

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA
AMAZÔNIA**

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE INDÍGENAS TICUNA DO ALTO SOLIMÕES

MARA FRANCISCA SILVA RUBIM

**BENJAMIN CONSTANT- AM
2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA
AMAZÔNIA**

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE INDÍGENAS TICUNA DO ALTO SOLIMÕES

MARA FRANCISCA SILVA RUBIM

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia, na linha de Pesquisa: Redes, Processos e Forma de Conhecimento, sob a orientação do Professor Doutor Renan Albuquerque Rodrigues.

**BENJAMIN CONSTANT- AM
2016**

R896e Rubim, Mara Francisca Silva
A Educação Escolar de Indígenas Ticuna do Alto Solimões / Mara Francisca Silva Rubim. 2016
99 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Renan Albuquerque Rodrigues
Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação . 2. Indígena. 3. Ticuna. 4. Dificuldades. 5.
Aprendizagem. I. Rodrigues, Renan Albuquerque II. Universidade
Federal do Amazonas III. Título

MARA FRANCISCA SILVA RUBIM

A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE INDÍGENAS TICUNA DO ALTO SOLIMÕES

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia, na linha de Pesquisa: Redes, Processos e Forma de Conhecimento, sob a orientação do Professor Doutor Renan Albuquerque Rodrigues.

Aprovada em: 03 de novembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renan Albuquerque Rodrigues – Presidente (Ufam)

Profa. Dra. Hellen Cristina Picanço Simas – Membro da Banca (Ufam)

Profa. Dr. Camilo Sanchez – Membro da Banca (UEA)

Prof. Dr. Odenei Ribeiro – Membro Suplente (Ufam)

Prof. Dr. Allan Soljenítsin Rodrigues – Membro Suplente (Ufam)

[...] a formação docente caracteriza-se não só como processo de aperfeiçoamento, mas também como processo de mudança na cultura da escola enquanto instituição (RIBAS, 2004).

AGRADECIMENTOS

Durante esse período de Mestrado passamos por vários desafios, por vezes superados por uma força inexplicável. Hoje quero agradecer primeiramente a Deus, que sempre esteve ao meu lado em todos os momentos desde as viagens, a caminhada em busca do conhecimento, as noites mal dormidas longe de minha família e por jamais ter me deixado fraquejar.

A minha irmã Deyse Silva Rubim, por ter sido o meu incentivo e minha fonte de inspiração. Por sua insistência e persistência minha irmã é que consegui realizar mais um sonho porque foi você quem fez minha inscrição e conseguiu baixar todos os materiais para que eu pudesse estudar. Foi você a maior mentora dessa nova fase de minha vida, da troca de ideias e de experiências compartilhadas que puderam auxiliar a minha pesquisa.

A Ana Campos, que me ajudou a realizar este sonho e a lutar por meus direitos. Que mesmo não me conhecendo se mostrou uma pessoa especial e digna de meu respeito e admiração.

Ao Programa de Pós Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia (PPGSCA), professores, colegas de doutorado e de mestrado. Edimilson, Gerson e Mendes, que puderam contribuir para o desenvolvimento de minha pesquisa, na soma de ideias, na construção de conhecimento por meio de teorias e principalmente nas palavras de incentivo, nas alegrias e dificuldades compartilhadas.

A meu orientador professor Dr. Renan Albuquerque pelo incentivo, pelo profissionalismo acadêmico, pelas exigências, por nos momentos de maiores dificuldades nunca ter desistido da nossa pesquisa. O senhor verdadeiramente é um profissional competente.

A meus pais Domingos Sávio Corrêa Rubim e Maria de Fátima Ferreira da Silva que sempre foram minha fortaleza durante toda essa caminhada. Pais amados que souberam guiar-nos sempre no caminho do bem, proporcionando-nos uma educação genuinamente singular em todos os sentidos. A meu pai

querido que nunca duvidou do meu potencial e com sua simplicidade sempre buscou encorajar nossos sonhos e objetivos.

A meus filhos Andrew Vinícius, Ágata Michele e Sávio Gabriel pelo carinho e amor constante. Aos quais peço desculpas por minha ausência ao longo desses anos.

A minhas irmãs Jucinara S. Rubim, Deyse S. Rubim e Dáyla Bianca S. Rubim, pelo amor, carinho, união e incentivo.

A meu companheiro Mateus de Souza Xavier pelo incentivo aos estudos, por ter sempre acreditado em mim, por nunca ter me deixado esmorecer e por ter exercido o meu papel de mãe nas ausências com nossos filhos. Pelas vezes que tiraste um tempo para me ajudar com os textos pelos quais eu estudava e pela distração nos finais de semana. Pela paciência e confiança que procuraste enfrentar a realidade sem minha presença frequente. Enfim, por você fazer parte da realização desse sonho que sempre foi nosso.

A meu amigo e vereador Odinelson Leão Garcia, que no último ano de pesquisa pode contribuir financeiramente sem medir esforços para a realização deste trabalho.

A professora Terezinha de Jesus Magalhães de Souza e Kenedy Magalhães de Souza, pela amizade, incentivo e ajuda.

Aos professores Ticuna da Comunidade de Vila de Betânia, pela atenção, pela ajuda, pela confiança em compartilhar seus problemas, suas dúvidas e principalmente suas experiências.

A pedagoga Iranin Arirama, pelo apoio, ajuda e colaboração nos trabalhos com os docentes Ticuna. Por confiar no meu trabalho e pelo tempo disponível.

A minha estimada amiga Francinete Auanário Chota, pela confiança, apoio e amizade. Pelas ligações e palavras de incentivo nos momentos mais difíceis.

A senhora Rosane Santana e ao senhor Emanuel Magalhães, pelas vezes que disponibilizaram sua residência para eu morar durante todo o período de mestrado.

A meu estimado Gestor, Paulo Auanário Chota, da Escola Estadual Santo Antônio, pela ajuda, apoio, compreensão e incentivo na realização de meu trabalho.

A meu avô Francisco Pinto Rubim e avó Glorinha Corrêa da Silva (*In Memoriam*) pela história de vida que sustenta a nossa família, edifica nossos corações e os tornam inesquecíveis.

A todos, os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Com base nas observações e estudos relacionados à educação indígena esta pesquisa buscou analisar e descrever entraves no processo ensino aprendizagem de tradicionais em suas próprias comunidades, sugerindo meios para que elementos socioculturais Ticuna pudessem ser inseridos na educação escolar indígena da Escola Estadual Indígena Dom Pedro I, que está localizada na Comunidade indígena de Betânia, que fica locada no município de Santo Antônio do Içá, a noroeste do estado do Amazonas. Abordaram sobre os processos socioculturais, os mecanismos de construção educacional, organização, práticas institucionais e a subjetivação social e simbólica do alunado. O estudo foi feito por meio da análise de dados coletados sobre as práticas pedagógicas, as dificuldades, anseios, dúvidas que os docentes Ticuna possuíam com relação à educação. Nesta perspectiva podemos observar que há necessidade de uma atenção direcionada a educação diferenciada e até onde esta interage com as avaliações externas. No entanto, percebemos que a educação não indígena esta em constante detrimento com os saberes indígenas locais, uma vez que o Estado domina, impõe e avalia as comunidades indígenas como as não indígenas. Por outro lado, os professores Ticuna fizeram questionamentos sobre a interação entre os saberes globais com os saberes locais e dá necessidade de mudança por meio da organização de uma metodologia que seja capaz de inserir a cultura, o cotidiano indígena Ticuna ao âmbito escolar e trabalhar dentro de uma concepção que valorize o conhecimento empírico dos alunos. Os resultados desta pesquisa nos mostraram o quanto à educação vem se tornando flexível com as mudanças ocorridas nos últimos anos na educação indígena e nas possibilidades de inclusão social seja em Universidades, Mercado de Trabalho ou em outras áreas.

Palavras Chave: Educação, Indígena, Ticuna, Dificuldades, Aprendizagem.

ABSTRACT

Based on observations and studies related to indigenous education this research sought to analyze and describe obstacles in the learning process of traditional in their own communities, suggesting ways in which Ticuna sociocultural elements could be inserted in the indigenous school education of the Dom Pedro I Indigenous State School, which is located in the indigenous community of Bethany, which is located in Santo Antonio do Içá the northwestern state of Amazonas. Addressed on the socio-cultural processes, the mechanisms of educational building, organization, institutional practices and social and symbolic subjectivity of students. The study was done by analyzing data collected about the pedagogical practices, difficulties, anxieties, doubts that the Ticuna teachers had with regard to education. In this perspective we can see that there is need for directed attention to differentiated education and even where it interacts with the external evaluations. However, we realize that non-indigenous education is constantly expense with local indigenous knowledge, since the state dominates, imposes and evaluates the indigenous communities as non-indigenous. On the other hand, the Ticuna teachers made questions about the interaction between the global knowledge with local knowledge and gives need for change through a methodology organization that is able to insert the culture, the indigenous everyday Ticuna the school environment and work within a design that enhances the empirical knowledge of the students. The results of this research have shown us how education is becoming flexible with the changes in recent years in indigenous education and social inclusion opportunities whether in universities, labor market or other areas.

Keywords: Education, Indigenous, Ticuna, Difficulties, Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa geográfico que especifica a localização do município de Santo Antônio do Içá no âmbito do território amazonense	59
Figura 2. Cotidiano dos professores indígenas e não indígenas.....	71
Figura 3. Cartilha Erecuãte, direcionada aos alunos Ticuna do Peru e que tem sido adotada como documento para se embasar processos educacionais entre os Ticuna de Vila de Betânia	73
Figura 4. Panorâmica da Vila de Betânia, Comunidade indígena de Santo Antônio do Içá	75
Figura 5. Apontamento de descrição de disciplinas ministradas na comunidade indígena de Santo Antônio do Içá.....	76
Figura 6. Trabalho em sala de aula	77
Figura 7. Correções e avaliações são problemas a serem reparados.....	80
Figura 8. Realidade de uma escola em Vila de Betânia	82
Figura 9. Professores indígenas de Vila de Betânia	84
Figura 10. Professores em escola de Vila de Betânia	86
Figura 11. Professores e alunos em escola de Vila de Betânia	88
Figura 12. Gincana cultural de professores e alunos em escola de Vila de Betânia	89

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
CAPÍTULO I – OBJETO DA PESQUISA	15
CONTEXTOS SOCIAIS DE UMA COMUNIDADE TIKUNA	15
1. Vila de Betânia: cotidiano e escola.....	15
1.2 A interdisciplinaridade no contexto escolar indígena	21
1.3 Educação ocidental em detrimento à educação Ticuna	24
1.4 Conflito de ideias com a sociedade.....	28
1.4.1 Educação Indígena e Educação Escolar Indígena	30
1.5 O contexto estudado	32
CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO	37
REFERENCIAIS E CONCEITOS PARA UMA ESCOLA TIKUNA	37
2.1 A etnoeducação no contexto escolar Ticuna	37
2.2 A interculturalidade como estrutura sociocultural da escola indígena	40
2.2.1 A interculturalidade na escola.....	43
2.3 Práticas pedagógicas	48
2.3.1 Instituição e currículo.....	52
2.3.2 Autonomia e conhecimento frente a novas tecnologias.....	55
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	59
ESTRATÉGIAS E PLANOS DE ANÁLISE	59
3.1 Universo da pesquisa	59
3.2 Contexto da pesquisa.....	61
3.2.1 Controvérsias identificadas	63
3.3 Instrumentos.....	67
3.4 Procedimentos de coleta.....	67
3.5 Procedimentos de análise	68
CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DESCRIÇÃO	70
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES NO PROCESSO	
ENSINO APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA	70
4.1 Como o professor planeja	70
4.1.1 A educação que promove desencontros cosmológicos	74
4.1.2 Metodologia utilizada para interação com o alunado.....	77

4.1.3 De que forma o docente elabora a avaliação	78
4.1.4 Avaliação externa: inclusão ou exclusão social?	80
4.2 Gestão e Planejamento Escolar	84
4.2.1 Participação da Comunidade dentro do Contexto Escolar	87
4.2.2 Autonomia Decisória	89
4.2.3 Sugestões para implantação e desenvolvimento da Educação Escolar Ticuna	91
V. CONCLUSÕES	92
REFERÊNCIAS	96

APRESENTAÇÃO

Nossa proposta de dissertação iniciou, no capítulo, 1, com um apanhado sobre o cotidiano da Vila de Betânia, em que o contexto social da Vila, em consonância com as questões da escola local, foram abordadas de maneira a tentar descrever particularidades dessa interseção. Um trabalho que demandou uma ação de campo, descritiva.

