corda, foi preciso que duas crianças, cada um em uma ponta e segurando a corda a balançasse e com o movimento em giro produzisse um arco para que a criança que fica no meio pulasse a corda quando essa passasse por debaixo dos seus pés. Quando a corda passa chão a criança pula e ela não pode triscar em qualquer

parte do corpo, com habilidade a criança que está pulando a corda também tem que sair da brincadeira e passar a vez para outro colega continuar e os demais vai contando os números, observando quantos pulos o colega consegue alcançar e assim continua sucessivamente até todos participarem.

Considerações finais

Essa atividade trouxe um conhecimento muito bom para as crianças, fazendo com que elas tenham e percebam que o uso dos números está em vários espaços que fazem parte de nosso cotidiano, porque antes de fazer os jogos e brincadeiras, dialogamos sobre a presença do manuseio das quantidades, por exemplo, do conhecimento matemático para fazer a canos, para fazer o paneiro, para fazer os artesanatos, que todos esses conhecimentos utilizam da matemática e são cálculos feitos pelos mais velhos, mesmo antes de aprender essa matemática da escola.

Este trabalho realizado foi em outro contexto, a aprendizagem pelo jogo e brincadeiras, trouxe algumas formas de como pode ser aprendido os números. Foi importante essa experiência ao ensiná-los através da forma visual, na prática com os jogos usando material impresso com imagens, e com contagens em brincadeiras, esse movimento chamou atenção das crianças e gostaram de aprender brincando. Sendo assim é muito importante trabalhar com as crianças aproximando da fase da vida delas, porque esse período, elas gostam das brincadeiras. Elas utilizam o conhecimento que já tem e aprendem novos conhecimentos que é necessário saber.

Referências

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para escolas Indígenas.** Brasília; MEC/SEF, 1998.

MAXI. **Ensino Fundamental: anos iniciais:** 1º ano: caderno 1/obra coletiva. 2. ed.--São Paulo: somos sistemas de ensino,2023.

TAMANÁ, L. M.; NASCIMENTO, R. do. O desenho como instrumento pedagógico para as descobertas e para a aprendizagem. In **Revista de Comunicação Científica –RCC**, set./dez., vol. I, n. 13, p. 155-169, 2023.

PRÁXIS EMANCIPATÓRIA: Oficinas Pedagógicas em Escolas Indígenas em São Gabriel da Cachoeira/AM

Trinho Paiva Trujillo
Neodir Paulo Travessini
Maria Helena Rodrigues Paes

Introdução

A Oficina Pedagógica se constitui em um espaço coletivo de construção e compartilhamento de aprendizagens, na medida que possibilita a troca de experiências significativas aos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. As Oficinas Pedagógicas objeto de análise dos estudos realizados com vistas a produção do conteúdo impresso neste resumo, foram realizadas nos dias 21 e 22 de novembro de 2023, nos períodos matutino e vespertino. A seguir estão elencadas as escolas e todos/as atores/as concernidos no processo educativo em comento. 1. Escola Municipal Indígena Pe. Ezequiel, Comunidade Indígena Juivitera/ Paitsipe rio Içana, município de São Gabriel da Cachoeira/AM. 2. Escola Municipal Indígena Jerusalém, da comunidade indígena Itacoatiara Mirim, estrada de Camanaus, cidade de São Gabriel da

Cachoeira/AM. Em termos de atores/as concernidos destacam-se os/as alunos/as da 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental, pais e mães dos referidos alunos, membros da comunidade escolar e da comunidade em geral os/as anciãos/ãs e Consultor Indígena Baniwa Maximiano Liedawieni.

Metodologia

Sob o aspecto da dimensão de ordem teórica a metodologia da pesquisa utilizada para realizarmos as Oficinas Pedagógicas mencionadas acima se caracteriza como pesquisa qualitativa de caráter participante, bem compreendido à esteira de Bartelms e Thum *et al.* (2012, p. 53) que esta modalidade de pesquisa pressupõe como “premissa principal a participação do pesquisador no seu objeto de pesquisa e na mudança da realidade pesquisada”. Ou isto dito de modo ainda mais explícito, na condição de sujeito pesquisador vinculado à ancestralidade Baniwa, minhas pretensões ao realizar estes estudos aqui propostos consistem em compreender a realidade vivenciada pelo meu povo Baniwa como condição de possibilidade para realizar as transformações requeridas do nosso contexto atual em termos educacional, político, geográfico espacial e cultural.

Sequenciando a análise ainda estribado no/as autores supramencionados/as, avalio que a modalidade de pesquisa participante é uma das mais profícuas em termos de pretensões almejadas na medida que, em se tratando de realização de Oficinas Pedagógicas, tais mecanismos preceituados a partir de um processo de ensino e aprendizagem calcado em premissas da participação efetiva dos atores concernidos, ensejam uma ambiência escolar cuja didática de caráter prático se assenta nos pressupostos da criticidade, reflexividade e na capacidade criativa. Ou seja, tendo por base o binômio reflexão & ação, torna-se perfeitamente plausível

promover a articulação do cotidiano vivenciado no e com o contexto do mundo da vida dos atores concernidos no processo de ensino e aprendizagem:

A partir da proposta de Freire, surgem várias experiências de pesquisas (com cunho educativo) feitas em comunidades e em grupos. [...] A luta de classes, que subjaz a pesquisa participante propaga que, ao mesmo tempo em que se denuncia uma realidade, é preciso pensar nas possibilidades de ações a partir dessa mesma realidade. Freire desenvolve então a investigação temática, com seu famoso conceito de 'tema gerador (Bartelms; Thum *et al.*, 2012, p. 54).

Para realizar o levantamento dos dados emergidos das atividades práticas de ensino por conta da realização das Oficinas Pedagógicas foi necessário recorrer à pesquisa de campo, que contou com a ativa participação dos alunos/as da Escola Municipal Indígena Pe. Ezequiel e da Escola Municipal Indígena Jerusalém, ambas situadas no município de São Gabriel da Cachoeira/AM. Para Lakatos; Marconi (2003, p.190) a pesquisa de campo oportuniza o contato direto com os atores concernidos no processo, na medida que faculta ao pesquisador a observação direta do fenômeno estudado com vistas a “[...] coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”.

Isto posto, cumpre elencar como objetivo geral compreender o papel desempenhado pela escola no processo de formação dos

alunos de 1.º ao 5.º anos do ensino fundamental, tendo como práxis pedagógica emancipatória o desenvolvimento das Oficinas Pedagógicas. E como objetivos específicos: a) compreender o papel desempenhado pela escola no processo de formação dos alunos de 1.º ao 5.º anos do ensino fundamental tendo como práxis pedagógica o desenvolvimento das Oficinas Pedagógicas, cujo tema gerador são os mitos que revelam o modo de ver, ser e de viver do povo Baniwa; b) estabelecer as Oficinas Pedagógicas como instrumento pedagógico que potencializa a formação dos alunos/as do 1.º ao 5.º anos do ensino fundamental; c) Tornar as atividades de Oficinas Pedagógicas como uma práxis pedagógica permanente no âmbito das escolas municipais Baniwa do município de São Gabriel da Cachoeira/AM.

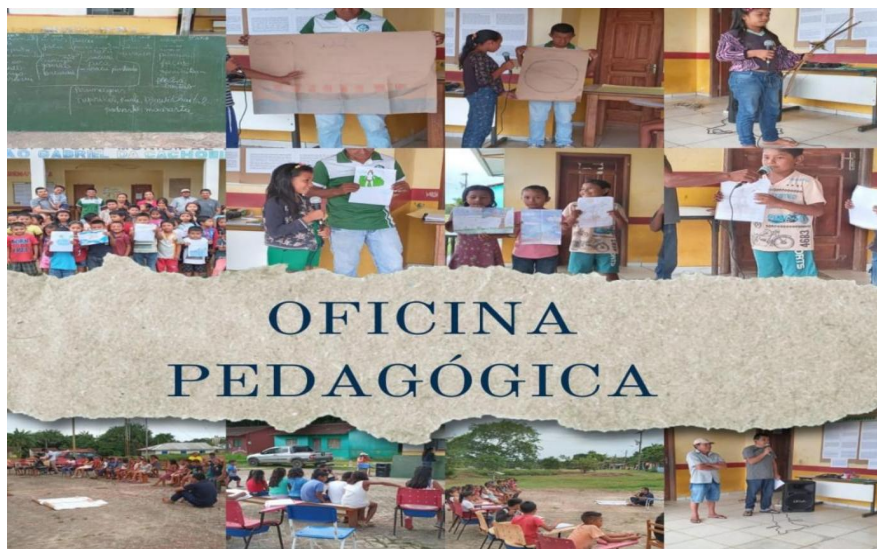
Atividades práticas de ensino: Oficinas Pedagógicas no contexto de duas escolas municipais indígenas em São Gabriel da Cachoeira/AM

Bem compreendido que o tema gerador instado como mote para promover a efetiva participação de todos/as atores nas Oficinas Pedagógicas foi o tema origem, história e cultura do povo Baniwa que transversaliza os seis principais mitos que fundamentam o jeito de ver, viver e de ser do povo Baniwa, narrados pelo ancião, Consultor Indígena Baniwa, o senhor Maximiano Liedawieni, que se reveste da condição de profundo conhecedor da história Baniwa.

A práxis adotada no formato das oficinas pedagógicas tem como ideia fundante a união da teoria com a prática com vistas a desenvolver nos educandos e demais atores concernidos as habilidades e competências necessárias ao fortalecimento do despertar para a necessária defesa da cultura tradicional do nosso povo Baniwa, cujos ensinamentos mais elementares encontram uma ressonância na ancestralidade impressa nas narrativas míticas.

O protagonista central das atividades práticas no formato de Oficinas Pedagógicas foi o Consultor Indígena Baniwa o ancião Maximiano Liedawieni. Primeiramente, o referido consultor realizou um relato em língua Baniwa acerca de seis mitos, que se revelam de suma importância para a compreensão da cosmovisão Baniwa. As narrativas foram ouvidas atentamente pelos/as alunos/as do 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental, que realizaram a transcrição em língua portuguesa. Por fim, as narrativas foram representadas através de ilustrações em formato de desenho e de expressões em língua materna para posterior apresentação com a presença dos demais atores/as concernidos, conforme ilustrado no mosaico de fotografias abaixo.

Figura 1 - Mosaico de fotos da realização das Oficinas Pedagógicas



Fonte: arquivo pessoal do pesquisador, 2023

Considerações Finais

Ao finalizar as atividades práticas de ensino consistente na realização das Oficinas Pedagógicas, avalio que se trata de um modo prático de realizar o enlace entre as necessárias discussões de caráter teórico-explicativas na ambiência de sala de aula propriamente dita com a também sempre necessária dimensão praxica do processo de ensino aprendizagem. Pude observar o efetivo protagonismo exercido pelos alunos/as, na medida que lhes foram proporcionadas as condições de possibilidade para o livre exercício da criatividade, da criticidade e da reflexividade no momento da elaboração das tarefas que lhes foram incumbidas. Há que se ressaltar também que as Oficinas Pedagógicas oportunizaram um momento ímpar de encontro de saberes, na medida que o senhor Maximiano Liedawieni ao realizar o relato dos seis mitos fundantes da nossa cosmovisão Baniwa, o fez sob um clima de conversação e trocação de ideias com os/as alunos/as, que interagiram de modo respeitoso. Esta experiência altamente significativa para todos os concernidos, serviu para reafirmar a valorização de aspectos essenciais da nossa tradição sociocultural milenar.