Em seguida, a problemática da interdisciplinaridade no contexto escolar indígena foi ponderada. Houve a proposta de refletir sobre como os Ticuna interagem com as ideias e os materiais que não são nativos, que não fazem parte do universo dos índios. Um tópico sobre a educação ocidental em detrimento à educação Ticuna foi estipulado e, com ele, novas interpretações sobre as diferenças entre os índios e os brancos foram alcançadas.

Na sequência, o destaque foi para o conflito de ideias que ocorre há muito tempo, entre a sociedade urbana e os ameríndios, que são povos com saberes imemoriais e ancestrais. Abordou-se que, desde a infância, indígenas Ticuna são inseridos à sociedade não indígena através do ensino bilíngue existente nas escolas municipais. Procura-se desenvolver o aluno índio no treinamento desde o abecedário até o letramento completo, por meio de cantigas e junções de sílabas.

As crianças seguem regras de boa maneira ocidentais, dado que a escola encontra-se inserida no processo civilizador que a sociedade urbana apresenta. E ainda, que no contexto da escola, professores têm dificuldades no ensino tendo em vista que a totalidade dos alunos com os quais se trabalha é indígena e não compreende ou fala a língua portuguesa com fluência. Por diversas vezes, o ensino é limitado e mais desenvolvido na língua Ticuna. O Ensino Fundamental, por sua vez, tende a ser menos desenvolvido dada a necessidade de compreender formas, metodologias de trabalho e inclinações para professores aprimorarem conhecimentos e repassarem a alunos.

No marco teórico, trabalhamos descrevendo a etnoeducação, a interculturalidade na escola, as práticas pedagógicas, as instituições e o currículo e a autonomia e o conhecimento frente às novas tecnologias. Todos esses tópicos convergiram para nos mostrar uma panorâmica sobre como a Academia,

atualmente, observa tais marcos teóricos. Para mim, foi importante perceber o quanto de saberes não indígenas estão acumulados sobre esses temas, que muito são caros para o âmbito das populações tradicionais amazônicas.

No terceiro capítulo, uma panorâmica da metodologia foi estipulada. Nossa meta foi, com esse capítulo, descrever o instrumental e a sistemática utilizados para se confrontar com nosso objeto.

No quarto capítulo, o tópico “Como o professor planeja”, versou sobre discutir práticas relacionadas ao conhecimento dos conteúdos da proposta curricular a serem transmitidos em sala de aula. Em “A educação que promove desencontro cosmológico”, a abordagem indicou as heranças dos povos tradicionais que passam despercebidas pela escola. Em “Metodologia utilizada para Interação com o alunado”, “De que forma o docente Elabora a Avaliação” e “Avaliação externa: inclusão ou exclusão social?”, pudemos nos confrontar com as imensas dificuldades que professores Ticuna enfrentam para executarem seu trabalho. Em “Gestão e planejamento escolar” e “Autonomia decisória”, a busca foi saber como os docentes Ticuna podem conseguir fazer melhor seu trabalho de modo a levar mais conhecimento a populações tradicionais

CAPÍTULO I – OBJETO DA PESQUISA

CONTEXTOS SOCIAIS DE UMA COMUNIDADE TIKUNA

1. Vila de Betânia: cotidiano e escola

A comunidade indígena Ticuna Vila de Betânia é um distrito do município de Santo Antônio do Içá, localizado na Região Norte, Estado do Amazonas, à margem esquerda do Rio Solimões, a 888 km em linha reta da capital Manaus e 1.310 km por via fluvial. Há no município 43 comunidades rurais: 25 comunidades ribeirinhas e 18 comunidades indígenas de etnias Ticuna e Cocama.

O local onde hoje é denominado Vila de Betânia antigamente era um sítio de propriedade particular, do agricultor Manoel Franco, chamado de caroara pelos Ticuna – em função do lago existente nas terras dele. Naquela época, nos anos 1960/70, índios conviviam no município junto com não índios.

Todavia, a partir de conflitos entre eles na sede de Santo Antônio do Içá, missionários norte-americanos que então atuavam junto à prelazia local sugeriram a compra do sítio de Franco para que os tradicionais tivesse área própria e pudesse desenvolver atividades de extrativismo, coleta e agricultura familiar.

Na Vila de Betânia, com a ajuda de indígenas, os missionários construíram igreja, casas e escola. A proposta foi formar territorialidade comunal entre os tradicionais e dirimir a situação de confronto com os comunitários urbanos que viviam na sede de Santo Antônio do Içá.

Entretanto, a proposta serviu de estopim para a influência decisiva dos religiosos cristãos na cultura indígena. A Festa da Moça Nova e demais rituais foram proibidos, bem como atividades relacionadas à herança cultural material foram cerceadas entre os aldeados, que viram seus sentidos de pertencimento desfalecerem.

Saberes tradicionais dos Ticuna passaram a ser considerados satânicos e no limite da situação houve banimento de práticas culturais entre adultos e jovens adultos, além de mulheres, adolescentes e crianças. Apenas os velhos mantiveram conhecimentos ancestrais em níveis de oralidade, o que levou a uma situação

instável entre os indígenas e os missionários, ocasionando em 1986 a ocupação da Vila de Betânia por policiais federais.

Saberes tradicionais são saberes populares de alto valor partilhados por grupos sociais e em geral acessados via relato verbal de pessoas que, por tradição oral ou observação sistemática repassada entre gerações, desenvolveram conhecimentos e habilidades relacionadas aos ambientes em que se situam (MENDONÇA *et. al.*, 2007).

O Estado interviu e ordenou o retorno da missão religiosa à sede de Santo Antônio do Içá. Atualmente, missionários americanos ainda vão fazer atividades espirituais na comunidade, mas são obrigados a se retirar do local em função de um acordo judicial firmado com a Polícia Federal.

Os impactos das missões religiosas na população local podem influenciar no âmbito social, cultural e no cotidiano. Uma dessas influências, por exemplo, dá-se dentro da problemática do xamanismo indígena. Por outro lado, o xamanismo tende ser considerado pelos indígenas Ticuna o principal meio de construção cultural da identidade (PIZZI, 2012).

As práticas dos rituais tendem ser demoníacas devido à inserção da religião cristã de matrizes protestante e católica. Apesar das duas matrizes terem influenciado na construção da identidade Ticuna, a que atualmente prevalece é a religião protestante.

Durante o processo de construção de identidade, criou-se, a partir da religião, tendências para limitações referentes a comportamentos de crianças, adolescentes e jovens Ticuna (TAUSSIG, 1993). Essas tendências dizem respeito à violência, em parte originada pelo uso de psicotrópicos (cocaína, maconha e bebidas alcoólicas) que geram controvérsias na comunidade como o todo.

Outrora, o xamanismo foi reduzido. Entretanto, depois que os norte americanos saíram da comunidade Ticuna, rituais voltaram a ser praticados na aldeia. A herança cultural atualmente tende a fazer parte da nova proposta curricular do Ensino Médio com base na afirmação de seus costumes e tradição.

Escolas indígenas estão em vias de reestruturar materiais didáticos, com proposta curricular diferenciada, calendário, horário de aula, avaliações e Projeto

Político Pedagógico de acordo com a sociocultura local. O intuito da nova possibilidade de trabalho na escola tende ser voltado para conhecimentos interdisciplinares amazônicos (LANGDON, 1996).

Esses conhecimentos permitem o diálogo com outras disciplinas a partir do contato com a realidade da população. E muito embora o processo educacional estimule a relação entre conhecimento e cotidiano, a prática pedagógica se propõe a ser uma das principais questões de dificuldades por parte do corpo docente Ticuna (LOPES, 1999).

Os meios de transporte da comunidade Ticuna são fluviais, principalmente. Via barcos, balieiras e canoões, utilizados para fazerem compras, visitar familiares, levar filhos para estudar na sede, vender produtos, receber salários ou participar de reuniões etc., indígenas se locomovem e estabeleceram redes de diálogo com não indígenas.

Sobre o trabalho dos tradicionais, a maioria atua nas áreas da agricultura, pesca, caça, como funcionários de escolas indígenas, saúde étnica e comércio interfluvial, além de coleta em quintais agroflorestais de parentes na Vila de Betânia.

Após o entrevero com os missionários, hoje os Ticuna se organizam a partir da entidade Polícia Indígena do Alto Solimões (PiaSol), cooperativa que exerce o papel de orientação e normatização do cotidiano na Vila de Betânia, salvaguardando saberes e fazeres comuns entre os aldeados que se mantiveram ali.

A busca por conhecimentos acadêmicos e/ou científicos formais, sendo assim entendidos, tem aumentado entre os Ticuna na medida natural em que se eleva a própria quantidade de pessoas na comunidade em busca de inserção em universos distintos e diferentes, o que significa que o trânsito entre rural e urbano aumentou.

O deslocamento da Vila até a sede de Santo Antônio do Içá tem apresentado alta rotatividade por conta da interação de adolescentes, jovens adultos e adultos Ticuna em meios sociais fora da aldeia.

A partir de idealização comum entre os Ticuna, acerca da necessidade de “sair para estudar fora”, pais indígenas que tem condições financeiras ou melhores contatos na cidade enviam os filhos mais cedo para aprenderem falar, ler e escrever

na língua portuguesa, dado o entendimento de que o português é base essencial para o intercâmbio na sede municipal.

A partir dessa construção de entendimento, os Ticuna procuram acompanhar a evolução técnico-científica ocidental e trazê-la para dentro da comunidade, onde podem usufruir dela e compartilhar as possibilidades a partir do uso coletivo. A atitude, porém, chama atenção de não indígenas, que tendem a tecer críticas em razão das ressignificações sobre a realidade diante das transformações do mundo.

Vila de Betânia é uma comunidade Ticuna que dispõe de adequada infraestrutura no Alto Solimões, em comparativo a demais aldeamentos orientados a partir de governança estatal, os quais possuem frágil acomodação de instituições públicas, como escola, praça, posto de saúde etc.

Na Vila, há ruas asfaltadas, atendimento médico, odontológico, residências, quadra poliesportiva, campos de futebol, comércios e escolas municipais e estaduais climatizadas. Além da esferal material, a comunidade procura sempre envolver-se com seu *habitus*, mantendo relação comunal.

A maioria das residências da comunidade Ticuna é de alvenaria, possui cerâmicas, janelas e portas de madeira ou de alumínio e são forradas com PVC. No interior das residências, têm televisores, estantes, sofás, rede, ar condicionado, geladeiras, camas, outros. Nas casas da comunidade, há quintais arborizados, divididos por cercas de madeira, alguns com criação de animais e com plantações de hortas para subsistência. É comum observar nos quintais a criação de animais silvestres que descrevem a característica cultural da comunidade.

No dia a dia as indígenas fazem seus trabalhos domésticos e cuidam de seus filhos, enquanto a maioria dos homens trabalha na pesca, caça, agricultura e na construção de canoas para o sustento de suas famílias. Crianças, adolescentes e jovens ajudam os pais nos trabalhos, vão à escola no horário de aula e praticam esporte.

Os jovens Ticuna gostam de estar informados sobre os acontecimentos do mundo por meio da internet. Telefones celulares com acesso rápido a whatsapp, facebook e web estão disseminados no espaço. O uso de novas tecnologias faz com que os jovens fiquem sujeitos a mudanças de comportamentos e padrões

psicológicos, positiva ou negativamente. São complexidades que engendram os universos das pessoas.

Acerca do dia a dia escolar na localidade – e ponderando sobre o envolvimento com *habitus* – durante a enchente a maioria dos alunos deixa de ir à escola para tomar banho no rio, para pescar e ir para a roça com os pais, fomentando envolvimento socioculturais e familiares. “Esse *habitus*, a composição social dos indivíduos, como que constitui o solo de que brotam as características pessoais mediante as quais um indivíduo difere dos outros membros de sua sociedade” (ELIAS, 1987, p. 150).

A partir dessa observação, e ainda de acordo com a concepção de escola que respeita fatores culturais envolventes de indivíduos indígenas, essa seria a postura mais acertada a adotar diante da realidade Tucano, acoplando modelos educacionais às trajetórias de vida das pessoas.

Por outro lado, se a escola é considerada flexiva entre os aldeados de Vila de Betânia, essa flexibilidade tende a fomentar controvérsias, tais como índice baixo em avaliações externas; dificuldades na escrita e leitura; e reprovação ou aprovação de alunos(as) sem conhecimentos básicos da língua portuguesa.

A essas questões, somam-se variáveis intervenientes relacionadas a homicídio entre jovens, consumo excessivo de psicotrópicos e de álcool. São fatores concorrentes para rendimentos escolares insatisfatórios entre estudantes de diversas idades, sobretudo considerando-se que em ambientes indígenas Ticuna a idade de 11 a 12 anos já é considerada parcialmente emancipatória.

A emancipação dá direito a jovens de manterem contato com realidades externas a saberes tradicionais, envolvendo-se, muitas vezes, em conflitos pessoais ou grupais, o que só gera problemas educacionais para toda a comunidade, implicando em crises em ambientes urbanos fora da aldeia.

A partir da problemática descrita, observou-se a necessidade em 2013 da implantação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) para a escola da Vila de Betânia. A atividade foi planejada a partir de leis socioculturais e considerando-se o status das pessoas que moram no lugar.

Elaborou-se, assim, planos de cursos diferenciados e calendários escolares de acordo com as tradições Ticuna. A proposta está em análise pela Secretaria de Estado da Educação do Amazonas (Seduc), mas há expectativa positiva de profissionais da instituição escolar indígena.

Na construção do PPP, observou-se, por exemplo, que materiais didáticos utilizados por pedagogos e docentes da escola de Vila de Betânia estavam longe da realidade dos tradicionais, fazendo com que se instalasse uma série de dificuldades na compreensão de conteúdos interdisciplinares.

No ano de 2014, o Projeto Político Pedagógico ME'TAREE da escola foi aprovado localmente e em 2015 a proposta curricular também foi aprovada pela Seduc/AM para ser aplicada inicialmente no 1º ano do Ensino Médio. Com essa mudança na proposta curricular, a inserção de temáticas relacionadas a saberes locais foi fomentada. Mas professores, pedagogos e gestores estão com dificuldade de encontrar material didático interdisciplinar que esteja relacionado a conhecimentos tradicionais em geral e especificamente sobre os saberes Ticuna.

O panorama sugeriu a necessidade de se analisar em que medida elementos da própria cultura do povo Ticuna são ou deixam de ser inseridos em materiais didáticos e atividades escolares dessa comunidade. Elementos como figuras regionais (animais, frutas, meios de transporte), artesanatos, grafismos, rituais, músicas, contos, mitos e ritos, os quais são pressupostos que desde tempos imemoriais influenciam indígenas em sua construção enquanto pessoa.

Esses mesmos elementos, inclusive, tendem a ser retomados na atualidade após esquecimento forçado por ações de missionários na localidade, como descreveu-se no início deste artigo.

Nesse ínterim de discussão, o estudo se importou em identificar fatores que envolvam problemáticas referentes à educação indígena Ticuna hoje, considerando a educação enquanto processo por meio do qual o indígena participa da sociedade urbana e adquire costumes que podem ajudá-lo na relação com não indígenas.

1.2 A interdisciplinaridade no contexto escolar indígena

A escola, por meio da interdisciplinaridade, tende a se adequar de forma significativa a valores históricos, culturais e sociais da comunidade (BAUMAN, 1925). Entretanto, procurar garantir mecanismos de compreensão do conhecimento e poder relacioná-los ao cotidiano do aluno é pressuposto relevante no processo ensino-aprendizagem.

Foi a partir de um PPP diferenciado, fomentador de estratégias e possibilidades educacionais e culturais do alunado, que se iniciaram atitudes para que se pudessem aglutinar conhecimentos a interesses históricos. A iniciativa nesse contexto foi plausível, mas resultou em uma série de dificuldades na prática pedagógica dos docentes. Essas dificuldades estão vinculadas à falta de material didático impresso ou disponível na internet, que não é fornecido para o devido manuseio em sala de aula.

Diante de tal situação, faz-se necessário elaborar estratégias junto ao corpo docente Ticuna para a construção de materiais didáticos, a partir de recortes e confecções de apostilas segundo se consegue acessar e projetos interdisciplinares de acordo com os saberes locais.

No tocante à comunidade Ticuna de Vila de Betânia, nota-se a cultura relativamente rica em elementos que podem ser inseridos em sala de aula, dando apoio seja a educandos da Educação Infantil ou mesmo do Ensino Médio, estimulando esses sujeitos na compreensão de conteúdos fundamentais.

Atualmente, existe uma série de fatores para amenizar esse problema, da inserção sociocultural nos currículos das escolas, que também é evidente em outras comunidades indígenas. Um deles é centrado no desenvolvimento de projetos e programas de educação bilíngue (português e Ticuna) pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB).

A Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB) foi criada no dia 08 de dezembro de 1986, em reunião geral realizada no Paraná do Ribeiro (município de São Paulo de Olivença), com sede na aldeia Filadélfia, município de Benjamin Constant. A Organização foi criada no intuito de preocupar-se com a

formação dos professores Ticuna, com a educação indígena a partir de materiais didáticos elaborados de acordo com a cultura local.

Em 2005, o Projeto do curso de Licenciatura para Professores Indígenas do Alto Solimões foi aprovado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e, em julho do ano de 2006, iniciou-se a primeira etapa de formação em licenciaturas específicas a serem trabalhadas nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os cursos foram ministrados no Centro de Formação de Professores Ticuna-*Torü Nquepataü* na aldeia Filadélfia no município de Benjamin Constant, com duração de cinco anos, durante o período de férias escolares.

A Organização foi constituída para fomentar a formação de professores indígenas dos municípios de Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Tonantins, com o objetivo de desenvolver habilidades no processo ensino aprendizagem por meio da educação diferenciada, pautando direitos e deveres em que o profissional deve atuar. Entretanto, atualmente a sede da Organização locada na comunidade Filadélfia no município de Benjamin Constant encontra-se abandonada e não há indícios de funcionamento no local.

Os cursos de Licenciatura funcionavam da seguinte forma: três anos e meio para a formação básica e dois anos para a formação específica, totalizando dez etapas presenciais e nove etapas intermediárias. Os cursos eram divididos em três áreas: Estudos de Linguagem: Licenciatura Plena em Língua Indígena, Língua Portuguesa, Espanhola e Literatura; Licenciatura Plena em Artes e Educação Física. Ciências da Natureza e Matemática: Licenciatura Plena em Biologia e Química; Licenciatura Plena em Física e Matemática. Ciências Humanas: Licenciatura Plena em História e Geografia; Licenciatura Plena em Antropologia, Sociologia e Filosofia. Ao final do curso o professor se formava com duas ou mais graduações específicas.

A Organização também disponibilizava materiais didáticos para o Ensino Fundamental de acordo com a realidade local, enfatizando cotidiano e tradição do povo Ticuna nas escolas indígenas. Essa ênfase, entretanto, não estava isenta de controvérsias. O Ensino Médio para os indígenas pode representar um curso com inúmeras dificuldades dada a relação entre o que é transmitido pela escola e o que se vivencia no dia a dia, uma vez que não se possuem materiais didáticos

interdisciplinares e bilíngues. Por esse motivo, dificuldades são originadas para a questão de compreensão da língua portuguesa, avaliação, material didático, metodologia e pesquisa.

A disponibilização do livro didático e a compreensão de temáticas contemporâneas tem se mostrado como entrave para a educação escolar indígena de acordo com a necessidade encontrada em sala de aula, faz-se necessário a construção de novas ideias para a interação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos empíricos. Por isso, precisam-se disponibilizar livros didáticos que por vezes não chegam à sala de aula, fomentando “[...] novos paradigmas para a educação de sociedades indígenas em substituição ao condenado modelo de escola como veículo de interação e assimilação linguística e cultural” (MONTE, 2000, p. 99).

Na medida em que povos tradicionais da Amazônia conduzem o cotidiano por meio de elementos culturais tender-se-ia a relacionar cultura com educação, ou seja, saberes locais a saberes científicos. Mas nem sempre o conhecimento é representado de forma a integrar saberes. Desta feita, propor interdisciplinaridades é tarefa primordial para forçar pontos de interseção entre tradicionalismo e ciência acadêmica.

O Estado precisa aglutinar conhecimentos não indígenas a indígenas, por meio de elementos socioculturais que facilitem a compreensão do mundo de acordo com a realidade local. Tanto porque o estímulo ao entendimento sobre o que o outro produz é propriamente um real ato de compreensão (ZABALA, 1998).

O estímulo ao conhecimento agrega vivências a teorizações, crenças a atitudes. A interdisciplinaridade no contexto escolar indígena é fundamental a partir da construção de novos paradigmas voltados para o processo ensino aprendizagem com base em conhecimentos empíricos de docentes e discentes Ticuna (DA SILVA THIESEN, 2007).

O desafio encontrado no âmbito educacional dá-se a partir de dificuldades existentes no diálogo entre diferentes disciplinas e reuniões pedagógicas sobre o trabalho em equipe, para compreensão e reformulação de ideias interdisciplinares no contexto das atividades indígenas. Nesse ínterim, o docente Ticuna precisa buscar

novas soluções, metodologias, conhecimentos em toda a esfera educacional para que sejam estimuladas reflexões e práticas (LIBÂNEO, 1998; MELLO, 2000).

Ao mesmo tempo em que o Estado sugere práticas de interdisciplinaridade na escola, são criados poucos mecanismos para o desenvolvimento de propostas curriculares via planejamentos, formação continuada e projetos pedagógicos através do Programa Ensino Médio Inovador (ProEmi).

1.3 Educação ocidental em detrimento à educação escolar Ticuna

A região amazônica requer meios didáticos apropriados para a intervenção de propostas pedagógicas de acordo com realidades encontradas em cotidianos indígenas (SILVA, 2013). Conflitos existentes entre saberes tradicionais e não tradicionais podem tornar polêmica a concretização da educação em variados aspectos, uma vez que povos étnicos tendem a ser submetidos a perspectivas curriculares e avaliações externas à sua realidade.

O problema neste sentido é justamente a exigência de proposições docentes situadas fora da esfera social vivenciada por indígenas. Quando observado o modo de vida de populações tradicionais da Amazônia, podem-se fazer comparações da história étnica construída mediante fatores que envolvem a educação da localidade direcionada com a história de comunidades não tradicionais.

Mas quaisquer comparações tendem a ser problemáticas considerando-se territorialidades e simbolismos próprios de mesorregiões tão díspares, tais como é o Alto Solimões em relação ao Baixo Amazonas, ou o Alto Rio Negro ante o Médio Madeira (também mesorregiões amazônicas), por exemplo (GEERTZ, 2009; MORIN, 2010). A Amazônia, em verdade, é um espaço grandioso, múltiplo e contrastante entre si. O que significa dizer que se trata de um conglomerado plurilinguístico e multicultural.

A educação, seja a partir de pressupostos de europeus ou tradicionais do Alto Solimões, como no caso desta pesquisa, sugere caracterizações mediante sua responsável inerente pelo desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Mas sem

estruturas de saberes que agreguem sociabilizações do educando a partir de sua realidade, proporcionando-lhe crescimento intelectual, a tarefa torna-se conflitante em si mesma e inóspita.

A construção interdisciplinar por meio dos elementos culturais pode possibilitar a indígenas do Alto Solimões relação objetiva de ensino-aprendizagem, via integração a saberes ocidentais. Todavia, comunidades indígenas encontram-se em meio a uma problemática educacional severa, cuja centralidade é a relação da sociedade indígena à não indígena, a qual trata questões educativas, muitas vezes, incorporando elementos do dia-a-dia, como as inovações tecnológicas (SHUTZ, 2012; SANTOS, 2002).

É possível crer que a tecnologia trouxe mudanças a povos tradicionais e possibilitou-os buscar novos conceitos de vida e aprendizagem nas escolas. Mas muitas vezes seus saberes não se espraiam relacionados na questão educacional com suas vidas, o que se configura em problema efetivo (RANAUT, 2011).

Novas tecnologias geram conflitos e polissentidos em jovens Ticuna, positiva e negativamente. A influência de culturas não tradicionais traz questionamentos sobre aceitação, impulsionando processos de mudança de comportamento e formação psicológica. Mas a internet representa também uma fenomenal ferramenta de pesquisa na educação, sendo ainda plataforma que permite dialogar com diferentes culturas e disseminar novos paradigmas existentes na concepção de uma educação vinculada ao dia a dia da comunidade (GRINSPUN, 1999).

É notório o quanto a educação indígena precisa ser repensada pelo sistema educacional do país e possibilitar meios para que haja capacitação profissional desses professores e gestores Ticuna. Entretanto, é importante salientar que métodos pedagógicos precisam ser analisados de forma sucinta, no contexto da elaboração de recursos e materiais didáticos, fortalecendo a vida social, cultural e intelectual dos alunos Ticuna.