Referências

BARTELMBS, P. (org.); BAGGIO, A.; SANTOS, dos L. A.; SILVA, M.; THIES, G. V.; TRUM, Carmo (org.); WEIDUSCHADT, P. **Metodologia de pesquisa em educação**: pressupostos e experimentações. Rio Grande: Editora da FURG, 2012. <Disponível em: <https://sead.furg.br/images/cadernos/Novos/Cadernos/Volume08.pdf>>. Acesso em 28/08/2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, de A. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

CONSULTORES INDÍGENAS BANIWA

Maximiano Liedawieni

SABERES E PRÁTICAS TRADICIONAIS KANELA E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR: ritual do ciclo de vida de criança para adolescência do povo Kanela do Araguaia-Aldeia Nova Pukanu

Raquel Pereira da Silva
Maria Helena Rodrigues Paes
Neodir Paulo Travessini

Introdução

Originário do Estado do Maranhão, o povo Kanela é considerado por alguns autores como um sub-grupo dos Timbira (Melatti, 2024). A denominação de “Kanela”, conforme Croker (2024), se deve ao fato de que, à época do encontro com os não indígenas, estes assim foram denominados por serem muito altos, com pernas bem alongadas se comparados a outros povos indígenas. O povo Kanela se constitui em grupos, aos quais podemos considerar sub-grupos do povo Kanela: Ramkokamekrá (povo indígena do arvoredo almécega) e Apanyekra (o povo indígena da piranha).

No ano de 1931, o povo Kanela sofreu grande massacre que quase culminou na sua extinção, mais especificamente, na Aldeia dos Porquinhos de onde a minha e outras famílias fugiram do conflito se

dirigindo para a região de Porto Franco-MA. Naquele tempo, conforme narram meus pais, a guerra tinha o objetivo de acabar com os indígenas, quando latifundiários os consideravam animais selvagens. Meu povo se deslocou do Maranhão para o norte de Goiás, região que atualmente é o Estado do Tocantins, onde permaneceu até 1953. Naquele mesmo ano saiu do Tocantins e se refugiou na região de Santa Terezinha e Luciara, já no Estado de Mato Grosso.

Na trajetória de perseguição e conseqüente fuga, os Kanela se sentiram pressionados a negar sua identidade para permanecerem vivos, e, assim passaram a viver como “não indígenas”, deixando de falar a sua língua materna bem como deixando de praticar seus rituais e costumes ancestrais. Já habitando a região do Araguaia, após décadas de invisibilidade, no ano 1998 o meu povo decidiu voltar às suas origens, se reorganizando como grupo étnico dos Kanelas em Mato Grosso.

Os Kanela do Araguaia em Mato Grosso se organizam em quatro aldeias, distribuídas nos municípios de Santa Terezinha e Luciara: Aldeia Nova Pukanu, Aldeia Tapiraká, Aldeia Porto Velho e Aldeia Bom Jesus.

Este trabalho tem o objetivo de relatar uma experiência pedagógica intercultural realizada no contexto da Escola Estadual Juscelino Kubitschek, sala anexa da Aldeia Nova Pukanu, a partir do ritual que marca o ciclo de vida Kanela na entrada da fase da adolescência.

A partir de premissas de uma concepção decolonial, a metodologia de trabalho se assentou na observação participante, entrevistas com anciãos para o levantamento de aspectos específicos do ritual e histórico do povo Kanela bem como de pesquisa bibliográfica. A atividade aqui relatada envolveu todos os alunos da referida escola, de modo que se procedeu o registro em caderno de campo de todos os passos do ritual.

A Aldeia Nova Pukanu e a escola

Localizada à margem direita do Rio Tapirapé, na Gleba da União - São Pedro, Município de Luciara, Micro região Norte do Estado de Mato Grosso, a Aldeia Nova Pukanu, tem aproximadamente 70 famílias, lembrando que a comunidade Kanela do Araguaia é constituída por clãs denominados: Julião, Bernaldino e Cassiano, os quais são formados por troncos familiares.

É possível afirmar que a aldeia conta com boa estrutura para atendimento de alguns serviços públicos, como o atendimento a saúde pelo Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) e o município é a entidade que oferta serviços de ação social. Todos os atendimentos de serviços públicos são realizados na escola já que não há estruturas específicas, como por exemplo uma estrutura própria para o Posto de Saúde.

A Sala Anexa Aldeia Nova Pukanu foi criada no ano de 2017, sendo mantida pelo município de Confresa-MT e, após, seis anos a escola passou a ser vinculada à Escola Estadual Juscelino Kubitschek, do município de Luciara-MT. Vale ressaltar que uma das políticas da escola da Aldeia Nova Pukanu se refere aos profissionais que atuam na escola que, prioritariamente devem ser indígenas Kanela, só em caso excepcional se contrata pessoas de outras etnias e, em último caso, não indígenas.

A escola atende alunos de turmas a partir do sistema de creche, turmas de 1.º ao 3.º ano e turmas de educação infantil, do 4.º ao 5.º ano do Ensino Fundamental, sendo tais turmas mantidas pelo Sistema Municipal de Ensino. Também oferta Ensino Fundamental das fases I e II, Ensino Fundamental EJA, Ensino Médio Regular e ainda conta com turmas de Ensino Médio EJA. Tais turmas são atendidas pelo Sistema Estadual de Ensino. A escola se prepara e planeja oferta de conteúdos que atendam aos saberes tradicionais da comunidade Kanela, buscando a valorização da cultura tradicional do nosso povo. É característica da comunidade da Aldeia Nova Pukanu o compromisso para que a escola trabalhe no sentido

de destacar a cultura tradicional na rotina do processo de escolarização, buscando romper com a condição colonizadora que marcou a história de nossos antepassados.

Creio que, à época da colonização, os indígenas que resistiram e fugiram por não aceitar as imposições europeias já demonstravam uma postura que hoje posso considerar como decolonial. Embora com muitas perdas e sofrimentos, depois de tempos, foi possível reverter um processo colonizador de generalização da existência dos povos originários. A caminhada não foi diferente para a história de escolarização para povos indígenas, que por centenas de anos, seguiu os trâmites ditados pelo Sistema Nacional de Ensino pautado pela “branquização” e colonização dos saberes escolares nas aldeias.

A legislação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996, entre outras, outorga direito às escolas indígenas a se constituírem respeitando a diversidade e especificidade cultural dos diferentes povos. Ou seja, a partir da própria cultura os povos originários vão aos poucos rompendo com a ideia colonial de escola e, conforme apontam Almeida, Abreu e Pereira (2023, p. 4),

A opção pela razão e atitude decolonial denota o compromisso ético-político-pedagógico com a produção do saber e análise de uma dada realidade social, promove uma inquietação concreta de subverter a lógica da colonização sobre os modos de pensar, agir e viver daqueles que foram/são colonizados pela condição histórica da colonização e mais atualmente colonialidade em suas distintas maneiras, especialmente no campo científico atual de produzir ciência.

Partindo desta ideia de decolonização, passo a apresentar o ritual das fases do ciclo de vida, da criança para a adolescência, como um ato educativo e que faz parte das práticas da educação escolar na Aldeia Nova Pukanu.

Ritual das fases do ciclo de vida: de criança para adolescente

No mês de junho de cada ano a comunidade Kanela se reúne para iniciar os preparativos para a festa de comemoração e orientações aos jovens que estão iniciando o ciclo da adolescência. A primeira atividade relacionada à festa, em geral realizada no contexto da escola, é o preparo das tintas, feitas a partir do jenipapo e de urucum, cuja atividade envolve todas as crianças e faz parte do calendário escolar. As crianças, ao prepararem as tintas, são orientadas sobre as plantas que originam o material para se fazer as tintas e também são orientadas sobre mistura (Química), bem como são orientadas a respeito das formas geométricas que vão compor os grafismos característicos da etnia Kanela (Arte e Matemática).

Quando chega o dia agendado para o ritual, o cacique tradicional, cantando e batendo a *maracá* (chocalho) faz o chamamento da comunidade para se reunir no pátio da aldeia. Todos se dirigem à orla da aldeia e os anciãos se sentam de frente para a comunidade. São colocadas folhas de palmeira para que as crianças/adolescentes se sentem de frente para os anciãos.

Figura 1 – Banho de Argila



Fonte: Raquel Silva,

2024

Em seguida, as crianças irão receber o banho de argila e plantas medicinais, simbolizando a criação e a origem de nossos ancestrais.

Cada criança escolhe um ancião, uma espécie de padrinho, o qual irá dar o banho de argila enquanto faz orientações para a criança que está passando para outra fase, ou seja, como adolescente terá mais responsabilidades na vida e na comunidade.

Após o banho de argila, o pai/mãe e/ou responsável pelo jovem é convidado para sentar-se atrás do jovem quando receberá as orientações sobre como continuar ensinando estes jovens em relação aos costumes tradicionais da cultura e conselhos sobre como conduzir as tarefas do dia a dia.

Logo em seguida, todos se dirigem para a beira do rio, onde irá acontecer o banho na água, simbolizando a limpeza espiritual. Novamente é lembrada a responsabilidade imputada aos jovens em dar continuidade aos ensinamentos sobre a cultura. Após esta limpeza espiritual, todos voltam para a aldeia para se servir de alimentos tradicionais preparados pela própria comunidade: milho cozido, batata doce cozida com carne de caça, mandioca assada e cozida, abóbora assada, peixes, beiju, mamão, suco de murici, suco de cajá.

Após o consumo das refeições, já a noite, é feita uma fogueira, quando o povo todo dança (*toré*). O fogo representa a purificação e o selamento de toda a comunidade com seus costumes e práticas. Diante da fogueira são passados os colares tradicionalmente feitos pelos Kanela, os quais representam as

responsabilidades que esses jovens vão começar a praticar diante de sua comunidade; esses colares são feitos de barbante de algodão. O colar é passado por um membro da família, escolhido por ser muito importante na vida desse jovem

Enfim, o ritual é cultural e se insere na rotina da escola formal, como uma atividade pedagógica. É feito um planejamento de aula para cinco dias com uma sequência didática, começando com a pesquisa teórica relacionada com todos os artefatos utilizados no ritual. Ainda trabalhamos o grafismo que é utilizado no ritual, as tintas (à base de genipapo e urucum) e também fazemos pesquisa para compreensão sobre a importância dessas plantas para o nosso povo. Enfim, são atividades importantes para a nossa cultura tradicional quando envolvemos a comunidade escolar, de forma que alunos e professores se tornam protagonistas nos rituais e nos processos didático-pedagógicos.

De modo geral, trabalhamos Produção de Textos, Língua Materna (destacando palavras e frases conhecidas na língua ancestral), Matemática (principalmente formas geométricas para os grafismos Kanela- proporção no tamanho e quantidade de contas para os colares), Geografia (locais que se encontram as plantas que originam os materiais usados no ritual), História (narramos a trajetória dos Kanela do lugar), Saberes Indígenas (dialogamos sobre os rituais sagrados para os Kanela), etc.

Considerações Finais

Essas vivências, como estão aqui apresentadas, nos possibilitam fazer o diferente em sala de aula, trazendo para a comunidade resultados de uma educação diferenciada, a partir da cultura do meu povo. A importância de apresentar esse ritual nesse artigo é dar publicidade sobre o envolvimento da comunidade com a escola: todo trabalho que antecede a festa do ritual é trabalhado e debatido em sala de aula, como também fora de sala, na prática, mas, retorna para a escola em forma de trabalhos didáticos.

Referências

ABREU, R. M. de A., ALMEIDA, D. D. M. Refletindo sobre a pesquisa e sua importância na formação e na prática do professor do ensino fundamental IN **R. Faced**, n. 14 p. 73-85 jul/dez. 2008.

CROCKER, W. H. Canela Apanyekrá. In: **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em:

https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Canela_Apanyekr%C3%A1.

Acesso em: 25/07/2024.

MELATTI, J. C. Timbira. In: **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Timbira>. Acesso:

25/07/2024.

A ROÇA APIAKÁ E A ETNOMATEMÁTICA NA ESCOLA

Evanilson Crixí Morimã
Amanda Pereira da Silva Azinari

Introdução

Este texto apresenta uma experiência desenvolvida com a educação etnomatemática realizada na Escola Estadual Indígena de Educação Básica Leonardo Crixí Apiaká. Desse modo, a escola é uma escola indígena com o dever de atender as necessidades coletivas da comunidade, quando é trabalhado a educação etnomatemática, abre-se o espaço para que a sociedade que convive na comunidade, principalmente os pais, possam contribuir no ensinamento dos alunos ajudando os professores no processo educativo.

O trabalho foi realizado na aldeia Mayrob que está à margem direita do rio dos Peixes, afluente do rio Arinos, na Terra Indígena (TI) Apiaká-Kayabi, a 60 km do município de Juara. A extensão territorial da TI é de 109 mil hectares. A Aldeia Mayrob foi fundada em 15 de maio de 1982 por uma liderança Apiaká, Alberto Morimã.

Hoje a população da aldeia Mayrob é de 223 pessoas contando crianças, jovens, homens e mulheres, num total de 53

famílias. Considerando a quantidade de anciãos entre homens e mulheres são: 5 anciãos homens e 7 mulheres, totalizando 12 anciãos em nossa comunidade Mayrob. Os anciãos são pessoas importantes na comunidade, porque tem o conhecimento da geografia do lugar e da nossa cultura.

O trabalho está fundamentado a partir das legislações vigentes como a Constituição Federal de 1988 que garante o direito as escolas indígenas de modo diferenciado e intercultural, assim como, a LDB nº 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (1998), bem como, em uma narrativa (auto) biográfica considerando que o autor principal vivenciou esta prática em sua escola e também desenvolve a prática da roça como forma de subsistência de sua família.

O trabalho com a etnomatemática: narrando a formação da roça Apiaká

No contexto da etnomatemática desenvolvido a partir de saberes e conhecimentos tradicionais do povo Apiaká, os anciãos e outros sábios tem um método e conhecimento tradicional de fazer os cálculos, saber da quantidade de semente para plantar em uma determinada roçada, são os anciãos que definem e sabem os espaços geográficos, o tempo das plantações para cada período da época.

A roça tem um formato retangular ou quadrado, para cada parte do solo escolhido pelo dono da roça é apropriado para plantar as mais variadas espécies. Uma das espécies de plantas mais plantadas são: mandioca, banana, abacaxi, cará, melancia e mangarito.

O roçado se inicia no mês de maio e vai até agosto, durante esse período de três meses é para deixar os matas derrubado secando para depois poder por fogo. No mês de setembro após a queimada é feito o primeiro plantio, as primeiras plantas que devem

ser plantada após a queimada sendo o cará, melancia e mangarito após a primeira chuva. Essas três espécies de plantas devem ser plantadas primeiro considerando que a queima do solo deixa ela fértil de nutrientes para essas plantações, ou seja, com a primeira chuva as plantas já começam a brotar e produzir para ser colhido no período de três à quatro meses para ser consumida.

Em seguida, são as outras espécies de plantas com maior resistência e tempo para poder brotar, entre elas, temos a mandioca, abacaxi e outras espécies citadas anteriormente, também são plantadas no mês de outubro com maior intensidade de chuvas para que as espécies possam brotar e poder produzir os frutos com boa qualidade. Porém, a colheita dessas espécies de frutas são feita a partir dos dez a quatorze meses após o primeiro plantio, é mais demorada para fazer a colheita das frutas.

Como é feita a escolha do local da roça? Conforme os conhecimentos tradicionais dos mais velhos a roça é feita por cada família desde os nossos antepassados onde cada um fazia suas roças de toco, o dono da roça é responsável por fazer a pesquisa do melhor local do solo para fazer as plantações, conforme a necessidade que deseje plantar naquela localidade da roça.

Logo no início da segunda semana do mês de maio, todos da comunidade já se preparam para ir na mata em busca de fazer uma pesquisa do solo, cada pessoa procura a melhor terra para plantar as plantações de acordo com as necessidades que deseje plantar. Feito isso, é reunido as pessoas da comunidade para fazer multirão de roçada conforme o local escolhido pelo dono da roça, o povo Apiaká organiza a roça a partir de um formato retangular e quadrado, é um roçado conhecido como roça de "toco" roça tradicional, que é feita com as seguintes ferramentas: machado, foice e motosserra para início da roçada esse são os principais equipamentos de trabalho.

É na etnomatemática que os professores desenvolvem um planejamento para ser desenvolvido em aula de campo, ou seja aula prática, pois é com os mais experientes que os alunos desenvolvem

as aprendizagem de forma observação, conversando com os mais velhos e fazendo pesquisa.

Um dos trabalhos que são desenvolvido durante o ano letivo é prática de plantio de roça tradicional, todos ano temos um período certo de plantar, como já foi mencionado são os sábios e dono da roça que orienta os alunos e professor para seguir a quantidade certa de semente que serão plantada por metro quadrado e quais são os tipos de sementes que deverão plantar. Esse período está no calendário escolar assegurado no Projeto Político Pedagógico. Assim, os alunos podem ir com seus pais e professores nessa atividade durante uma semana, uma atividade usada como aula prática para que nós tivéssemos conhecimentos da etnomatemática. Não só se aprende na sala de aula, mas sim na vivência do dia a dia das pessoas com os conhecimentos adquiridos ao longo da vida.

Realizamos aula prática com os alunos fazem a observação dos anciãos para que possam plantar de forma que as semente produzir bem e de boa qualidade, quando são realizados os trabalhos de plantio, é formada em equipe, geralmente são três grupos: primeiro são aqueles os maior de idades, principalmente os meninos que já consegue fazer o manuseio das ferramentas que são a enxada, para poder fazer os buracos "covas" para poder colocar as sementes, e as meninas ficam responsável de separar e organizar as sementes para que as crianças com a orientação dos mais experientes.

Figura 1 Aula prática na roça Apiaká

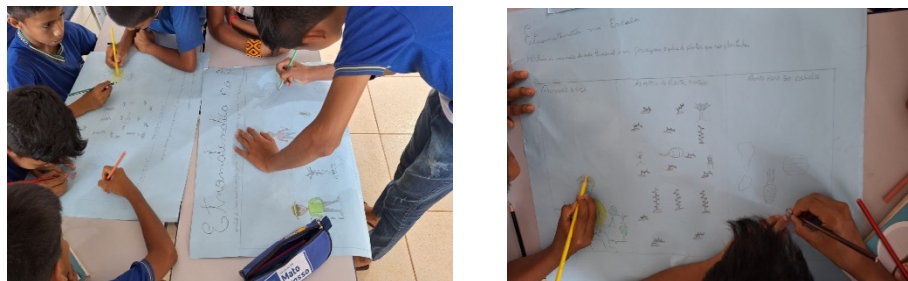


Fonte: Evanilson Morimã (2024)

Importante destacar que um dos conhecimentos desenvolvidos é sobre espaço e forma, campos da geometria, como salienta Brasil (1998, p. 175) "atividades de geometria desenvolvem, portanto, o sentido espacial, ou seja, a percepção de tudo aquilo que está ao nosso redor. O estudo do espaço e das formas é muito útil para descrever ou representar o mundo que nos cerca".

Foi realizado roda de conversas dos sábios para ensinar o que pode plantar. É na roda de conversa com bastante diálogo como ensina Freire (1996) que a escola trabalha em parceria com a comunidade que se construa um espaço de aprendizagens dos saberes e dessa realidade que tem impactado a aldeia. Pois dependemos das roças para nossa alimentação tradicional.

Figura 2 Produções de atividades dos estudantes



Fonte: Evanilson Morimã (2024)

Com a experiência dos mais velhos da aldeia sobre as nossas plantações de roças e após aula prática fazendo a roça coletivamente, em sala de aula foi desenvolvido trabalho em grupo, os desenhos foram feitos pelos alunos sobre as roças e quais os tipos de sementes são necessários para cada tipo de solo, e qual é a forma de correta de fazer as plantações.

Este é um trabalhado que envolve diferentes áreas do conhecimento, além dos conhecimentos da etnomatemática como a quantia de sementes, a organização do espaço da terra para plantio, conhecimentos da área, classificação, estudamos dentro desses conteúdos a geografia e ciências que envolvem as vegetações, o solo, o clima, a época do ano de melhor plantio, a importância das chuvas e também os tipos de espécies que conseguem se desenvolver. Também envolve o trabalho com a história e os saberes indígenas a partir da memória dos mais velhos sobre práticas da roça do nosso povo Apiaká.

Considerações finais

A etnomatemática está presente em nossas práticas tradicionais dentro da aldeia Mayrob. O trabalho com estudantes a

partir do contexto de vida e dos saberes ancestrais possibilita o desenvolvimento de aulas mais significativas aos estudantes.

O trabalho com a etnomatemática é realizado durante todo o ano letivo com diferentes experiências práticas como forma de aprender sobre os conhecimentos de nosso povo Apiaká. Nesta atividade, em especial, os estudantes participaram de forma bastante comprometida demonstrando responsabilidade com a aprendizagem vindo a socializar esses conhecimentos em sala através dos desenhos sobre a roça Apiaká.

Referências

APIAKÁ. Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Indígena de Educação Básica Leonardo Krixí Apiaká. Juara: Terra Indígena Apiaká-Kayabi, aldeia Mayrob, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei número 9394,** 20 de dezembro de 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MUDANÇAS CLIMÁTICAS NA ALDEIA YTU CACHOEIRA: observações e práticas educacionais nos anos iniciais

Maria Devanildes Do Carmo Kayaby
Amanda Pereira da Silva Azinari

Introdução

O presente relato destaca a observação das mudanças climáticas que vem afetando de forma desenfreada na reprodução das árvores frutíferas silvestres comestíveis e não comestíveis dentro do Território Indígena Apiaká-Kayabi na Aldeia Ytu Cachoeira. Com a escassez de chuvas muitas, árvores não floraram e não evoluíram as frutas. Com apresentação dessa mudança vimos a necessidade de repassar essa preocupação ainda com mais propriedade para nossos estudantes e membros da comunidade.

Desde a nossa moradia permanente nesse local trabalhamos essa conscientização com a crianças, adolescentes e jovens da comunidade, sempre indagando que essa preocupação deve ser conjunta. Tendo em vista que não se havendo reprodução das

árvores frutíferas não há sobrevivência das espécies, inclusive das humanas consumidoras dos frutos.

As mudanças climáticas nos últimos anos vêm alterando de forma acelerada a queda da produção nos processos de amadurecimento precoce dos frutos comestíveis silvestres. Sendo assim, o ensino e a aprendizagem em sala de aula na comunidade Ytu Cachoeira no município de Juara vêm trabalhando a realidade de forma consciente com a escola e comunidade. Krenak (2020) alerta sobre a era do antropoceno, em que a humanidade tem explorado de forma demasiada a natureza e com isso temos vivido mudanças climáticas intensas.

Esta é uma atividade desenvolvida com turma dos anos iniciais da Escola Estadual de Educação Básica *Juporijup*, sala anexa que fica localizada dentro da aldeia Ytu, na T.I. Apiaká-Kayabi, que está 60 km de distância do centro da cidade de Juara, região noroeste de Mato Grosso. No noroeste do estado habitam cerca de 9 povos indígenas: Rikbaktsa, Apiaká, Kayabi, Munduruku, Myky, Irantxe-Manoqui, Enawenê-nawê, Cinta larga e Arara. Em sua maioria, são povos coletores de frutos silvestres que dependem desses alimentos para a subsistência.