Porém, nem sempre perspectivas de prática intercultural são efetivadas. No caso de docentes Ticuna, eles tendem a ter dificuldades na elaboração de avaliações de acordo com a Prova Brasil, trabalhando de modo incipiente com descritores de suas atividades interdisciplinares, na escolha de livros didáticos, no

preenchimento de diários, fichas e principalmente na compreensão da língua portuguesa.

Esse modelo de educação ocidental declara-se vinculado permanentemente a mudanças e desafios através de uma escola nova e democrática, voltada para uma pedagogia crítica, flexível e revolucionária (IMBERNÓN, 2009). Em tese, dá-se dessa maneira, mas no campo a proposta se mostra polêmica e problematizada. O processo ensino aprendizagem voltado a tradicionais não se apresenta fomentado a partir de estratégias que possibilitem inserção social a partir do ensino.

A educação tradicional tende ser menos debatida em questão de mudanças pelo Estado devido, no limite, a diferenças interculturais no processo ensino aprendizagem. Comunidades indígenas persistem na ideia de relacionar saberes locais a científicos, mas ministrar aulas interdisciplinares requer sistemática estratégica. E embora exista concepção referente a tratos para a educação tradicional em sala de aula, avaliações internas e externas de melhor porte estão por serem executadas (PALADINO, 2001).

A interculturalidade tende ser um tema de maior notoriedade para a educação diferenciada hoje, em consonância com o uso do bilinguismo, que a princípio fortalece o desenvolvimento de indígenas no estreitamento das relações com o universo ocidental (COLLET, 2001). E cabe ressaltar que quando se fala em “universo ocidental” tem-se em conta o modelo serial, multidisciplinar, atualmente em voga em áreas indígenas, similarmente como se faz em escolas urbanas.

É preciso que a comunidade indígena se fortaleça nos seus propósitos por melhorias de qualidade no ensino diferenciado, buscando soluções para amenizar problemas encontrados no cotidiano escolar através de possibilidades identificadas pelos principais estimuladores de alunos, família e escola.

A integração da família e escola no processo ensino aprendizagem baseia-se em termos de contribuições sociais e psicológicas dos sujeitos que potencializam o desenvolvimento intelectual e a participação dos pais na vida escolar dos filhos. Por esse motivo, o envolvimento da família na escola tradicional permite o rendimento dos alunos em sala de aula. Estabelecer divisões de trabalho entre família e escola

consente o reconhecimento de relações em torno da aprendizagem (CARVALHO, 2004).

Quando se fala em participação da família indígena na escola é preciso atentar para o fato de que existe uma série de fatores que envolvem a ideia de família no âmbito indígena. Um desses fatores é a rotina das famílias que trabalham na agricultura, caça e pesca em lugares distantes. Outro fator é a contribuição de parentesco e compadrio na educação escolar, a saber, por meio de comparecimento a reuniões, assinatura de boletins e acompanhamento de atividades escolares em residências.

A correlação existente entre cultura e família está baseada em valores sociais e não apenas escolares. A escola costuma estimular o conhecimento de experiências vivenciadas em comunidades indígenas e tenta compreender o papel dos sujeitos num sentido sociocultural, mas a sistemática de ação para isso não se descreve a partir de normas de conduta. Vivências podem ser a expressão mais fidedigna possível para se disciplinar interculturalidades (DAYRELL, 2009). A cultura escolar hoje pretende evidenciar a relação entre docente e discente num campo educacional que possibilite a interação com os modos de vida.

Contudo, família e escola têm a finalidade de propor condições adequadas no estabelecimento de relações entre a educação tradicional e ocidental dentro das expectativas da realidade indígena. Mas é necessário que haja relação entre o conhecimento científico e tradicional dentro de suas limitações para a compreensão da realidade em sua legitimidade (CARNEIRO DA CUNHA, 2009)

A escola indígena anseia a consolidação de políticas públicas como práticas educativas e a concepção de mudanças na formação de docentes e discentes para o rendimento satisfatório da aprendizagem. A inclusão de uma educação diferenciada com base na qualidade do ensino está vinculada num processo de aproximação entre família, escola, conhecimento tradicional e científico (LADEIRA, 2004).

No contexto a educação diferenciada surgiu com a finalidade de relacionar os conhecimentos que o sujeito tem no seu cotidiano ao conhecimento interdisciplinar

encontrado na escola, para que se conjuguem esforços no entendimento das questões de acordo com o meio cultural em que esses adolescentes estão inseridos.

1.4 Conflito de ideias com a sociedade

Desde a infância, indígenas Ticuna são inseridos à sociedade não indígena através do ensino bilíngue existente nas escolas municipais. Procura-se desenvolver o aluno índio no treinamento desde o abecedário até o letramento completo, por meio de cantigas e junções de sílabas. As crianças seguem regras de boa maneira ocidentais, dado que a escola encontra-se inserida no processo civilizador que a sociedade urbana apresenta.

No contexto da escola, professores têm dificuldades no ensino tendo em vista que a totalidade dos alunos com os quais se trabalha é indígena e não compreende ou fala a língua portuguesa com fluência. Por diversas vezes, o ensino é limitado e mais desenvolvido na língua Ticuna. O Ensino Fundamental, por sua vez, tende a ser menos desenvolvido dada a necessidade de compreender formas, metodologias de trabalho e inclinações para professores aprimorarem conhecimentos e repassarem a alunos.

A educação não indígena deve ser organizada, repensada e passar por constantes discussões até que haja consensos acerca de sua organização e aplicação. Importa, hoje, pensar sobre a inclusão de populações étnicas no contexto social global, formando intelectual e profissionalmente as pessoas.

A ideia de inclusão social vem sendo configurada de acordo com os critérios de exclusão da sociedade ocidental no contexto educacional que envolve família e escola em território indígena. Quando há inclusão, torna-se evidente a concepção de integração dos valores socioculturais, de grupos étnicos e de políticas públicas voltadas para a necessidade existentes na inter-relação entre organização e transformação social (RODRIGUES, 2008).

O significado conceitual de inclusão pode ser compreendido a partir da participação dos sujeitos em todas as esferas sociais. Entretanto, pessoas mudam de comportamentos. Em oposição à exclusão, as questões de inclusão são bem

relacionadas ao cotidiano do sujeito Ticuna que busca soluções de acordo com a realidade local seja no reconhecimento da cultura ou nas políticas públicas pelas quais se baseia (RODRIGUES, 2006).

Santos (2001) fala que inclusão e exclusão são conceitos diferentes, mas que estão relativamente ligados por meio das atitudes de pessoas num determinado grupo social e outra se difere pelo egocentrismo capitalista. Xiberras (1993) pondera que exclusão é um processo pelo qual pessoas podem não conseguir se integrar no meio social a partir da cultura, do mercado de trabalho e quesitos de sociabilidade.

Essa não integração, bem como as mudanças na educação, estão ligadas na diversidade cultural encontrada nas escolas brasileiras indígenas e não indígenas. Mas o processo de exclusão vem pré-estabelecido pelo Estado que pouco dialoga com a qualidade de ensino associada à esfera indígena. Os direitos conquistados pelos povos tradicionais estimula a busca por modificações na educação com base na dinâmica entre Família e Escola que possibilita (CURY, 2008).

A região amazônica requer recursos didáticos apropriados de intervenção pedagógica, de acordo com a realidade encontrada no cotidiano indígena. Conflitos existentes entre saberes indígenas e não indígenas dificultam a aceleração da educação. O principal problema nesse sentido é a quantidade de exigências da sociedade ocidental, que manipula a orientação da educação formal e impõe regras para os tradicionais dissonantes de seus contextos.

Ao perceberem-se desestruturados ante o processo educacional do branco, os Ticuna tendem a fazer comparações do sistema formal de ensino com os métodos de oralidade com o qual estão acostumados. Neste sentido, pode-se pensar em como envolver habilidades de tradicionais dentro de uma macroestrutura orientada institucionalmente.

O indicativo é sugerido considerando-se que saberes indígenas caracterizam-se pelo estudo de realidades cosmológicas diferenciadas ante o saber ocidental. A educação, portanto, deve ser baseada em princípios definidos a partir de paradigmas e epistemologias orientadas via interpretações culturais locais, mediante elementos interdisciplinares.

Os modelos de educação a partir de suas propostas curriculares tendem desenvolver competências e habilidades dos discentes por meio do exercício e planejamento dos professores não indígena, entretanto, isso é contraditório, em si mesmo, a partir da concepção indígena, seja ela a do Alto Solimões ou de qualquer outra mesorregião amazônica. Em contraposição, a construção interdisciplinar de saberes, via elementos culturais, deverá disponibilizar metodologias de ensino e pesquisa em uma relação objetiva de ensino-aprendizagem.

Partindo só suposto, o objetivo da pesquisa foi analisar em que medida elementos socioculturais da etnia Ticuna do Alto Solimões/AM tendem a ser trabalhados na Escola Estadual Indígena Dom Pedro I. A perspectiva perpassa pela identificação de implicações sobre o que é transmitido pela escola formal da comunidade e o que se evidencia no cotidiano da comunidade indígena da Vila de Betânia.

Uma questão, todavia, antes de avançarmos no processo de descrição do estudo, deve ser enfatizado. É a problemática da Educação Indígena em contraponto à Educação Formal Indígena. Esse é um ponto extremamente singular de ser tratado, o qual hoje é ponto pacífico de compreensão, mas a aplicação nos aldeamentos é que resume o entrave.

1.4.1 Educação Indígena e Educação Escolar Indígena

A integração ao ambiente, dentro de um contexto de troca de saberes social e mutual, de modo que a pessoa étnica se sinta amparada por pares e pela natureza do entorno, numa esfera fora do sentido da exploração de conhecimentos. Por essa suposição, crê-se ser marcada a ideia de Educação Indígena (ROCHA e ECKERT, 2008; PINTO, 2010; PIZZI, 2012).

É uma lógica que aposta na discursividade, nas narrativas e na organização de conhecimentos a partir do dado, do imenso material didático que o ambiente proporciona. Aprende-se a partir do se vê e do que explora tendo em vista o crescimento físico e intelectual. A Educação Indígena nem sempre é proporcionada a um infante, por exemplo, a partir de etapas. Podem haver longos períodos de

estagnação e profícuos períodos de avanço. São estruturas parentais e de formação do pensamento sobre o outro que tendem a definir situações do tipo (PALADINO, 2001).

O brincar faz parte da educação indígena e da não indígena também. A construção dos laços de afeto e da consciência coletiva é pontuada a partir de brincadeiras. O brincar é a representação simbólica da criança efetivada mediante práticas sociais vividas em comunidades. A brincadeira é atividade criadora e mantenedora, em demais idades, das subjetividades que marcam costumes étnicos. É ela que proporciona às crianças indígenas referências espaciais e temporais em que o cotidiano molda-se dependendo da disponibilidade desse espaço-tempo, sedimentando a educação étnica.

A formação de professores, a criação de escolar e o direcionamento das aulas por meio de materiais didáticos é uma ação própria à Educação Formal Indígena, a qual considera os saberes locais, mas busca apresentar saberes de base epistemológica orientada pela ciência ocidental acadêmica. Note-se, portanto, que ocorre diferenciação no âmbito dos processos educacionais.

No entanto, o essencial da escola é que ela ajuda as crianças a se socializarem e nessa dinâmica de socialização se inserem os passos para o crescimento. Até mesmo porque, a rigor, é lugar que, por vias formais, institucionais, foi criado e que serve para crianças e jovens se unirem, compartilharem experiências. Basta que haja um planejamento voltado para isso, para o diálogo dos saberes indígenas com os saberes da sociedade dos brancos.

A Educação Formal Indígena perpassa ou devia perpassar imensamente por essa possibilidade, a de ser orientada por índios mediante saberes indígenas em diálogo com as sociedades do entorno. Mas nem sempre ocorre e quando ocorre à intensidade desse diálogo indígena com a sociedade ocidental, branca, dá-se em conformidade ao que é melhor para os povos étnicos. Embora, haja uma preocupação relacionada a esses fatos a educação formal indígena ainda enfrenta preconceitos quanto ao ensino e isso faz com que exista uma reflexão sobre a condição escolar. É uma situação tênue, que necessita ser muito dialogada e ponderada.