Narrações sobre as ações a Educação Ambiental e as mudanças climáticas

Esta atividade foi desenvolvida através da aula prática coletiva na presença de professores, pais, estudantes dos anos iniciais e demais pessoas adultas experientes da comunidade. Entende-se que todas as crianças trazem conhecimento de casa e temos em nossa Terra Indígena uma variedade de ciclos da natureza que os/as estudantes vêm observando durante sua trajetória escolar, de vida e para a atividade aqui proposta.

A fase de cada fruta ao amadurecer no seu período era costumeira, porém com essa mudança climática os períodos se antecederam ou retardaram. As atividades foram realizadas também

fora do horário de aula, pois os pais levam seus filhos para buscar frutos e participam das atividades coletivas.

[...] o tema "a procura de alimentos" é central para poder se debater a abundância ou escassez de alimentos; os impactos ambientais; as transformações do meio ambiente; os benefícios ou problemas causados pela introdução de novas tecnologias; a introdução de novas espécies vegetais e animais e a extinção de espécies animais e vegetais (Brasil, 1998, p. 266).

A alimentação tradicional depende também desses alimentos/frutos regionais. Com os tempos mais secos, cada vez menos chuvas e o aumento da temperatura com ondas de calor cada vez mais intensas, as árvores também têm sentido e isso reflete em sua produção, pois precisamos da umidade e da água para que o ciclo da planta aconteça e dê novos frutos.

Fig. 1 Aula campo de observação das árvores frutíferas na Aldeia Ytu Cachoeira



Fonte: acervo da autora (2024)

Foi explicado também para os estudantes presentes a importância da preservação das nossas águas, pois dela vem nossa alimentação seja com peixes, seja para beber, ou para a reprodução das plantas.

Nesse percurso de aula campo também vamos avistando as plantas e árvores frutíferas, como o açaí e o jenipapo. Paramos para fazer a coleta e os estudantes vão ajudando uns aos outros, é sempre um trabalho coletivo.

Fig. 2 Coleta e produção do Açaí



Fonte: acervo da autora (2024)

O jenipapo como parte de nossa cultura tradicional é usado para colorir as pinturas corporais, não consumimos o jenipapo enquanto alimento, mas como uma matéria prima de onde extraímos sua coloração.

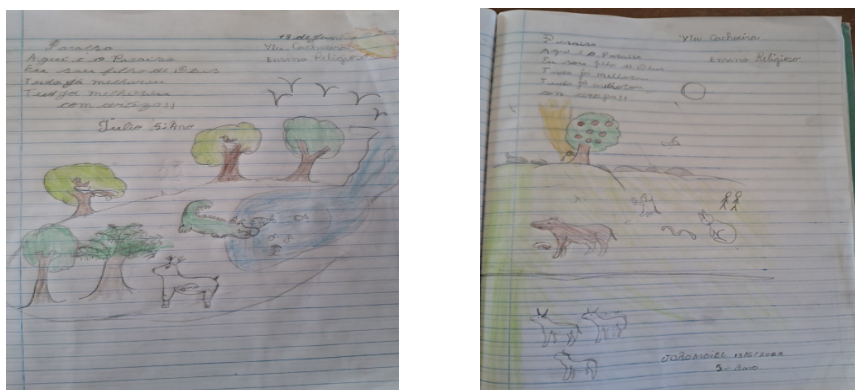
Fig. 3 Coleta do jenipapo e pintura corporal



Fonte: Acervo da autora (2024)

Após realizar a aula campo observando as árvores frutíferas os alunos também iam realizando anotações no caderno enquanto íamos dialogando sobre os tipos de fruto, a época para sua reprodução e coleta.

Fig.4 Produção de desenhos e textos sobre as árvores frutíferas



Fonte: Acervo da autora (2024)

Durante atividade em campo foram notados pelos alunos que alguns pés de açaí não tinham cachos ou cachos que não desenvolveram. Havia outras árvores frutíferas sem frutos tudo devido à escassez de chuva. A delicadeza de tratar desse assunto é muito preocupante a cada ano que passa.

Considerações finais

É importante que com cada conteúdo trabalhado e ação promovida no propósito escolar além de ensinar, aprendemos muito com as crianças. Além de ensinar o afeto a elas e a consideração de cada uma tem sua importância no processo de ensino aprendizagem, existe a questão da coletividade que está muito presente nessas práticas, pois para realizar as coletas de frutos as famílias geralmente fazem em conjunto.

É necessário realizar esse trabalho continuamente com as crianças, pois o sustento das famílias quanto a caça e a pesca dependem desse ciclo que a natureza oferece. As mudanças climáticas afetam também toda sustentabilidade da comunidade, a vivência e prática da cultura, o lazer também faz parte da Educação pois dá incentivo aos alunos de estar na aula prática desfrutando dos alimentos no local.

A partir de aulas práticas como esta podemos realizar reflexões importantes e contribuir para uma formação mais sensível as mudanças climáticas e ambientais que nos cerca, a exemplo das queimadas que tem ocorrido no mês de setembro que tem afetado nossa comunidade de Ytu Cachoeira e a T.I. Apiaká-Kayabi como um todo, perdendo parte significativa dessas árvores frutíferas como castanheiras que é uma das fontes de renda do nosso povo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. MEC/SEF, 1998.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 2. Ed. São Paulo: Companhia das letras, 2020.

ENSINO DE LÍNGUA TERENA NA ESCOLA DA ALDEIA ALDEINHA-MS: uma proposta didático pedagógica

Samarah Rohdt Soares
Maria Helena Rodrigues Paes
Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira

Introdução

Não há dúvida de que os indígenas brasileiros tiveram suas trajetórias de vida violentamente alteradas a partir da chegada dos colonizadores europeus, como narram diversos estudos históricos amplamente divulgados. Vários grupos desapareceram e os que sobreviveram ao projeto colonial, acabaram por ter sua cultura impactada pela imposição dos costumes não indígenas: alguns grupos atenderam ao chamado assimilacionista e integracionista, adotando os modos de vida da cultura majoritária; outros, mantém, em alguma medida seus costumes da cultura tradicional, mesmo que convivendo “pacificamente” com a sociedade envolvente; alguns grupos resistem, se negando a deixar em segundo plano suas tradições culturais; outros, ainda, vivem em conflito na defesa de

suas terras ancestrais, mantendo seus rituais sagrados marcando a diferenciação de sua cultura.

Os Terena se constituem como últimos remanescentes do Grupo Guaná, que, tradicionalmente, era constituído por mais de um povo, como os Mbaya Guaicuru e os Guarani. Com o final da Guerra da Tríplice Aliança, os Terena se estabeleceram definitivamente em terras, já suas, em Mato Grosso do Sul, disputando território tradicional com os não indígenas remanescentes dos conflitos da Guerra, os quais ali resolveram se estabelecer e não mais voltar para suas terras de origem (Sebastião, 2016).

Falantes de língua tronco Aruak, vivem atualmente em territórios descontínuos, cercados por fazendas e espalhados por municípios sul mato-grossenses: Anastácio, Aquidauana, Dois Irmãos do Buriti, Miranda, Nioaque, Rochedo e Sidrôlandia. Também há famílias Terena, ainda em Mato Grosso do Sul, vivendo em Porto Murtinho (T.I. Kadiwéu), Dourados (T.I. Guarani) sendo que no Estado de São Paulo também ocupam a T.I. Araribá. Há que se registrar sobre famílias Terena que migraram para o Estado de Mato Grosso, na região norte, no município de Peixoto de Azevedo, onde se estabeleceram e tiveram suas terras e territórios oficialmente reconhecidos, como informa Sara Reginaldo (2016).

Buscando áreas agricultáveis, a família de Dona Umbelina Jorge, adquiriu trinta e dois hectares às margens do rio Aquidauana, ainda nos anos trinta, onde, aos poucos, se constituiu a Aldeia Aldeinha. Com o tempo, pessoas foram chegando e invadindo o território dos Terena do lugar e acabaram por fundar uma cidade, denominada de Anastácio. Por fim, as terras adquiridas por dona Umbelina Jorge se restringiram a apenas quatro hectares que foram homologados como Terra Indígena. Neste contexto, é fácil imaginar que a língua usada diariamente por todos na Aldeia Aldeinha é a língua portuguesa, se constituindo como língua materna entre os Terena do lugar.

Este trabalho tem objetivo de apresentar, no contexto da Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, na Aldeia Aldeinha, alguns aspectos de proposta didático pedagógica para o trabalho com a língua tradicional Terena, de modo a estimular, em especial os jovens da aldeia, a retomada da língua tradicional. Para tal intento, se partiu de uma pesquisa de campo, de natureza participativa, ouvindo diálogos entre dois anciãos e registrando possíveis diálogos que podem ser comuns entre os jovens. A pesquisa bibliográfica foi essencial para levantar aspectos do histórico da trajetória teórica e geográfica dos Terena bem como acerca de estudos sobre uso e retomada de línguas tradicionais.

A Escola da Aldeia Aldeinha e seus desafios com a língua tradicional

Segundo Souza (2009), por se tratar de uma Aldeia Urbana, as pessoas que ali habitam trabalham no comércio, na escola ou no frigorífico instalado na cidade de Anastácio-MS. A Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva, possui 200 alunos matriculados em seu total, tendo um quadro de funcionários com pessoas da sociedade ocidental e também pessoas Terena, porém é a primeira vez que o quadro dos professores é composto apenas por indígenas Terena. A escola atende modelo de Educação Estadual, seguindo as normativas da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul. Embora isso, a escola tem o privilégio de trabalhar de forma específica e diferenciada, assim, a grade curricular oferece disciplinas específicas para a cultura Terena, como a disciplina de Língua Materna Terena e a disciplina denominada Questões Indígenas. A escola oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, Ensino Médio 1º ao 3º e a EJA (Educação de Jovens e Adultos), sendo composta por alunos indígenas e não-indígenas.

Tendo isso exposto uma preocupação ressalta: se uma geração anterior e a minha geração já não sabe falar a Língua Terena, fico imaginando como estarão as gerações futuras em termos de uso da língua tradicional. E, é a partir desta preocupação que surge a

questão sobre a necessidade de se propor um material didático pedagógico, contendo trechos de mitos e histórias tradicionais do Povo Terena, bem como trabalhar pequenos diálogos do cotidiano na Língua Terena, bem como exercícios que visam a aprendizagem de parte da Língua Terena. Tal material se reveste de importância tendo em vista seu uso na rotina escolar.

Língua Terena: uma proposta didática pedagógica para a disciplina de Língua Materna

Antes de propor um material didático pedagógico, o primeiro momento foi o de questionar de que modo a disciplina de Língua Materna se posiciona na rotina da escola e na rotina da comunidade da Aldeia Aldeinha, quando se percebeu que os ensinamentos da disciplina, em geral, ficavam restrito ao ambiente escolar. Fizemos entrevista com o Professor da disciplina de Língua Materna e perguntamos: “quais são as dificuldades que tem para ministrar a disciplina?”. O mesmo relatou sobre a falta de material didático:

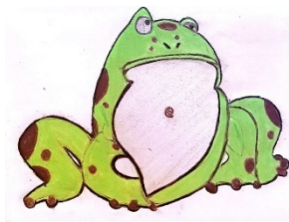
(...) eu mesmo que elaboro meus conteúdos e atividades. Um ponto negativo também é a questão de nossos estudantes indígenas que tem pouco interesse em aprender a língua terena, uns por vergonha, outros pelo fato de a nossa comunidade estar localizada em perímetro urbano. Vale ressaltar que não foi nós que fomos para cidade, a cidade que chegou até nós (Imbú, 2003).

Propomos a realização de uma oficina com os alunos da escola para a contação do Mito de Origem. Após tal narração, a professora respondeu alguns questionamentos dos alunos e, em seguida propôs a confecção de desenhos livres pelos alunos, a partir

do que ficou de significativo para os mesmos com a narrativa do Mito de Origem. Tais desenhos se configuraram como componentes principais para o material didático pedagógico.

A partir do histórico da migração terena, histórico da aldeia e da narrativa do Mito de Origem propomos algumas atividades para destacar o uso da língua ancestral terena, como trazemos exemplos de atividades a seguir.

1- Com a ajuda do(a) professor(a) escreva o nome na língua Terena e língua Portuguesa dos seguintes animais e aves que são personagens do Mito de Origem Terena:



Fonte: Arthur, 2023

Fonte:

Heloisa, 2023

Fonte: Heloisa, 2023

2- Leia os diálogos e, com ajuda do(a) professor(a) faça versão para a Língua Portuguesa.

Diálogo I

Asafe: Nakeyeye, Thaemy, neixoane né inamati peyó tamuku né Gustavo?

Thaemy: Em koati uhe'ekoti, noinjoameku Gustavo ixo'ópexoati.

Asafe: Ngaha'amaka apeyea induke kuteati

Thaemy: Nguteanemaka, koati exóti ne tamuku kopeyoa uti.

3- Faça a tradução das palavras abaixo e em seguida realize o caça-palavras localizando as palavras na língua terena.

Purutuyé		Kalivono	
Siputrema/Putuputu		Ipuxovoku	
Hiokexeti Kipae		Xuve	
Nakati		Akane	
Arunoe		Etakati	
Evo'í		Hituri	

X	U	V	E	A	Q	T	H	I	K	A	Í	V	L	I	W	Y	B	E	Ç	É	X	A	F	I
O	K	A	N	Q	U	R	A	Z	Ó	T	U	W	A	P	Y	F	Î	X	A	N	Z	T	H	M
D	Ç	É	H	B	O	N	D	A	L	Á	P	A	T	U	P	U	T	U	H	Y	B	S	Ú	G
Î	N	Á	T	Ê	C	O	N	S	C	Y	N	W	E	X	S	L	E	Y	Ç	O	S	R	E	S
K	G	V	U	I	Y	P	O	H	B	E	I	L	I	O	R	E	S	M	G	J	D	R	I	U
O	Z	L	O	T	V	N	A	C	G	E	Q	X	É	V	Q	C	E	P	H	I	L	P	W	O
S	A	C	I	G	O	R	E	Í	L	A	G	Z	D	O	P	A	B	D	E	M	U	O	A	L
Í	G	G	F	V	U	M	D	J	J	X	P	I	H	K	R	I	Ç	V	U	T	E	Q	W	Y
R	C	Ó	I	A	L	N	H	J	I	K	N	B	K	U	H	E	N	T	R	L	E	C	R	U
U	E	L	T	N	I	P	T	R	O	N	C	O	O	L	B	D	I	E	S	R	L	E	E	T

H	A	D	W	O	N	A	K	A	T	I	V	U	M	M	Q	L	M	K	T	U	V	Ç	Ó	U
K	U	B	Ã	U	H	W	D	A	N	Ç	A	D	A	E	M	A	K	Q	P	W	U	P	J	R
E	Q	N	I	S	E	L	Q	V	U	J	O	D	E	Ç	C	R	I	A	N	Ç	A	Í	H	U
H	I	O	K	E	X	E	T	I	K	I	P	A	E	J	Q	Q	D	A	S	S	Q	C	E	P
A	K	A	N	E	W	I	L	F	O	P	U	D	Y	Z	U	Ç	E	V	O	I	T	G	U	O
E	T	A	K	A	T	I	R	A	V	A	R	U	N	O	E	W	Y	P	H	I	T	U	R	I

Por questões de espaço de escrita, aqui só fora registrado exemplos de atividades de Material Didático Pedagógico para o trabalho com a Língua Terena. Trata-se de material que traz o Mito de Origem em diversas versões, em especial, um na Língua Terena, elaborado pelo “Projeto Saberes Indígenas” (2018) na cidade de Dourados-MS. Traz, também o histórico da migração Terena, com intuito, além de trabalhar produção de textos e língua terena, trabalhar aspectos da história, geografia, ciência naturais, matemática etc.

Considerações finais

A partir das reflexões trazidas, fica evidente que a língua materna desempenha um papel central na construção da identidade cultural e na transmissão de conhecimentos ancestrais. A preservação da língua materna não se restringe apenas ao seu uso como meio de comunicação, mas abarca também a sua valorização como veículo de transmissão de saberes e tradições. A língua ancestral é um elemento vital para a manutenção da memória coletiva e para a perpetuação dos conhecimentos acumulados ao longo de gerações.

Referências

REGINALDO, S. Aspectos da cultura material e imaterial do Povo Terena da Aldeia Kopenoty-MS. 2016. UNEMAT- Campus Universitário Dep. Est. Renê Barbour. Barra do Bugres.

SEBASTIÃO, L. L. A diáspora Guaná (Terena) no pós-guerra da tríplice aliança e os reflexos em seus territórios no estado de Mato Grosso do Sul. *Tellus*, Campo Grande, MS, ano 16, n. 30, p. 89-110, jan./jun. 2016.

SOUZA, S. C. de. **Aldeinha**: mas onde é mesmo a aldeia? Organização social e territorialidade. Programa de Estudo Pós-Graduados em Ciências Sociais. Universidade Católica de São Paulo, 2009.

O MOVIMENTO MIGRATÓRIO DE ESTUDANTES INDÍGENAS PARA A ESCOLA ESTADUAL IRMÃ DIVA PIMENTEL, NO MUNICÍPIO DE BARRA DO GARÇAS - MT: expectativas, encontros e desencontros entre culturas

Maria Aparecida dos Santos
Waldineia Antunes de Alcântara Ferreira
Dulcina Francieli de Campos

Introdução

Este texto é sobre a proposta de um estudo acerca do fenômeno de migração de estudantes indígenas para a Escola Estadual Irmã Diva Pimentel, no Município de Barra do Garças – MT. É, portanto, um projeto de pesquisa a nível de mestrado submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, na linha de pesquisa Educação e Diversidade.

É uma proposição, resultado de inquietações e observações empírica do contexto de estudantes indígenas, em escola não indígena na cidade de Barra do Garças-MT, um município com forte

presença indígena. Na Diretoria Regional de Ensino de Barra do Garças (DRE-BG), estão cadastradas vinte e sete (27) escolas municipais indígenas de Ensino Fundamental, quatro (04) escolas estaduais e dezenove (19) salas anexas que atendem aos ensinos Fundamental e Médio. Ou seja, um número expressivo de escolas indígenas. Porém, na atuação de Técnica Administrativa Educacional na Escola Estadual Irmã Diva Pimentel (zona urbana), observa-se um fluxo significativo de matrículas de estudantes oriundos das escolas dos Territórios Indígenas (Tis).

Dentro desta perspectiva, considerando essa mobilidade de ir e vir da aldeia para a cidade em busca de escolarização e conscientes de que há escolas dentro dos territórios, nos questionamos: quais são as motivações e consequências resultantes do crescente movimento de estudantes indígenas para as escolas da cidade? O que pensam e dizem os estudantes sobre essa ação migratória e a permanência deles dentro da escola? Que motivações os adultos tiveram para que as crianças e adolescentes saíssem do território indígena para estudar na cidade.

O projeto tem como objetivo, compreender as motivações e as consequências do crescente movimento migratório de alunos indígenas para as escolas da cidade, enfocando o ponto de vista dos próprios alunos e/ou dos adultos responsáveis, relacionando-os à perspectiva do direito universal da criança e do jovem a educação.

Ao explorar a literatura existente sobre migração indígena e educação escolar, percebe-se que há uma lacuna significativa na compreensão das experiências individuais e coletivas desses estudantes dentro do ambiente urbano, nesse sentido, devido à necessidade de um olhar para as questões subjetivas que estão para além dos números. A pesquisa se dará por uma abordagem qualitativa, com algumas ações quantitativas, a partir de dados estatísticos e documentais levantados nos arquivos da escola, tais como fichas de matrículas, registros de evasão, conclusão e, se possível, desempenho dos alunos. Tais informações serão

analisadas e permitirão uma melhor compreensão e reflexão sobre o cenário. Não descartaremos, nesta pesquisa, o uso de entrevistas dialogadas e abertas com estudantes indígenas, familiares e responsáveis. A intenção é descrever e interpretar as ações praticadas pelos sujeitos da pesquisa. Segundo Minayo (2013, p. 21), a pesquisa qualitativa nas ciências sociais se ocupa da dimensão da realidade que não pode ser quantificada, uma vez que seu universo de trabalho envolve “significados, motivos, aspirações, crenças”. Isto posto, a metodologia a ser utilizada para esta pesquisa será organizada em diferentes abordagens, com ações e técnicas distintas, condizentes com cada um dos objetivos a serem atingidos.

Migração indígena e educação escolar

Antes de falar diretamente acerca da migração indígena, abordaremos os sentidos da migração. Iniciaremos refletindo a partir do processo colonizatório deste país, uma migração com objetivo de conquista/invasão dos portugueses em território brasileiro. Migração forçada dos escravizados da África, para a efetivação do projeto colonial e das colonialidades no Brasil. Assim, a migração é um movimento que se dá com vários objetivos e finalidades, é a saída de um lugar para outro, é a saída forçada dos territórios ancestrais ou não, mas é uma saída.

Esse fenômeno de migração gera outras territorialidades, outras formas de se movimentar, é uma forma de ir para outro lugar, para um espaço desconhecido, com outras formas de viver e de se relacionar cultural e socialmente. É um fenômeno que ocorre de maneira espontânea ou não. Porém, historicamente, o que se tem percebido é que muitas vezes esse fenômeno é resultante de processos violentos ou de desassistência dos direitos fundamentais.

As pessoas migram, principalmente, por fatores de atração e expulsão, que derivam de questões econômicas, perseguições, e, em menor escala, na busca de melhores condições de vida e/ou atraídos

por aventuras. Ela começa quando a pessoa, ou grupos entendem que não é mais possível sobreviver, nas condições tradicionais, em seu local de origem. Os fatores de atratividade têm relação com as questões econômicas, como a incapacidade de produção na terra de origem, a necessidade de manutenção dos membros da família e a busca de melhores oportunidades de estudos para os filhos e filhas (Oliveira, 2012)

A questão da migração (terras indígenas - centros urbanos) pode não ser muito diferente, e há motivos que são apontados por estudos como resultantes muitas vezes de invasão e a devastação dos seus territórios, ou busca de melhores oportunidades dada ainda a pouca assistência dentro das suas terras. Também pode ser busca de oportunidades de sobrevivência. Geralmente, esse movimento migratório de indígenas, está vinculado à violação de direitos humanos e conflitos territoriais que terminam ocasionando a expulsão de suas terras.

Porém, conforme Liebgott (2024) a migração indígena não é um fato contemporâneo, é uma dinâmica antiga, e faz parte de um contexto sociopolítico, econômico e cultural, e se associa também aos princípios do êxodo rural, uma atração das populações rurais para a cidade, assim também populações indígenas. Exemplo disso, é a presença indígena de várias etnias nas grandes metrópoles do país. De acordo com o Almanaque Socioambiental (1998), a demanda crescente das comunidades/população indígena na cidade relaciona-se ao aumento de informações sobre os direitos dos povos indígenas sobre a terra e a compreensão de se representarem juridicamente, surgindo organizações sociais e políticas que demandam a essas comunidades se movimentarem para ocupar, participar e assumir os compromissos dos movimentos. Conforme aponta Pimentel (2012), a presença de povos indígenas na cidade é cada vez maior, reivindicando seus direitos e a legitimidade de estarem presentes na cidade e continuarem sendo indígenas.