Nesse contexto, procurou-se direcionar o estudo, projetando saber em que sentido é possível um diálogo nesses níveis em termos da Escola de Vila de Betânia, em Santo Antônio. Como a Educação Indígena pode estar inserida em mecanismos próprios da Educação Formal Indígena?

Enfim, ao abordarmos esse questionamento pensamos na importância que a educação indígena tem no cotidiano, no alicerce de seus familiares, no contato com sua cultura, e esse conhecimento pode ser veiculado a uma educação formal por meio da relação entre experiências compartilhadas com a finalidade de propor relações entre o conteúdo ministrado em sala de aula de acordo com a realidade da Comunidade. Observamos que os docentes indígenas tentavam criar materiais didáticos relacionados ao saberes locais de sua Comunidade, porém as dificuldades e falta de orientação fizeram com que esses materiais passassem a ser esquecidos.

1.5 O contexto estudado

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma prova elaborada pelo Ministério da Educação para a verificação do domínio de competências e habilidades dos estudantes que concluem o Ensino Médio. No ano de 2009, a Escola Estadual Indígena Dom Pedro I, localizada na área rural do município de Santo Antônio do Içá, ficou no fim da lista de classificação estadual das instituições participantes.

Neste período, o gestor do colégio era o índio Fanito Manduca Ataíde. A escola tinha 300 alunos matriculados e dos 58 alunos matriculados nas duas classes do Ensino Médio 40 fizeram a prova e obtiveram nota 249,25, abaixo da média obtida pela Escola Estadual Santo Antônio, localizada na sede do município de Santo Antônio do Içá, que ficou com 446,54.

Segundo a coordenadora regional da Secretaria de Educação, Suzete do Socorro Ribeiro da Costa, que responde por escolas de região rural e urbana, a principal diferença no desempenho é a dificuldade que a comunidade indígena tem em compreender a língua portuguesa. “O português é a terceira língua deles. Em primeiro lugar vem o Ticuna, em segundo o espanhol e, por último, a língua portuguesa” (Suzete Costa, pesquisa de campo, 2014).

Por causa da controvérsia no resultado do exame, integrantes da própria comunidade estão procurando formação atualmente para ajudar a melhorar os índices. Dos 21 professores do Dom Pedro I, 13 são indígenas que lecionam disciplinas como história, filosofia, matemática, língua Ticuna, espanhol e química; oito são professores não-indígenas que vivem em alojamentos próximos à escola e ministram aulas de biologia, artes, língua portuguesa e religião.

Não obstante, professores não-indígenas da escola, ao tempo da avaliação, não possuíam graduação na área de pedagogia ou normal superior ou interculturalidade indígena, em contraposição a alguns indígenas que estavam cursando Pedagogia Intercultural a distância, oferecida pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e alguns que participavam por meio da plataforma Paulo Freire (curso de formação para professores oferecido pelo MEC).

Um fator que chama a atenção para críticas e reflexões é a questão do bilinguismo. A questão dificulta o processo de aprendizagem, uma vez que a assimilação da língua portuguesa tende a ser ponto controverso. A grande problemática é encontrada nas práticas pedagógicas de professores Ticuna, que tendem a não possuir domínio da língua portuguesa e ministram aulas interdisciplinares em sua língua materna.

Vale destacar que, em si, o bilinguismo não é um problema. Pelo contrário, naturalmente se apresenta quando se fala de questão indígena. O que se mostra como problema é a situação das escolas formais realizarem propostas controversas de trabalho para falantes nativos de língua indígena. E estes não são poucos no campo estudado. Seja em Tikuna ou Kokama, dois idiomas étnicos bastante usuais na região do Alto Solimões, dominar essas línguas e mais o português, é questão bastante complicada e que exige mediação.

Outra questão é a Prova Brasil, considerada uma das avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). A PB tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes aplicados no 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, nas áreas de língua portuguesa e matemática.

A partir de informações via Prova Brasil, MEC e secretarias estaduais e municipais de Educação podem intervir com ações voltadas ao processo ensino aprendizagem, buscando o aperfeiçoamento da qualidade de ensino e possíveis reduções de desigualdades existentes. A primeira prova foi em 2005 e, desde a data, de dois em dois anos ocorre nas escolas.

A Prova Brasil é uma das avaliações externas realizadas nas escolas “sobre a prática da leitura (língua portuguesa) e da resolução de problemas significativos (matemática) em sala de aula, cujos resultados refletem a aprendizagem de todas as áreas do conhecimento trabalhadas na escola” (PDE, 2008, p. 6).

No ano de 2011, foi realizada a Prova Brasil e o índice da Escola Estadual Indígena Dom Pedro I, localizada na comunidade de Vila de Betânia, Alto Solimões/AM, atingiu um nível crítico, considerado abaixo do básico. No ano de 2011 de acordo com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), a referida escola ficou entre as 15 piores do Amazonas com a nota de 1,6 numa escala de 0 a 10 no Ensino Fundamental até o 8º ano.

Na Prova Brasil pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país. Uma das dificuldades que concorreram para o nivelamento abaixo do esperado foi a falta de compreensão da escrita em língua portuguesa para a leitura e compreensão da prova e isso se deu em decorrência dos fatores que envolvem o processo educacional desde a educação infantil, na alfabetização desses sujeitos, até o início da maturação para o desenvolvimento intelectual da língua portuguesa.

Por meio de observação do contexto escolar de discentes da Escola Estadual Dom Pedro, do Ensino Fundamental e Médio, com idade entre 9 a 19 anos, pode-se perceber que leitura, interpretação e produção textual em língua portuguesa são práticas introvertidas entre eles, dado que são falantes nativos da língua Ticuna. Com efeito, essas dificuldades também fazem parte da vida de professores, funcionários e alunos indígenas que na maioria das vezes não tem o contato com a língua portuguesa no seu cotidiano, havendo um distanciamento entre as línguas. Em virtude dessas situações a língua portuguesa fica em segundo plano, uma vez que a escola não se preocupa com os resultados das avaliações externas e acaba realizando aulas apenas em língua Ticuna.

O bilinguismo é fator de quebra de paradigmas na educação indígena, mas é necessário que haja continuidade na formação dos professores, principalmente no letramento para o domínio da língua nacional. Sendo assim, o bilinguismo dar-se-á a partir do conhecimento e domínio da língua Ticuna e da língua portuguesa. Por esse motivo, muitos professores enfrentam dificuldades e acabam ministrando as aulas apenas em língua Ticuna, uma vez que tende a não existir continuidade na formação desses professores.

No contexto escolar tendem a existir inúmeros questionamentos, tais como: i) por que não existe um curso de formação em língua portuguesa para os professores Ticuna? ii) por que o Estado não aceita um currículo escolar diferenciado de acordo com a realidade local do povo Ticuna? iii) por que o ensino é considerado “diferenciado” se a própria comunidade não pode fazer suas adequações no seu calendário escolar, no PPP, e na aceitação do livro didático da OGPTB? v) por que o Estado esquece da comunidade escolar Ticuna e se preocupa apenas quando os resultados são insatisfatório?

Essas indagações permeiam a vida escolar de professores, pais e discentes que possuem pretensão, principalmente, de cursarem universidade e retornarem à comunidade para a construção de uma vida social, psíquica, cultural e profissional de melhor qualidade.

A comunidade indígena Ticuna retruca por melhores condições aos professores e alunos por meio do bom funcionamento da escola com a contratação de merendeiros, vigias, pedagogos (as) e secretários. Os indígenas esperam que a escola ofereça e desenvolva aulas de acordo com a realidade pela qual estão inseridos e que a escola ajude-os a crescer como cidadão, intelectual e profissionalmente.

E não se trata de um retorno aos ambientes territoriais nativos para mistificar aprendizados e reproduzir modos de vida próprios de brancos, com excessos e maniqueísmos iguais à civilização ocidental do crescimento infinito, de alterações ambientais globais (aquecimento global). O que se fala é relacionado a práticas que podem e estão sendo adotadas no sentido de potencializar compreensões acerca das tradições ameríndias ante a era moderna, contemporânea, moldada por concepções de mercado e hiperinformações.

O tema escolhido para o estudo assim se direciona no intuito de analisar a controversa relação ensino-aprendizagem segundo as condições dadas aos Ticuna a partir do ensino formal a eles orientado, até mesmo porque a situação tende a gerar desmotivação e enfraquecimento entre os aldeados.

A pesquisa se propôs a ser efetiva na medida em que se busca analisar e descrever entraves no processo ensino aprendizagem de tradicionais em suas próprias comunidades, sugerindo meios para que elementos socioculturais Ticuna sejam inseridos na educação escolar indígena, como facilitadores para compreensões de conteúdos estudados.

CAPÍTULO II – MARCO TEÓRICO

REFERENCIAIS E CONCEITOS PARA UMA ESCOLA TIKUNA

2.1 A etnoeducação no contexto escolar Ticuna

Os Ticuna representam o povo mais numeroso na Amazônia brasileira e possuem a trajetória histórica marcada por lutas violentas decorrentes de conflitos interétnicos. Foi nos anos 1990 que eles receberam reconhecimento oficial em relação à demarcação de suas terras, mas antes disso, no século passado, inúmeros conflitos se iniciaram.

Na mitologia Ticuna, a etnia é originária do igarapé Eware, localizado nas nascentes do igarapé São Jerônimo (Tonatü), no trecho entre Tabatinga e São Paulo de Olivença. No Alto Solimões, os Ticuna são encontrados em seis municípios: Tabatinga, Benjamin Constant, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Içá e Tonantins. Em cada um deles, a presença marcando dos índios é notada.

A partir dos problemas evidenciados no campo pedagógico da educação escolar indígena da comunidade de Betânia, município de Santo Antonio do Içá, é que se torna suposto o estudo do universo educacional de sujeitos da etnia.

No contexto escolar da comunidade, atua a Organização Geral do Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB), que tem por finalidade desenvolver projetos e programas de educação bilíngue (português e Ticuna). De acordo com Monte (2000, p. 99),

Como parte das reformas educativas latino-americanas, um novo paradigma para a educação das sociedades indígenas está sendo construído em substituição ao condenado modelo de escola como veículo de interação e assimilação linguística e cultural. Tem sido conceituado na América Hispânica de Educação intercultural Bilíngue (EIB), ou Etnoeducação, enquanto no Brasil é conhecida como Educação Escolar Indígena (EEI). Nas últimas décadas, um repertório de modificações políticas significativas vem acompanhando essas formulações, traduzidas em novas bases jurídicas e institucionais. É direito coletivo e dever de Estado inscrito nas Constituições Federais de legislações educacionais específicas.

A etnoeducação surge como experiência alternativa no campo educacional. Por meio da etnoeducação, passa-se a lidar com os povos indígenas de forma atualizada e particular, tornando o cotidiano educacional participativa e voltado para a realidade, e em nosso caso, a realidade amazônica (BODNAR apud KUPER, 1993).

A etnoeducação tende a ser compreendida como um processo social, permanentemente imerso na cultura, que se desenvolve segundo necessidades, interesses e aspirações dos povos étnicos (Id., *op. cit.*).

O desafio da etnoeducação não tende a ser a apresentação de modelos fechados em leis, mas sim construir uma escola indígena de modo autônomo, partindo-se da experiência dos próprios índios (CAMARGO e ALBUQUERQUE, 2003).

A etnoeducação norteia-se por meio de tradições socioculturais, sedimentada em costumes que precisam ser relacionados a conteúdos em sala de aula, tendo em vista que o aluno reconheça-se enquanto pessoa e reconstrua seus valores diante da realidade em que está inserido. Bodnar e Kuper definem etnoeducação como:

un proceso social, permanente, inmerso en la cultura propia, que permite conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, capacitarse para el ejercicio del control cultural del grupo étnico y su interrelación con la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto (1993, p. 279).

A etnoeducação diferenciada tende a ser baseada na centralidade da pessoa e de suas práticas coletivas, uma vez que envolver a cultura dentro das atividades pedagógicas valoriza a etnia Ticuna em seu meio e em suas inter-relações com a sociedade não indígena.

Para Rubinstein, esse processo “influirá também na construção do estilo de aprendizagem do aluno ao transmitir seu próprio estilo de lidar com o saber, ou seja, como o professor, na relação com os alunos, manifesta seu entusiasmo por aquele conhecimento e como o conhecimento o entusiasmou” (2003, p. 133).

O etnoconhecimento é peça fundamental na proposta de construção da escola indígena, que seja algo mais que uma escola de brancos pensada para índios. A partir do conceito, sugere-se uma escola que incorpore o saber de anciãos, as características da educação indígena ancestral, integrada à comunidade, e que resgate da escola do branco os saberes necessários a seu empoderamento e à prática da educação libertadora (ARGUELLO, 2001).