Não se sabe em relação aos Xavantes de Mato Grosso, que saem de suas aldeias para a cidade e a frequência em escolas não indígenas. Mas, observa-se que com as famílias na cidade, aumenta o fluxo de estudantes indígenas nas escolas urbanas, fator que foi acompanhado mediante atuação profissional não apenas na Escola Estadual Irmã Diva Pimentel, mas, também, em outras escolas da rede estadual do município de Barra do Garças.

Esse fenômeno que tem ocorrido em Barra do Garças, essa saída dos indígenas de suas aldeias para a cidade em busca de escolarização, tem sido abordado neste estudo como processo migratório. O movimento das populações no espaço, ou seja, o deslocamento populacional de um lugar para outro é o que se compreende por migração (Santos,1987). Assim, tomamos emprestado esse conceito para abordar o movimento de saída de indígenas de suas aldeias/territórios para estudarem na cidade.

Considerações finais

Espera-se com os resultados desta pesquisa identificar as causas do processo migratório de estudantes Xavantes para a Escola Irmã Diva Pimentel na cidade de Barra do Garças - MT e também contribuir para um acolhimento integral e democrático, que certamente influenciará positivamente no aprendizado destes estudantes.

Os indígenas são cidadãos brasileiros, portanto estão amparados pela legislação geral, que garante seus direitos fundamentais. É sabido, ainda, que escola é um espaço diverso e que precisa estar preparada para atender e respeitar as diferentes culturas trazidas pelos estudantes e pelos profissionais que nela trabalham. Entretanto, a realidade é que nem sempre elas estão preparadas para conduzir esse processo de acolhimento ou para compreender o fato de que as dificuldades de aprendizagem e permanência na escola podem não estar localizadas na pessoa do

estudante, mas na própria estrutura e perspectiva didático-pedagógica da escola.

Nos Cabe, Com Os Resultados Da Pesquisa Proposta, Desatar Os Nós Dessa Relação e Tentar estabelecer laços fraternos entre educação escolar urbana e o atendimento da população indígena crescente no espaço urbano do município de Barra do Garças - MT.

Referências

ISA - Instituto Socioambiental. Parque Indígena do Xingu: 50 anos. In **Almanaque Socioambiental**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: julho 2023.

LIEBGOTT, R. A. **Migrações indígenas para as cidades: características e consequências**. Disponível: <https://cimi.org.br/2024/02/migracoes-indigenas-para-as-cidades-caracteristicas-e-consequencias/> Acesso: 22/07/2024

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

OLIVEIRA, T. R. de. **O rio, a fé e o migrante: a chegada do pentecostalismo assembleiano no vale do araguaia (1955-1968)**. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Mestrado em História, 2012.

PIMENTEL, S. **O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Prumo, 2012.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Editora Nobel, 1987.

MEMÓRIA E RETOMADA DA PRODUÇÃO DE CERÂMICA ENTRE OS HALITI-PARESI EM CONTEXTO ESCOLAR

Leidenira Hezoizokemairo
Mônica Cidele da Cruz

Introdução

Nós, povo *Haliti-Paresi*, somos falantes da língua materna, pertencente à família Aruak, um dos principais pontos da preservação de nossa identidade cultural. Nesse texto, apresentamos nossa proposta de pesquisa, que se insere na linha, “Linguagens e ensino em contexto intercultural” do programa de Pós-Graduação, nível Mestrado Profissional, em “Ensino em Contexto Indígena Intercultural” (PPGECII), da UNEMAT.

O trabalho trata da importância da escola como meio de fortalecimento e retomada cultural, tomando como referência os antigos processos e saberes do nosso povo *Haliti-Paresi*, sobre a confecção da panela de barro. Tem o objetivo de contribuir para os processos históricos de retomada da memória e valorização da cultura, no contexto escolar, a partir da investigação sobre o

conjunto de conhecimentos relacionados à produção da panela de barro entre nós, Haliti-Paresi.

Do ponto de vista metodológico, a consideramos numa perspectiva multidisciplinar, uma vez que estará relacionada aos diferentes componentes curriculares da educação básica.

E, por fim, indica como produto educacional, a elaboração de seqüências didáticas como um recurso pedagógico que se articula aos objetivos e metodologias propostos pela pesquisa.

Somos o povo *Haliti-Paresi*

Somos o povo *Haliti-Paresi* e estamos espalhados por 82 aldeias, com mais de 2379 pessoas, em 9 Terras Indígenas demarcadas, que compõem nosso território, de acordo com levantamento realizado, neste ano de 2024, na Casa de Saúde Indígena-CASAI de Tangará da Serra-MT. Nós nos autodenominamos *Haliti*, que significa “povo, gente”, uma vez que o nome “Paresi” foi atribuído ao nosso povo por não indígenas.

Desde os tempos imemoriais, nosso povo autodenomina-se *Haliti*, que significa “gente\pessoa”, ou seja, tem a essência humana, como qualquer cidadão brasileiro, porém, tem a sua especificidade econômica de autossustentação, organização política e sociocultural.

Historicamente, para nosso povo, era muito importante o uso da cerâmica, mas, com o passar do tempo, como algumas outras práticas, esse uso foi se perdendo, porque depois do contato com os não indígenas, viemos a usar panelas de alumínio. Um conjunto de práticas culturais ancestrais que incluem a arte têxtil, alguns jogos e a produção de artesanato, por exemplo, estão cada dia menos visíveis e, nesse conjunto de práticas adormecidas, destaca-se a produção cerâmica de utensílios decorativos e utilitários para o uso ritual que estava totalmente esquecido no cotidiano do povo.

A preocupação com a retomada da produção cerâmica para nosso povo, em geral, e principalmente, nas aldeias do subgrupo

Kozarene, começou a aparecer mais fortemente nos anos 1990, quando o último cacique geral do povo *Haliti*-Paresí, João Arrezomae, tentou retomar os processos tradicionais para fazer a panela de barro. Nos últimos dois anos, no entanto, o tema voltou a ser discutido nas aldeias da região do Rio Verde e de Nova Esperança, por conta de um projeto financiado pela Secretaria de Cultura do Estado de Mato Grosso.

Portanto, esse projeto justifica-se para nosso povo, porque está relacionado a grande importância que as comunidades dão aos processos de retomar a memória dos antigos e os conhecimentos sobre o trabalho com o barro. Essa importância se verifica no interesse que as lideranças tinham/têm em retomar a história da cerâmica. Atualmente os professores das escolas da região dos *kozarene* se interessaram pela retomada do trabalho com o barro e inseriram as atividades do projeto cerâmica artesanal e saberes locais em suas aulas.

Este projeto tem muito significado para mim, porque sou professora e neta de mulheres *Haliti* que faziam panela de barro. Desse modo, entendo que posso contribuir nessa tarefa de ajudar nos processos de retomada de um conhecimento que está se perdendo, e que posso fazer isso acompanhada de outros professores da escola, junto com a comunidade e lideranças do nosso povo. Eu vejo que, assim como eu, outros professores estão buscando mais conhecimento tradicional para trabalhar com nossos alunos e, também, com a comunidade. Assim, temos urgência para fazer isso, já que os mais velhos que são os nossos livros estão se fechando.

Por fim, queremos destacar que nosso trabalho, além de ter respaldo nos conhecimentos dos anciãos e das anciãs, nossos consultores indígenas, buscaremos, também, outras fontes bibliográficas, a saber: Paulo Freire, Zabala, Constituição Federal de 1988, em seus artigos que asseguram aos povos indígenas uma educação escolar específica e diferenciada, Referencial Curricular

Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEI, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), dissertação de mestrado (2024), intitulada: “Educação *Iny* (Karajá) no contexto dos saberes milenares e da interculturalidade: produção artesanal da panela de barro (watxiwi)”, de Bismael Ipa'aramy Tapirapé, entre outras leituras pertinentes ao tema da pesquisa.

Caminhos metodológicos da pesquisa

Do ponto de vista metodológico, consideramos este projeto numa perspectiva de pesquisa multidisciplinar, visto que a investigação das atividades de produção cerâmica incluí um conjunto extenso de saberes que estão relacionados aos componentes curriculares das diferentes áreas de conhecimento da Educação Básica.

Os relatos dos mais velhos, que ainda se ouvem nas comunidades, mostram que os antigos conheciam o ambiente e a geografia do território e que havia lugares tradicionais onde recolhiam a argila. Eles conheciam as qualidades específicas de cada argila e tinham conhecimentos específicos sobre a flora e resinas vegetais, conhecimentos sobre as misturas e composição da argila para utensílios e rituais e sobre os processos tradicionais da queima do barro, em que utilizavam a técnica da queima de coivara.

A organização da pesquisa, para a escrita da dissertação e do produto educacional, se dará, inicialmente, com a apresentação formal deste projeto para a comunidade escolar. Os passos propostos, no contexto específico da pesquisa incluem, inicialmente, uma revisão bibliográfica do que foi ou está sendo produzido sobre cerâmica indígena no Brasil.

Para a proposição dos passos abaixo, tomamos como inspiração a tradição de fazer pesquisa do nosso povo que sempre valoriza, no âmbito educação escolar, os conhecimentos dos mais velhos, as entrevistas, as palestras na escola e, ainda, as discussões

teóricas do professor Paulo Freire, que mostra a importância do ensino com pesquisa na educação escolar.

Num primeiro momento, faremos entrevistas com as lideranças *Haliti*, transcrição e análise dos dados e organização de material coletado na pesquisa. A proposta inicial é, desde as entrevistas com as lideranças e com os mais velhos, abordar diferentes aspectos da produção cerâmica que incluirá os lugares onde existiam e onde existe a argila para fazer as panelas de barro, aspectos relacionados às misturas na argila e técnicas de preparo do barro, árvores e resinas vegetais e outros elementos minerais ou vegetais acrescentados ao barro, técnicas de queima de coivara, palavras e expressões usadas para designar os objetos produzidos, tanto os de uso cotidiano quanto os de uso cerimonial ou ritual.

Pretendemos fazer a transcrição das entrevistas e análise dos dados coletados nas entrevistas para usar esse material como suporte para o trabalho de forma holística, nos diferentes componentes curriculares da escola, com o objetivo de construir, ao longo da pesquisa, o produto educacional.

Num segundo momento, organizaremos uma oficina de pesquisa, na escola da aldeia Rio Verde, com argila comprada, pensando em associar o trabalho com o barro e a investigação de como era a atividade da produção cerâmica entre os antigos. Também, faremos pequenas incursões aos locais de coleta de argila que os mais velhos indicarem nas entrevistas e aos já conhecidos pela comunidade. Além disso, organizaremos, na escola, uma pequena mostra dos diferentes tipos de argila que forem coletados no contexto da pesquisa, tanto para ser tópico da apresentação do relatório, como do produto educacional.

Também, desenvolveremos com professores de diferentes áreas do conhecimento, atividades coletivas de investigação, incluindo os resultados preliminares da pesquisa, de modo a analisar e avaliar a construção das sequências didáticas como o produto educacional a ser apresentado.

Considerações Finais

Este projeto de pesquisa se desenvolverá com base nas discussões já propostas anteriormente e, para além delas, buscamos contribuir para que a educação escolar indígena entre nós, Haliti-Paresi, possa ajudar no fortalecimento da cultura e da identidade do povo, e para uma educação escolar indígena que respeite nossas especificidades e nossa pedagogia *Haliti-Paresi*.

Esta proposta também está procurando valorizar a pesquisa na sala de aula e, nesse sentido, busca na pedagogia de Paulo Freire, o professor como pesquisador, que ensine seu aluno a pensar com criticidade, que tenha uma visão de mundo estimulada para um ensino e aprendizagem indagadora e de curiosidade.