Segundo Freire (apud ARGUELLO, 2001, p. 97) potencialização ou *empowerment* é um processo que “permite ao estudante interrogar e seletivamente se apropriar daqueles aspectos da cultura dominante, que vão lhe prover bases para novas definições e transformações, em vez de servir à ampla ordem social estabelecida”.

A escola indígena tem como objetivo a conquista da autonomia socioeconômica e cultural de cada povo, contextualizada na recuperação de memórias históricas, reafirmação de identidades étnicas, no estudo e valorização da própria língua e da própria ciência tradicional – sem desconsiderar o acesso a informações e conhecimentos técnicos e científicos.

O uso de etnoconhecimentos no âmbito da escola indígena assegura e fortalece a tradição e o modo de ser indígena, mediante o fornecimento de elementos para uma relação positiva com sociedades não-tradicionais. Como decorrência da visão exposta, a educação indígena tende a ser necessariamente específica e diferenciada, intercultural e bilíngue, fornecendo aportes a etnosaberes.

Os etnoconhecimentos fundam princípios da diversidade e pluralidade linguística e cultural, os quais são expressos no currículo e naturalmente visualizados segundo aspectos da Educação Escolar Indígena. A parte diversificada dos currículos escolares indígenas reúne objetivos relacionados ao direito constitucional para manutenção e fortalecimento de línguas, crenças, saberes ligados à identidade étnica e à memória histórica.

Pode-se dizer que a experiência diária é um dos fatores principais a possibilitar ao discente Ticuna o desenvolvimento de competências e habilidades de acordo com o envolvimento sociocultural. Conforme Oliveira:

É no interior de uma determinada “cultura de contato” que poderemos nos propor a buscar soluções para problemas de caráter geral, como um grau de sistematização e consistência de diferentes valores que coexistem numa cultura, tanto quanto em questões mais específicas como o padrão de coerência entre o sistema de valores (qualquer que seja o grau de integração ou consistência) e os mecanismos de identificação étnica (1976, p. 21).

Pressupostos que envolvem questões norteadoras da educação indígena no Alto Solimões encontram-se explicitamente desalinhados da atual concepção de que práticas pedagógicas são transcritas e concebidas pelo Estado em relação aos saberes locais.

Nas escolas indígenas Ticuna, a coexistência de múltiplos fatores que envolvem a atuação do professor pouco tem dialogado com temáticas das comunidades, embora haja consistência nas informações que a escola sobre saberes e fazeres Ticuna.

2.2 A interculturalidade como estrutura sociocultural da escola indígena

A interculturalidade é a relação entre culturas. Ela proporciona condicionamento social através do envolvimento de diversas áreas de conhecimento e tem papel relevante porque ajuda a construir conhecimentos de acordo com a realidade em que se vive (SOUZA SANTOS, 1995). “A troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes e, em grande medida, incomensuráveis” (ID., *op. cit.*, p. 3).

Todavia, o papel da escola tem relevância na comunidade indígena, embora Silva afirme que “quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que os índios desaprendessem as suas culturas e deixassem de ser índios” (2001, p. 96).

No contexto da escola, professores têm dificuldades no ensino tendo em vista o fato de não compreenderem ou falarem a língua portuguesa com fluência. Por diversas vezes, o ensino é limitado e mais desenvolvido na língua Ticuna. Os Professores do Ensino Médio, por sua vez, tendem a ser menos desenvolvidos,

dada a necessidade de compreender formas, metodologias de trabalho e inclinações para aprimorarem conhecimentos e mediar os conteúdos a seus alunos.

Esse âmbito de conhecimento pedagógico refere-se, por exemplo, às formas de construção e transmissão de saberes e valores na educação escolar indígena, focando capacidades como a de formulação, desenvolvimento e avaliação de currículos e questões variadas de natureza didática. Esse tipo de conhecimento fornece subsídios para as múltiplas escolhas e definições das formas de aprendizagem que se quer propiciar na escola e das formas de ensino que se entende como necessárias na formação de professores e alunos.

São conhecimentos essenciais, portanto, para a ativa participação dos professores na construção da proposta pedagógica curricular dos cursos e das escolas indígenas, de forma coletiva e responsável (BRASIL, 2002). A educação indígena, assim sendo, precisa ser organizada, repensada e passar por constantes discussões até que haja consensos acerca de sua organização e aplicação.

Importa, hoje, pensar a inclusão de populações étnicas no contexto social global, formando intelectuais e profissionais para a região amazônica, onde se requer recursos didáticos apropriados de intervenção pedagógica, de acordo com a realidade encontrada. As relações existentes entre saberes indígenas e não indígenas dificultam a aceleração da educação, pois os professores Ticuna que atuam no Ensino Médio tendem a não ser habilitados para trabalharem em sala de aula.

O principal problema nesse sentido é a quantidade de exigências da sociedade ocidental, que tende a organizar a orientação da educação formal e impor regras para os tradicionais, dissonantes de seus contextos.

Ao perceberem-se desestruturados ante o processo educacional do branco, os Ticuna tendem a fazer comparações do sistema formal de ensino com os métodos de oralidade com o qual estão acostumados. Neste sentido, pode-se pensar em como envolver habilidades de tradicionais dentro de uma macroestrutura orientada institucionalmente.

O indicativo é sugerido considerando-se que saberes indígenas caracterizam-se pelo estudo de realidades cosmológicas diferenciadas ante o saber ocidental. A

educação, portanto, deve ser baseada em princípios definidos a partir de paradigmas e epistemologias orientadas via interpretações culturais locais, mediante elementos interdisciplinares.

O modelo não indígena de educação é contraditório, em si mesmo, a partir da concepção indígena, seja ela a do Alto Solimões ou de qualquer outra mesorregião amazônica. Em contraposição, a construção interdisciplinar de saberes, via elementos culturais, deverá disponibilizar metodologias de ensino e pesquisa em uma relação objetiva de ensino-aprendizagem.

A perspectiva perpassa pela identificação de implicações sobre o que é transmitido pela escola com os professores Ticuna do Ensino Médio através da escola formal da comunidade e o que se evidencia no cotidiano da comunidade indígena de Vila de Betânia.

A região amazônica requer meios didáticos apropriados para a intervenção de propostas pedagógicas de acordo com realidades encontradas em cotidianos indígenas (SILVA, 2013). Conflitos existentes entre saberes tradicionais e não tradicionais dificultam a concretização da educação em variados aspectos, uma vez que povos étnicos tendem a ser submetidos a perspectivas curriculares e avaliações externas.

O problema neste sentido é justamente a exigência das práticas pedagógicas dos docentes, visto que as avaliações externas são situadas fora da realidade vivenciada por indígenas. Quando observado o modo de vida de populações tradicionais da Amazônia, podem-se fazer comparações com a história social em relação a fatores que envolvem a educação da localidade direcionada.

Mas quaisquer comparações tendem a ser problemáticas considerando-se territorialidades e simbolismos próprios de mesorregiões tão díspares, tais como é o Alto Solimões em relação ao Baixo Amazonas, ou comparando-se o Alto Rio Negro ao Médio Madeira (também mesorregiões amazônicas), por exemplo (GEERTZ, 2009; MORIN, 2010).

A educação é responsável pelo desenvolvimento cognitivo do indivíduo, mas sem estruturas de saberes locais é difícil sociabilizar o professor Ticuna a partir de sua realidade, proporcionando-lhe crescimento intelectual. É possível crer que a

tecnologia trouxe mudanças a povos tradicionais e possibilitou-os buscar novos conceitos de vida e aprendizagem nas escolas. Mas muitas vezes seus saberes não estão relacionados na questão educacional com suas vidas, o que se configura em problema efetivo (RANAUT, 2011).

A construção interdisciplinar por meio dos elementos culturais tende possibilitar a indígenas do Alto Solimões uma relação objetiva de ensino-aprendizagem, via integração a saberes ocidentais. Todavia, comunidades indígenas encontram-se em meio a uma problemática educacional severa, cuja centralidade é a relação da sociedade indígena à não indígena (SHUTZ, 2012; SANTOS, 2002).

É notório o quanto a educação indígena precisa ser repensada pelo sistema educacional do país e possibilitar meios para que haja capacitação profissional desses professores e gestores Ticuna.

Entretanto, é importante salientar que métodos precisam ser analisados de forma sucinta, no contexto da elaboração de recursos e materiais didáticos, fortalecendo a vida social, cultural e intelectual dos alunos Ticuna. O indígena precisa ser respeitado pela sociedade e não excluído dela.

Por isso, é preciso que a comunidade indígena se fortaleça nos seus propósitos por melhorias de qualidade no seu ensino diferenciado e buscar soluções para amenizar os problemas encontrados nas práticas pedagógicas dos professores Ticuna através de possibilidades encontradas pelo principal estimulador de sua profissão: Escola e Formação.

2.2.1 A interculturalidade na escola

Interculturalidade é relação entre culturas. Ela proporciona condicionamento social através do envolvimento de diversas áreas de conhecimento e tem papel relevante porque ajuda a construir conhecimentos de acordo com a realidade em que se vive (SOUZA SANTOS, 1995). “A troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes e, em grande medida, incomensuráveis” (ID., *op. cit.*, p. 3).

Contextualizando o Referencial Curricular Nacional para a educação indígena, cabe inferir que a escola indígena é intercultural porque deve reconhecer e manter a diversidade sociocultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, não considerando uma cultura superior à outra; estimular entendimento e respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (MEC, 2005).

Na escola, a interculturalidade tende a ocorrer da seguinte forma: professores Ticuna em seus planejamentos pedagógicos utilizam Propostas Curriculares do Ensino Médio para ministrarem aulas a partir de competências e habilidades assim discriminadas pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino que procura dialogar o Currículo Escolar com a Realidade do Aluno. Conforme Proposta Curricular do Ensino Médio:

A discussão sobre o Currículo Básico é hoje um tema presente nos projetos político-pedagógicos das escolas, nas pesquisas, nas teorias pedagógicas, na formação inicial e continuada dos professores e gestores, e, ainda, nas propostas dos sistemas de ensino, tendo no seu centro a especificidade do conhecimento escolar, priorizando o papel da escola como instituição social voltada à tarefa de garantir a todos o acesso aos saberes científicos e culturais (PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO, 2012, p. 21).

Na prática, o segmento tende a ser isolado e completamente rigoroso quanto às suas condições políticas educacionais, pois na escola indígena há apoio restrito quanto à aproximação do currículo escolar com a realidade de seu alunado, causando, portanto, controvérsias em algumas resoluções existentes nas Propostas Curriculares e Parâmetros Curriculares do Ensino Médio que o Estado articula e propõe quanto à educação básica. Para Lopes (c.f. PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO, 2012, p. 22), “o currículo é elaborado em cada escola com a presença intelectual, cultural, emocional, social e a memória de seus participantes”. A afirmativa vai de encontro ao que ocorre em Vila de Betânia.

O uso de livros didáticos auxilia na interculturalidade na escola. Leitura e debate sobre textos e conhecimentos afins encaminham os sentidos nesse contexto. Sabe-se, portanto, que essa relação é necessária para o desenvolvimento dos sujeitos Ticuna, mas se pressupõe que ao mesmo tempo, incômoda, dado a distância volumosa entre conhecimento tradicional e conhecimento local, fato que também é importante, mas que precisa ser mencionado nas aulas como um dos principais problemas que hoje envolvem a sociedade indígena (GRUPIONI, 1992).

Projetos Pedagógicos podem estimular a criatividade escolar e facilitar a interação de diferentes culturas no ambiente, porém, na escola da comunidade Ticuna estudada, essa interação é polêmica devido à falta de informação quanto à elaboração desse tipo de atividade. As implicações disso são notadas a partir de relações fragmentadas entre as sociedades envolvidas, ou seja, entre indígenas e não indígenas.

A interculturalidade na escola, doutra forma, segundo Santomé “[...] não é aquela que trabalha com conteúdos culturais fragmentados, que representam produtos e vozes de grupos sociais hegemônicos (em geral as culturas europeia e norte-americana, segundo interesses e valores de grupos sociais com poder econômico, social, político, militar e religioso)” (1988, p. 150). Ao contrário, a educação baseada na interculturalidade não é marginalizadora. Ela integra e coletiviza decisões.

O diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da interculturalidade, e a escola indígena deve tornar possível essa relação, tomando como base a própria vida em sua dinâmica histórica. Agindo-se assim, a escola abre-se espaço para a identificação de problemas sociais prementes para a comunidade, buscando-se a construção de opiniões, atitudes e procedimentos novos que deverão apoiar as soluções possíveis de tais problemas. (MEC, 1998).

A incorporação, à escola, de conhecimentos étnicos, sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. Tal diálogo é o que permite dar lugar ao que se pode pensar

enquanto pedagogia indígena, para respaldar a construção de currículos e a própria gestão da escola indígena (ID., *op. cit.*).

Outro fator que se pondera no âmbito da conceituação da interculturalidade é a estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio. Se antes da interculturalidade precedem estruturas normativas do ensino ocidental, a escola indígena Ticuna, em si mesma, torna-se carente dessa conceituação. Além disso, a partir de pressupostos em discordância com práticas pedagógicas cidadãs, fere-se a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Título II (BRASIL, 2002, p. 39).

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço a tolerância.

Com base no disposto, a interculturalidade é [...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença (WALSH, 2001, p. 10-11) e na escola funcionaria caso ela fosse o local para o estabelecimento de relações intrínsecas com a comunidade, facilitando o envolvimento que sujeitos precisam ter com a própria cultura via ações de desenvolvimento intelectual e social.

Neste contexto indica-se a possibilidade da existência de entraves nas ideias das práticas pedagógicas dos professores Ticuna quanto à interculturalidade, uma vez que a maioria atua em áreas de conhecimento específicas e possuem dificuldades em disseminar as diferentes culturas presente no cotidiano dos discentes.

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as

dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (CANDAU, 2008, p. 54).

A nova escola que hoje é disseminada no país, pautada em resultados quantitativos e mensurações para rankings, deveria ser observada de maneira contrária para a educação indígena: tendendo a ser considerada diferenciada por causa de particularidades da vida tradicional. O alinhamento oferecido pelo Estado tem dificultado a reflexão sobre as práticas pedagógicas, comumente relacionadas a conhecimento de socioculturas e valorizando crenças e atitudes locais desses povos indígenas.

Conforme Vieira (2010), uma educação indígena que se propõe diferenciada não deveria ter problemas em considerar diferentes culturas como parceiras no processo de construção da cidadania indígena. Para Walsh (2001, p. 10-11), “interculturalidade é um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença”.

Interpretando o descrito, hoje a valorização e inclusão da interculturalidade na escola podem permitir ponderações acerca do que está sendo relacionado entre o currículo escolar e o cotidiano do alunado.

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do outro, o diálogo entre os diferentes grupos socioculturais. Uma educação para a negociação cultural, o que supõe exercitar o que Santos denomina *hermenêutica diatópica*. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2008, p. 54).

No cotidiano dos professores Ticuna existe a interação com outras culturas a partir de músicas, novelas, jornais, danças, culinária, enfim, de práticas comuns cotidianas, sobretudo ligadas a expressões artístico-comunicacionais. São fatores que podem contribuir para a aplicação de métodos diferentes em sala de aula,

relacionando a interdisciplinaridade e a interculturalidade por meio da valorização e respeito a cada indivíduo.

A escola coloca-se, então, diante de um dilema, ao ser interpelada pela pluralidade das manifestações culturais juvenis. Há, assim, escolhas institucionais a serem feitas: as referências extraescolares podem ser interpretadas como ruídos e interferências negativas para o trabalho pedagógico — caso a escola se feche — ou significar oportunidades para a criação de espaços de mediação cultural entre os diferentes mundos vividos pelos jovens estudantes. Estar atento para os grupos de identidade com os quais eles se identificam ou dos quais fazem parte ativamente torna-se condição para o entendimento dos sentidos dos modos de agir dos jovens estudantes e das jovens estudantes. (CARRANO, DAMASCENO e TAKAKGI, 2013, p. 22).

O enfoque da interação sistemática da escola com a vida cotidiana fora dela pode estar vinculado principalmente às práticas pedagógicas de professores devido à dimensão da proposta do conhecimento entre instituição e família. Nesse caso, a interculturalidade associada a tecnologias conhecidas por docentes e principalmente pelos discentes precisa também ser relacionada ao convívio escolar com base em suas experiências empíricas norteadoras de um processo democrático e reflexivo.

As manifestações culturais juvenis, notadamente as que se fazem notar pelas mídias eletrônicas, podem e devem ser utilizadas como ferramentas que facilitem a interlocução e o diálogo entre os jovens, profissionais da educação e a escola, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras em comunidades de aprendizagens superadoras das tradicionais hierarquias de práticas e saberes ainda tão presentes nas Instituições escolares (ID., *op. cit.*, 2013, p. 27-28).

2.3 Práticas pedagógicas

A escola tradicional considera o professor como o centro principal em sala de aula, uma vez que teorias, memorização e exigência da assimilação dos conhecimentos tem sido fatores a permear práticas pedagógicas durante muito tempo. “O professor, que deve transmitir as verdades científicas, passa a ser o centro do processo educativo. A aula deve, portanto, girar em torno da figura dos

professores que deve ser também a autoridade responsável pelo bom desempenho do ensino” (MEKSENAS, 2005, p. 52).

Práticas pedagógicas, portanto, de um lado são conceituadas a partir de todo um conjunto de atividades que professores, individualmente, escolhiam para efetivar em sala de aula. Todavia, com o crescimento e desenvolvimento de alguns setores na sociedade, o processo educacional passou por mudanças e ponderações executadas no contexto da educação indígena (MELIÁ, 1979). Tais intervenções tenderam a contribuir para a criação de meios que proporcionassem avanços na formação, pesquisa e planejamento o docente enquanto pessoa (FREIRE, 1996).

Pena (1999) indica, com isso, que práticas pedagógicas caracterizaram-se como atos fundamentais dentro do processo de ruptura com práticas ditas tradicionais. Elas passaram a ocorrer de forma lenta e gradativa, segundo o destacado (IB., *op. cit.*). Essas práticas não são analisadas como caracterizações de uma ‘conversão’ dos/as professores/as, no sentido de pressupor o abandono de práticas anteriores. Mas como interações essenciais dentro de espaços educacionais.

Atualmente, são encontradas escolas com direcionamento para sistemas educativos que tendem a não apoiar atitudes democráticas de docentes, viabilizando a ideia de ganhos quantitativos e excluindo a qualidade dos conhecimentos afins. Segundo Sacristán (c.f. NÓVOA, 1995), o discurso pedagógico dominante responsabiliza os professores em relação à prática pedagógica e à qualidade de ensino.

No âmbito dessa controvérsia, Guarnieri (1997) sublinha que práticas pedagógicas auxiliam na identificação de conhecimentos com o cotidiano. Tais articulações possibilitam o desenvolvimento de capacidades reflexivas a favorecerem compromissos com o ensino de qualidade e a competência para atuar. Mas a partir dessas mesmas práticas, nota-se a existência de um paradoxo, segundo o autor: “como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional?” (2007, p. 12).

De acordo com Santos (apud ANDRÉ, 2001), o profissional reflexivo trabalha de forma rigorosa, uma vez que procura identificar problemas e implementar alternativas de solução, registrando e analisando dados. Nesse sentido, Schön (1997) concorda que o desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional.

O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos.

Azzi (1994) afirma que o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano do seu trabalho e que fundamenta a ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com alunos em sala de aula e no contexto em que atua. A prática docente é, simultaneamente, a expressão do saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

Freire (2001), a partir dessa suposição, situa que não é possível a educadores e educandos pensar apenas em procedimentos didáticos e conteúdos a serem estudados. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade, sobretudo no contexto amazônico. Uma visão ingênua da prática educativa é vê-la como prática neutra e a impossibilidade de ser neutro ou apolítico é que exige do educador uma ética (FREIRE, 1977a).

Na medida em que a formação se vincula à produção de saber, também se pode suscitar que intervenções no terreno profissional concorram para fomentar o empenho dos professores, sendo que o desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos comunitários e locais (NÓVOA, 1997).

Kenski (2008) aborda a formação docente como uma ponderação importante a ser vista em um quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas, incluindo razoável conhecimento de uso de mídia, redes sociais e demais suportes tecnológicos, para assim fomentar atividades de aprendizagem.

A prática pedagógica, para Perrenoud (1997), não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, e nem mesmo em colaboração didática com os colegas. É pensar profissão, carreira, relações de trabalho e poder nas organizações escolares, a partir da autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente.

De acordo com Trojan (2008), a prática pedagógica é um processo de ensino e aprendizagem que envolve conhecimentos teóricos e práticos. Sendo uma atividade intencional, exige do professor conhecimentos, proposição de objetivos, planejamento, intervenção e avaliação para atingir sua finalidade, que é a formação humana em determinado contexto social.

Para Kochhann (2010), no contexto das práticas pedagógicas, “[...] alguns educadores têm identidade com traços tradicionais de ensino e mesmo sentindo necessidade de utilizar mídias, têm dificuldade em manusear as ferramentas” (p. 150). Segundo Borges (*apud* Ferreira, 2011) a tecnologia na educação deve ser encarada como instrumento para auxiliar o professor.

Moran (1995) situa que tecnologias da comunicação não substituem o professor, mas modificam práticas pedagógicas, principalmente a partir do momento em que o docente passa a ser estimulador da curiosidade do aluno em sua busca por informações. Esse tipo de prática facilita questionamentos de dados, contextualizações de resultados e adaptações à realidade de alunados.

Gallo (2000) enfatiza que a implantação de práticas pedagógicas condizentes com realidades diferenciadas depara-se com ações de resistência. Essas resistências, por sua vez, podem ter diversas razões: oposição política, discordância teórica ou, ainda, falta de preparo para praticar novas políticas socioeducacionais.

Conforme as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2011), práticas pedagógicas que alterem currículos devem integrar dimensões de ciência, tecnologia e cultura na perspectiva do trabalho como princípio educativo e que tem por fim expressões para se propiciar a compreensão de fundamentos científicos e tecnológicos dos processos sociais e produtivos.

Para Moreira e Candau (2007), o currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuam, o que torna educadores, em

diferentes níveis do processo educacional, responsáveis pela elaboração. Daí a necessidade de constantes discussões e reflexões, na escola, sobre práticas pedagógicas que alterem currículos.

2.3.1 Instituição e currículo

Para Milhomem (2008), aspectos comuns de cunho pedagógico devem ser considerados para a formulação da educação curricular indígena, sobretudo aqueles relacionados a elementos organizacionais da instituição. A importância de se redefinirem formas de organização do calendário escolar, por exemplo, reside na adequação de novos currículos ao tempo necessário para que saberes selecionados possam ser construídos e significados por alunos, segundo objetivos definidos em cada contexto.

A organização do tempo nos currículos escolares das sociedades indígenas deve estar de acordo com a organização geral do tempo que rege aquelas sociedades humanas, as quais têm particularidades e são portadoras de saberes tradicionais, valores culturais e processos pedagógicos específicos. O calendário é, assim, elemento fundamental no processo educacional em seu caráter cultural, que não pode ser pensado como normatização uniforme e invariável, com prazos e frequências de duração fixa pré-definida.

Lobato (2011) afirma que a prática pedagógica se refere a ações educativas intencionais, sistematizadas e planejadas, e ainda a formas de desenvolvimento destas práticas. É o meio pelo qual o currículo educacional se concretiza e se desenvolve. Elas são, entretanto, submetidas à condicionantes sociopolíticas que configuram diferentes concepções de pessoa e sociedade, como também diferentes pressupostos sobre a aprendizagem, sobre o papel da escola, de conteúdos e métodos de ensino, avaliação e relação professor-aluno.

Com efeito, o professor não é um todo acabado. Ao concluir a graduação e, mais tarde, tanto na formação continuada como na experiência de sala de aula e com os colegas, o professor continuamente adquire conhecimentos que vão embasar sua concepção sobre o trabalho que realiza apresentando reflexo em sua prática pedagógica. Por isso, é importante procurar entender a concepção do

docente indígena sobre o ensino que realiza e, nesse sentido, entender que o trabalho do profissional gira em torno do equilíbrio entre diversos saberes (BATISTA, 2007).

Conforme Ribas (2004), “a formação docente caracteriza-se não só como processo de aperfeiçoamento, mas também como processo de mudança na cultura da escola enquanto instituição” (p. 10). No tocante ao professor indígena, na perspectiva de uma escola diferenciada, essa opção não é, certamente, aleatória. Parte da constatação de que o alunado é o personagem em quem efetivamente deve-se pensar quando da implementação de uma escola indígena de qualidade.