Também entendemos que a perspectiva metodológica proposta para esse projeto de pesquisa é a de valorizar os conhecimentos tradicionais dos anciãos e das lideranças, no contexto da pesquisa educacional e de promover as atividades de investigação e pesquisa como prática pedagógica importante no cotidiano das escolas de nossas aldeias.

Nesse sentido, consideramos que essa metodologia de pesquisa está em sintonia com a proposição das sequências didáticas, como um produto educacional, pois são um recurso pedagógico de características reflexivas e colaborativas, que podem acolher esta perspectiva multidisciplinar de pesquisa e produção de conhecimento.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 08 de agosto de 2024.

_____. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União,

Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 26 de agosto de 2024.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas.** Brasília: SEF/MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 374-415. Disponível em: [diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf](#) (www.gov.br) Acesso em 26 de agosto de 2024.

FREIRE, P. Um diálogo com Paulo Freire sobre educação indígena. In: **Assembleia do Conselho Indigenista Missionário.** Anais [...]. Cuiabá: Cimi, 1982. p. 115-151.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

TAPIRAPÉ, B. Ip. **Educação Iny (Karajá) no contexto dos saberes milenares e da interculturalidade: produção artesanal da panela de barro (watxiwi).** Dissertação de Mestrado. Programa de pós-graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural-PPGECII/UNEMAT. Barra do Bugres-MT, 2024.

ZABALA, A. A **prática educativa** – como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NARRATIVAS HISTÓRICAS DO POVO KAWAIWETE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: memórias ancestrais, escrita e resistências

Lucinda do Carmo Sirayup Kayabi
Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira

Introdução

Este texto faz parte de um pequeno recorte da pesquisa de pós-graduação *stricto sensu* em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII) da Universidade do Estado de Mato Grosso e tem como objeto de estudo as histórias do povo Kawaiwete. Foi desenvolvido junto com os estudantes do ensino médio da Escola estadual Indígena de Educação Básica Juporijup, Território Indígena Apiaká-Kayabi, aldeia Tatuí, município de Juara. As histórias, as narrativas históricas, podem compor a literatura indígena e estas podem contribuir com a aprendizagem da cultura e da escrita em língua portuguesa. A pesquisa nos levou a questionar se o gênero textual “narrativa” com as escutas das histórias dos anciãos pode ser

uma forma de fortalecer a cultura e a aprendizagem da escrita? E ainda a composição da literatura indígena dentro da escola.

A pesquisa foi desenvolvida entre os anos de 2022 e 2024 dentro de uma abordagem qualitativa Bogdan e Biklen (*apud* Larchert, 2017), do tipo etnográfico e participante, com entrevistas e processos de escutas que foram realizados conjuntamente estudantes do ensino médio e pesquisadora. O estudo foi desenvolvido de forma colaborativa com as pessoas da comunidade, anciãos, estudantes, e tratou das narrativas históricas que, na escola, formam a literatura Kawaiwete.

Narrativas/literaturas: memórias e pensamento ancestral na atualidade

A narrativa que trago neste texto foi compreendida na pesquisa como composição de uma literatura indígena que conforme Danner, Dorrico e Danner (2018), trata-se de uma expressão da vida dos povos originários que produzem uma afirmação étnico-cultural das crenças, das tradições e das composições de lutas e resistência cultural. Ou como diz Daniel Munduruku (2018) é um re(encontro) com a memória, e também é uma forma de atualizar o pensamento ancestral dos povos indígenas.

Com está compreensão de atualizar o pensamento ancestral que em escuta os estudantes e pesquisadora ouviram os anciãos e registraram as narrativas históricas do povo Kawaiwete.

A narrativa que trazemos é a origem dos alimentos. E ela é contada assim: Uma senhora vendo que seus filhos estavam passando necessidades de alimentos, veio pedir a eles que procurassem um lugar e fizessem uma derrubada bem grande para poder fazer uma plantação. Depois que fizeram todo o trabalho, disseram a ela que estava pronto, então ela disse a eles que era preciso que amarrassem a rede dela bem no meio da derrubada da roça. Os filhos dela tinham que fazer isso, só assim iriam ter

sementes de alimentos. Então, armaram a rede dela bem no meio da derrubada, e depois colocaram fogo na roça.

Antes de acontecer tudo isso a mulher explicou para seus filhos as regras que deveriam ser seguidas, conforme suas orientações, explicou que ela se transformaria em paca, e ficaria na beira da roça, dentro de um buraco, mas eles deveriam fazer um Xiri para capturá-la, só assim ela se tornaria em mulher novamente. Explicou também, que quando as maritacas passassem sobrevoando por cima da aldeia, era o sinal para eles retornassem a roça, e, os alimentos estariam prontos para serem colhidos. Deveriam colher os alimentos, mas nunca se esquecerem de guardar as sementes para que não perdesse com o tempo. Ouvindo as explicações da mãe, entenderam que era preciso seguir as suas orientações e ensinamentos, e, mesmo assim ficaram muito tristes.

Foi assim, que os filhos seguiram a orientação da senhora, e, como havia sido ensinado, os filhos colocaram fogo na roça, e foram embora para suas casas. Passados alguns meses, veio a chuva e as maritacas voando sobre a aldeia. Os filhos da mulher lembraram do que sua mãe havia falado, foram para a roça. Ao chegarem no local da roça se depararam com variedades de alimentos, ficaram muito contentes, pois das partes do corpo da mulher surgiu diversos alimentos que não tinha antes, sendo a mandioca, o cará, o amendoim, milho o feijão etc.

Os filhos da mulher ficaram tão contentes com tanto alimento, que ao encontrarem a paca que estava no buraco na beira da roça, acabaram esquecendo das orientações que a mãe tinha falado para eles, então, pegaram um pedaço de pau e começaram a cutucar a paca e não colocaram a xiri perto do buraco, ela saiu assustada correndo do buraco, onde não conseguiram alcançá-la. Assim, a mulher ficou para sempre em forma de paca.

Pois é por isso que quando é feito a queimada da roça, a paca sempre fica nas beiradas da roça. Naquele tempo os filhos não obedeceram a todas as regras, como levar a xiri para que a mãe não

se transformasse em paca. Como não fizeram o que foi pedido, a mãe nunca mais voltou.

Essa é uma narrativa histórica em que os anciãos contam e sabem das regras, dos tempos de colheita, do tempo da derrubada, plantar e principalmente a forma de guardar as sementes para que o próximo ano tenha para ser plantado na roça, e para os mais velhos isso é de grande importância ser repassado para as crianças, os mais jovens que fortaleça cada vez mais.

Essa é uma memória do meu povo, uma cosmologia que explica o surgimento dos alimentos e da roça. Por isso para nós Kawaiwete, a roça é sagrada, ela vem da vida da mulher e as sementes precisam ser guardadas e bem cuidadas. Essa narrativa, é uma resistência da nossa cultura, e só podemos ter esses alimentos se continuarmos plantando, e para plantar precisamos do Território.

As escritas das narrativas históricas foram feitas pelos alunos do ensino médio e como pesquisadora e professora, foram feitas várias correções nos textos dos estudantes aprimorando cada vez mais o processo de escritas. Uma escrita que é na língua portuguesa, mas que publiciza a memória ancestral e a cultura do meu povo. Não podemos esquecer que a escrita é uma técnica importante para produzir a interculturalidade. E com ela “[...] nasce a literatura indígena, uma escrita que envolve sentimento, memória, identidade, história e resistência” (Kambeba, 2018, p. 39).

Com a escrita, podemos manter a oralidade registrada, a forma de mostrar a luta dos povos indígenas, escrevendo sobre a vivência, as tradições, que são muito presentes no nosso cotidiano. É através da escuta da oralidade que colocamos o sentimento em prática na escrita, registrando as histórias que envolvem os ensinamentos e

a cosmologia que cada povo expressa em sua cultura (Kayabi, 2024, p.48).

Enfim podemos afirmar que as narrativas histórias dos povos originários compõem a literatura indígena trazendo algumas características que são fundamentais, entre elas uma correlação profunda entre comunidade-grupo-indivíduo; a presença cosmogônica, tradição ancestral; engajamento que recusa a neutralidade com manifestação do povo a que pertence (Danner, Dorrico, Danner, 2019). Nesse sentido, produzir literaturas indígenas em escolas indígenas está além do ensino da linguagem, da técnica da escrita, mas é um ato político de luta e de resistência e precisa dialogar com a nossa realidade.

Considerações Finais

A pesquisa apontou que os estudantes se interessam pelo processo da escrita em movimento de pesquisa junto à comunidade e aos anciãos, que a literatura indígena pode ser elemento de registro de uma oralidade e de uma memória que é ancestral. Também cumpre as orientações do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas na orientação para uma prática pedagógica em que a educação escolar indígena seja diferenciada, intercultural, multilíngue e específica (Brasil, 2005).

Assim trabalhar a literatura pelas narrativas que fazem parte da contação de histórias do meu povo é valorizar os saberes ancestrais e de acordo com Kayabi e Ferreira (2022), as narrativas que se constituem como literatura Kawaiwete permite uma publicização e um registro significativo com vistas a chegue até outras sociedades e assim produzir a visibilidade, a resistência política dentro de uma construção que seja decolonial. Assim, a roça, é uma forma de falarmos que ela só existe se existir o nosso território, falar dela é um princípio de memória, de ancestralidade e de luta. E na Educação Escolar indígena é tudo isso e

desenvolvimento da técnica da escrita pelos estudantes do ensino médio da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Juporijup.

Referências

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

DANNER, F. L.; DORRICO, J.; DANNER, F. Literatura indígena como descatequização da mente, crítica da cultura e reorientação do olhar: sobre a voz práxis estético-política das minorias. In: DORRICO, J. *et al.* (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 315–358

DANNER, F. L., DORRICO, J. e DANNER, F. **Literatura indígena brasileira: entre tradição, crítica e resistência** (2019). Disponível: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/46536>. Acessado em 05 de agosto de 2024.

KAMBEBA, M. W. Literatura indígena: da oralidade a memória escrita. In: DORRICO, J. *et al.* (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 39–44.

KAYABI, L. do C. S. **Narrativas históricas do povo Kawaiwete /Kayabi em Juara-MT: uma produção na educação escolar indígena**. (Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Profissional) Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural, Faculdade Intercultural Indígena, Câmpus de Barra do Bugres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2024.

KAYABI, L. do C. S.; FERREIRA, W. A. de A. A contação de história como gênero da literatura indígena: vivências e relações pedagógicas Kawaiwete. In: **Congresso Científico Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais (RedeCT)**, 3., 2022, Barra do Bugres. Anais [...]. Barra do Bugres: UNEMAT, 2022. Disponível em:

https://www.even3.com.br/anais/3_CCI_RedeCT_2022/534386.

Acesso em 05 de agosto de 2024.

MUNDURUKU, D. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura - O reencontro da memória. In: DORRICO, J. *et al.* (orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção**. Porto Alegre: Fi, 2018. p. 81–84.

A

Ação pedagógica, 42–45, 98, 160
Administração escolar indígena, 15–20
Agroecologia, 37–38
Alfabetização indígena, 29–30, 43
Alunos indígenas, 27–33, 36
Ancestralidade, 12–13, 42–44, 190
Aprendizagem, 17, 28–33
Aprendizagem intercultural, 12, 28–30

B

Bilinguismo, 23–25, 30
Bilinguismo simbólico, 24

C

Cantos rituais, 41–45
Cartilha cultural, 22–23
Ciências (ensino), 32–33
Classificação de aves, 32
Comunidade indígena, 16–19, 22–23
Conhecimento tradicional, 11–12, 42
Cultura indígena, 12, 17, 28–30

D

Demarcação territorial, 22, 31–32

Desafios educacionais, 18–20

Diversidade cultural, 11–13

E

Educação escolar indígena, 11–20, 27–38, 41–45

Educação intercultural, 12, 28

Ensino de ciências, 32–33

Epistemologias indígenas, 11–12

F

Formação de professores indígenas, 19–20

G

Gestão democrática, 16–18

Gestão escolar indígena, 15–20

H

História indígena, 22, 29

I

Identidade cultural, 24–25, 30

Interculturalidade, 12, 28–30

Interdisciplinaridade, 27–30

L

Língua materna, 12, 21–25, 28–31, 41–43

Língua indígena, 23–24, 41

Linguagem oral, 23–24

M

Marcadores do tempo, 33–35

Memória ancestral, 11–12, 43

Metodologias indígenas, 15, 42

Migração indígena, (cap. 17) 200–210

N

Narrativas históricas, (cap. 19) 220–230

Natureza (saberes), 22–23, 32

O

Oralidade, 12, 23–24

P

Política linguística, 22–24, 42

PPP (Projeto Político Pedagógico), 16, 30, 42

Práticas culturais, 28–30, 37–38

Práxis emancipatória, (cap. 12) 150–160

Protagonismo indígena, 11, (cap. 9) 120–130

R

Redes de pesquisa, 12–13

Rituais indígenas, 41–45

S

Saberes tradicionais, 11–12, 37–38, 42

Sistema educacional indígena, 16–18

T

Território indígena, 15–16, 22

Tradição cultural, 28–30

V

Valorização cultural, 28–30, 42

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES

Alceu Zoia

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2009), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2000), graduação em Filosofia pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (1990). Atualmente é professor adjunto da Universidade do Estado de Mato Grosso, atuando em diversos cursos e é professor do Programa de Pós-Graduação - PPGEDU/UNEMAT.

Amanda Pereira da Silva Azinari

Mestra em Educação UNEMAT, Licenciada em Pedagogia pela UNEMAT, campus de Juara. Doutoranda em educação pela UFMT. Bolsista CAPES. Professora da Educação Básica na E.E. Comendador José Pedro Dias.

Ana Maria de Farias Soares

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, mestranda em Educação pelo PPGEduc/Unemat.

Carolina Brandão Gonçalves

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas - Ufam (1999), em Direito, pela Universidade do Norte - UNINORTE (2021), com aprovação no exame 44 da Ordem dos advogados OAB em 2025, mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade Federal do Amazonas (2012) e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho (2010) Portugal, exerce a função de professora titular da Universidade do Estado do Amazonas (2014), pesquisadora do programa de pós-graduação em Educação

(mestrado) UEA. Atua como pedagoga do Museu Amazônico na Universidade Federal do Amazonas (2009).

Dulcina Francieli de Campos

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2006), pós graduação em Lato Sensu em Atendimento Educacional Especializado. Atualmente cursando o curso de pós graduação em educação na Universidade do Estado de Mato Grosso pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação.

Edilson Crixí Morimã

Graduado em licenciatura em pedagogia – IFMT, mestrando de pós graduação em ensino em contexto indígena intercultural (PPGECII) – UNEMAT, Professor da escola estadual indígena Leonardo Crixí Apiaká, Juara – MT.

Evanilson Crixí Morimã

Formado em Licenciatura Intercultural na área das Ciências da Matemática pela FAINDI/UNEMAT, professor da Educação Básica na E.E.I Leonardo Crixí na área de matemática.

Fábio Henrique de Souza Lacerda

Graduado em matemática, mestrando em Educação pelo PPGedu/Unemat.

Francisco Gilson Rebouças Porto Júnior (Gilson Pôrto Jr.)

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Graduado em Jornalismo, Pedagogia, História e Letras. Realizou estudos de pós-doutoramento nas universidades de Coimbra (Portugal), Cádiz (Espanha), Brasília (UnB) e Unesp. Professor na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão, da

Universidade Federal Fluminense (PGCTIn-UFF), no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS-UFT) e no Programa de Pós-Graduação em Museologia (PPGMuseu-UFBA). Coordenador do Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (Opaje).

Géssica Souza Lacerda

Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT (2017). Especialização em Química e Física - Faculdade FUTURA (2018) e segunda licenciatura em Física pela instituição FAVENI -Faculdade Venda Nova do Imigrante (2021). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPGEdu pela Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT.

Héctor José Mendoza

Universidade Estadual de Roraima (UERR) Professor Doutor em Educação em Ciências e Matemática.

Ivanete Krix

Pedagoga Intercultural pela Faculdade Indígena Intercultural-UNEMAT; Mestre em ensino intercultural pelo PPGEcII/UNEMAT; Coordenadora do Ação Saberes Indígenas na aldeia Mayrob; Professora da Escola Estadual Indígena de Educação Básica

Jovanês Vela Arara

Mestrando do PPGEcII- UNEMAT e Professor da Escola Estadual Indígena de Educação Básica Adeca Vela Arara.

Klebson Awararawoo'í Tapirapé

Pesquisador e educador indígena Apyãwa, associado à Escola Estadual Indígena Tapi'itawa em Mato Grosso. Ele atua no fortalecimento da língua e cultura Apyãwa, com foco no uso de

cantos rituais e na educação escolar indígena. Klebson também contribuiu para o registro de histórias e saberes do seu povo.

Leidenira Hezoizokemairo

Pesquisadora e professora indígena da etnia Haliti-Paresi, associada à Unemat (Universidade do Estado de Mato Grosso). Ela realizou uma pesquisa de mestrado pelo PPGECEII sobre a memória e oralidade dos Haliti-Paresi na escola, que foi tema de uma exposição no Museu Casa Borges, em Barra do Bugres, Mato Grosso.

Leonardo Krixí Apiaká

Professora da Universidade do Estado de Mato Grosso. Professora do Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Ensino em Contexto Indígena Intercultural-PPGECEII-UNEMAT.

Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira

Licenciada, Bacharel, Mestre e Doutora em Geografia. Licenciada em Pedagogia e Bacharel em Administração. Professora do mestrado em geografia e ensino intercultural indígena – UNEMAT

Luciana Mendes Tamaná

Professora da Escola estadual Indígena Krixí Barompô. Mestranda em Ensino pelo PPGECEII.

Lucimar Luísa Ferreira

Graduação em Letras pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1997), mestrado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2000) e Doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2013). Atualmente está vinculada ao PPGECEII Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino em Contexto Indígena Intercultural Unemat Barra do Bugres - MT. É parecerista ad hoc da Revista Ícone - UEG - Unidade de São Luis de Montes Belos - GO e Polifonia - Revista de Estudos Linguísticos - UFMT.

Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa Arte, Discurso e Prática Pedagógica - UFMT/CNPq e Warã - Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Etnomatemática Unemat/CNPq.

Lucinda do Carmo Sirayup Kayabi

Programa de Pós-graduação stricto sensu em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (PPGECII) da Universidade do Estado de Mato Grosso

Maria Aparecida dos Santos

Mestranda em Educação PPGEDU/UNEMAT.

Maria Catarina Cebalho

Graduada em Matemática, mestranda em educação pelo PPGEDU/Unemat.

Maria Devanildes Do Carmo Kayaby

Graduada em Pedagogia Intercultural pela FAINDI/UNEMAT, Professora da sala anexa da E.E. Indígena Juporijup da Aldeia Ytu Cachoeira na T.I. Apiaka-Kayabi, Juara-MT.

Maria Helena Rodrigues Paes

Doutora em Educação pela UFRGS é Docente da UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Tangará da Serra-MT e docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural-PPGECII da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT.

Mônica Cidele da Cruz

Pós-Graduação, nível Mestrado Profissional, em “Ensino em Contexto Indígena Intercultural” (PPGECII), da UNEMAT.

Nelson Russo de Moraes

Livre-docente em gestão e educação ambiental (UNESP). Doutor em Comunicação e Cultura Contemporânea (UFBA). Mestre em Serviço Social (UNESP). Bacharel em Administração (ITE/Bauru/SP). Especializações realizadas: 1. Gestão de Programas Sociais ; 2. Gestão Pública ; 3. MBA em Mídias Digitais ; 4. Antropologia . VINCULACAO: Professor Associado do Departamento de Audiovisual e Relações Públicas - DARP/FAAC/UNESP Bauru (RDIDP MS_5.3). Professor Permanente do PGAD/UNESP Tupã (mestrado e doutorado) e do PPGCOM/UNESP Bauru (mestrado e doutorado).

Neodir Paulo Travessini

Doutor em Educação pela UFRGS-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, docente da UNEMAT-Universidade do Estado de Mato Grosso, em Tangará da Serra-MT, Brasil.

Raquel Pereira da Silva

Bacharel em Ciências Biológicas pela Faculdade Anhanguera de Anápolis-GO é Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural-PPGECII da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT.

Samarah Rohdt Soares

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino em Contexto Indígena Intercultural-PPGECII, da UNEMAT. É docente da rede de ensino do Estado de Mato Grosso do Sul.

Samir Perez Mortada

Graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1998), mestrado e doutorado em Psicologia Social também pela USP (2002 e 2008). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

Sandra Kariny Saldanha de Oliveira

Universidade Estadual de Roraima (UERR) Professora Dra. em Biotecnologia e Biodiversidade.

Saturnina Urupe Chue

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena -PPGECII/UNEMAT. Pedagoga- FAINDI/UNEMAT. Professora na E.E.I. Chiquitano José Turíbio – Aldeia Vila Nova Barbecho.

Shirlei dos Santos Catão

Universidade Estadual de Roraima(UERR). Mestranda em Ensino de Ciências e Matemática.

Suzilene Urupe Chue

Graduada em Licenciatura em Pedagogia Intercultural da FAINDI/UNEMAT. Atua como professora na E.E.I. Chiquitano José Turíbio, localizada na Aldeia Vila Nova Barbecho. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino em Contexto. Intercultural Indígena – UNEMAT/PPGECII.

Thelma Lima da Cunha Ramos

Instituto Federal de Educação da Bahia/Salvador; Doutoranda em Educação na Amazônia/Rede Educanorte.

Trinho Paiva Trujilho

Mestre em Educação Intercultural Indígena pela Unemat - Universidade do Estado de Mato Grosso, professor da escola estadual São Gabriel, SEDUC - Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Estado do Amazonas. Residente na cidade de São Gabriel da Cachoeira, município de São Gabriel da Cachoeira/ Am.

Waldinéia Antunes de Alcântara Ferreira

graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1991), Especialização em Currículo do Ensino Fundamental - Conteúdos e Metodologias na área de 1 grau - Nível I a IV - UNEMAT (1994), graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1997) e Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação, Cultura e Sociedade - Linha de Pesquisa: Educação e Meio Ambiente pela Universidade Federal de Mato Grosso (2007). É Doutora pela UFGRs com a tese "Educação Escolar indígena na Terra Indígena Apiaká-Kayabi em Juara - MT: Resistências e Desafios". Professora efetiva da Universidade do Estado de Mato Grosso (DE). Atua como docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (Unemat - Campus de Cáceres) e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino em Contexto Indígena Intercultural (Unemat - Campus de Barra do Bugres).

Wamen Kalapalo Negarotê

Liderança indígena, professora e artesã atuante no Mato Grosso. Ela é conselheira regional da Fepoint (Federação dos Povos e Organizações Indígenas de Mato Grosso) pelo Vale do Guaporé, defendendo os direitos de etnias como os Negarotê, Chiquitano e Nambikwara. Também atua na educação, com formação em Pedagogia pela UNEMAT.

PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

experiências em construção

Nelson Russo de Moraes
Gilson Pôrto Jr.
(Orgs.)



Observatório
Edições



9 786597 934959