A prática pedagógica caracteriza-se pelo oferecimento de melhores condições para a formação de professores em áreas indígenas e essa atividade depende da presença, em sala de aula, de professores com clareza sobre o papel da escola e como agir em face aos desafios que se apresentam.

A proposição de uma formação estruturada em torno da reflexão sobre a prática considera apenas a atuação eficiente do professor no contexto particular no qual, circunstancialmente, o trabalho educativo se desenvolve. Nessa epistemologia da prática, parece não haver espaço para um conhecimento efetivo e verdadeiro sobre a realidade, o que compromete as possibilidades de compreensão, por parte do professor, das múltiplas determinações que interferem no desenvolvimento do trabalho educativo (MAZZEU, 2011).

Para Tardif (2002), o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber do professor está relacionado com a pessoa e a sua identidade, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola.

Heller (1992) sugere três dimensões que tendem a unificar pessoas que exercem atividades docentes e/ou de gestão escolar: o pensar, o sentir e o agir. Assim, cabe inferir que práticas pedagógicas de professores indígenas se dão principalmente a partir da educação bilíngue adequada a peculiaridades socioculturais de diferentes grupos étnicos. Todavia, é preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas

comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização.

A formação que se contempla como meta capacitaria professores indígenas para a elaboração de currículos e programas específicos para suas próprias escolas, situadas em ambientes aldeados. O ensino bilíngue, no que se refere a metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de sistemas ortográficos de línguas maternas, tenderia a conduzir pesquisas que sistematizassem e incorporassem conhecimentos e saberes tradicionais de sociedades indígenas na elaboração de materiais didático-pedagógicos.

Nesse cenário ideal, a partir de um projeto de Estado as escolas indígenas contemporâneas seriam realmente definidas como “diferenciadas”, “bilíngues” e “interculturais”. Mas mesmo sem uma ação dirigida de modo governamental, cada comunidade indígena tem garantida a liberdade de definir os projetos pedagógicos e curriculares, os quais, após redigidos no escopo étnico requerido, teriam de ser reconhecidos pelo Ministério da Educação de modo a garantir aos alunos egressos a continuidade de seus estudos.

O Estado brasileiro, hoje, não tem realmente uma política linguística específica para as sociedades indígenas. Ele tem, sim, no nível do discurso, uma política de educação escolar indígena, qualificada como bilíngue, intercultural, específica e diferenciada (TASSMAN, 2008). É dentro desse contexto restrito que se tratam as línguas indígenas: como línguas a serem utilizadas basicamente na alfabetização bilíngue e, sempre que possível, na elaboração de materiais bilíngues a serem utilizados na escola (MONSERRAT, 2006).

Entretanto, para poder ter alguma possibilidade de êxito, mesmo essa aparentemente singela ambição com respeito às línguas indígenas exigiria planejamento e implementação de ações amplas. O educador bilíngue, por exemplo, em sua prática, teria de estar ciente de que a complexa representação linguística na mente de seus alunos é uma riqueza que facilita a compreensão de diferentes realidades, mas que, ao mesmo tempo, requer atenção específica para que o potencial do aluno bilíngue seja explorado de forma adequada (JANUÁRIO e SILVA, 2011).

2.3.2 Autonomia e conhecimento frente a novas tecnologias

As novas tecnologias são ferramentas capazes de transformar a sociedade, isto é, a tecnologia é a aplicação do conhecimento científico para obter-se um resultado prático. O homem criou ciência e tecnologia (desde a roda até o computador) que trouxeram mudanças significativas em suas relações com outros seres humanos e com a natureza. Com o advento das novas tecnologias sabemos que o cenário tecnológico e interacional requer novos hábitos, uma nova gestão do conhecimento, na forma de conceber, armazenar e transmitir o saber, dando origem as novas formas de simbolização e representação do conhecimento. Para tanto, necessitamos ter autonomia e criatividade, refletir, analisar e fazer inferências sobre nossa sociedade. (BRITO, 2008, p.22-23).

Por novas tecnologias em educação, estamos entendendo o uso da informática, do computador, da internet, do CD-ROM, da hipermídia, da multimídia, de ferramentas para educação a distância – como chats, grupos ou listas de discussão, correio eletrônico etc. – e de outros recursos de linguagens digitais de que atualmente dispomos e que podem colaborar significativamente para tornar o processo de educação mais eficiente e mais eficaz. (MASETTO, 2000, p. 152) Todavia, as tecnologias da comunicação e informação não podem ser reduzidas a máquinas; resultam de processos sociais e negociações que se tornam concretas. Elas fazem parte da vida das pessoas, não invadem a vida das pessoas. A organização de seus gêneros, formatos e recursos procura reproduzir as dimensões da vida no mundo moderno, o tempo, o espaço, o movimento: o mundo plural hoje vivido. [...] por isso cabe à escola o esclarecimento das relações existentes, a indagação de suas fontes, a consciência de sua existência, o reconhecimento de suas possibilidades, a democratização de seus usos. [...] As tecnologias da comunicação e informação e seu estudo devem permear o currículo e suas disciplinas (BRASIL, 1998, p. 12).

Kenski destaca a importância na criação de ambientes virtuais tecnologicamente apropriados para a realização de atividades educacionais precisa ser complementada com ações que tirem as pessoas do isolamento e as encaminhem para atividades em grupo, em que possam atuar de forma colaborativa.

Com a colaboração de cada um para a realização de atividades de aprendizagem, formam-se laços e identidades sociais. Assim, criam-se grupos que, além dos conteúdos específicos, aprendem regras e formas de convivência e sociabilidade que persistem no plano virtual e fora dele. (2003, p.112)

Sendo assim, as tecnologias de comunicação não mudam necessariamente a relação pedagógica. As tecnologias tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista como uma visão progressista. A pessoa autoritária utilizará o computador para reforçar ainda mais o seu controle sobre os outros. Por outro lado, uma mente aberta, interativa, participativa encontrará nas tecnologias ferramentas maravilhosas de ampliar a interação (MORAN, 1995, p. 5). Segundo Nunes o uso das novas tecnologias na educação [...] deve ser feito com cuidado para que a tecnologia [...] não se torne para o professor apenas mais uma maneira de 'enfeitar' as suas aulas, mas sim uma maneira de desenvolver habilidades e competências que serão úteis para os alunos em qualquer situação da vida. (2007, p. 2)

Soares afirma que o uso da tecnologia não melhora a essência do que se ensina e sim a forma de transmiti-la. Assumir o emprego de tecnologias educacionais favorece a revisão da prática convencional. Rever atitudes de ensino pelo professor corresponde a ponderar necessidades de inovação da prática como o objeto principal da capacitação ou da formação continuada do professor hoje. (SOARES, 2006, p. 39).

Com essas novas demandas, muitos professores estão buscando novos caminhos, mas são poucos os que encontram caminhos que sejam diferentes de uma educação tradicional, centrada na informação. O que parecem não compreender é que com as tecnologias, as formas de comunicação, de pessoas mudam e, nesse sentido muda a forma de educar e o papel do professor. (SCHERER, 2003. p. 270) Moran afirma que como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino. Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula. [...] Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e

particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento. (2000, p.12)

A prática pedagógica encontra sentido à medida que ocorre mediação de conteúdos com base em contextos sociais reais possíveis de significação para a transformação da realidade social (SOUZA, 2005; GONZAGA, 2012). Assim, para que a escola indígena tenha autonomia e contribua para processos de autodeterminação de povos indígenas é fundamental a consolidação de práticas de formação que permitam a professores indígenas atuarem de forma crítica e responsável (ROCKWELL, 2000; BRASIL, 2002).

O papel da educação indígena, a partir de inserções de práticas pedagógicas adequadas, deve voltar-se também para a democratização do acesso ao conhecimento, produção e interpretação de novas tecnologias e linguagens interpessoais usadas na contemporaneidade (SAMPAIO e LEITE, 1990).

Frota (2004) afirma que o uso da tecnologia na educação está fortemente presente no discurso educacional oficial e já foi incorporado ao discurso de professores da educação básica. Mas avanços em ambientes indígenas são incipientes. Conforme Kenski (1996), “tecnologias educacionais, até mesmo pelo alto grau de desenvolvimento emocional e cognitivo que acarretam, devem ser formas estimuladoras de se relacionar com o conhecimento e precisam ser adequadas ao assunto que se quer ensinar (p. 137).

Bonin (2008) afirma que cada escola indígena deve ser pensada como experiência única e que os processos de formação de professores indígenas serão mais bem avaliados enquanto forem planejados de modo a contemplar diferenças – não diferenças genéricas, mas diferenças de um povo indígena em relação aos demais.

Segundo Tardif (2002), professores que não participam da definição e seleção de saberes que aprendem na academia (disciplinares e pedagógicos) e os recebem prontos de programas governamentais (curriculares) tendem a desvalorizar saberes locais. Nesse contexto, o profissional, formado por uma escola contextualizada e repensada numa dimensão globalizante não deve ser mais aquele indivíduo

especialista em áreas específicas. Precisa desenvolver competências que possam contribuir, intervir e mudar a sociedade para melhor (SILVA, 2008).

São prementes reflexões, via novas mídias tecnológicas, a respeito de práticas educativas com princípios estéticos, políticos e éticos, orientados por competências que estimulem princípios pedagógicos da diversidade e autonomia, com base na interdisciplinaridade enquanto estruturadora de currículos (DCNEM, 2011). A partir dessas reflexões é que Meliá (1997) afirma: “a comunidade indígena, tanto em nível de povo como em nível de aldeia, tem uma racionalidade operante que temos que saber descobrir para que as novas ações pedagógicas possam praticá-las” (p. 26).

Para Luciano (2006), a educação indígena em face às novas tecnologias seria apropriada se pudesse fomentar junto a povos étnicos reforço em seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a demais conhecimentos não tradicionais. Nesse sentido, professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações tecnológicas e midiáticas modernas. São interlocutores privilegiados entre mundos ou entre culturas.

Conhecimentos necessários a uma prática pedagógica que envolva novas tecnologias e respeite diferenças interpessoais fazem parte de processos em construção. Nessa situação está a própria prática escolar cotidiana, assim como sua interação e diálogo crítico com outras práticas escolares em sociedades não tradicionais.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

ESTRATÉGIAS E PLANOS DE ANÁLISE

3.1 Universo da pesquisa

A natureza da pesquisa é qualitativa e descritiva. O estudo foi feito por meio da análise das práticas pedagógicas dos professores Ticuna do Ensino Médio da Escola Estadual Dom Pedro I, que está localizada na comunidade indígena de Betânia, que fica localizada dentro do município de Santo Antônio do Içá, a noroeste do Estado do Amazonas.



Figura 1. Mapa geográfico que especifica a localização do município de Santo Antônio do Içá no âmbito do território amazonense. Fonte: 2015, acesso livre, googlemaps.

O município de Santo Antônio do Içá está localizado na região Norte do Brasil, Estado do Amazonas, na microrregião do Alto Solimões, margem esquerda do Rio Solimões. Ao norte, o município faz limite com os municípios de Japurá e Tonantins; a leste, com o município de Jutá; a sul, com os municípios de Tabatinga, São Paulo de Olivença e Amaturá; a oeste, com a república da Colômbia. A viagem para chegar ao município de Santo Antônio do Içá é feita por via fluvial, em barcos ou lanchas a jato.

O município de Santo Antônio do Içá possui área de 12.307,205 km², onde estão localizadas a sede, um distrito chamado Vila de Betânia e as comunidades rurais nos rios Içá e Solimões. O município possui infra-estrutura deficiente, o que

gera impactos a padrões de vida locais. A atividade econômica dá-se a partir da agricultura, pesca, avicultura, extrativismo vegetal, indústrias e comércios.

Optou-se por escolher o campo da pesquisa na Vila de Betânia, único distrito do município, com a peculiaridade desse local ser amplamente habitado por índios Ticuna, dado que originalmente se trata de uma área ancestral e tradicional desse povo étnico.

Hoje, Vila de Betânia é reconhecida como comunidade indígena pelos locais, o que assegura confiabilidade no tocante a dados referentes à escola identificada como escopo do levantamento.

3.2 Contexto da pesquisa

A diversidade cultural no município é evidente por causa da presença de mestiços, indígenas, peruanos e colombianos. As escolas municipais e estaduais de Santo Antônio do Içá recebem discentes de diversas localidades, inclusive das comunidades indígenas, o que concorre para a pluralidade socioeducacional.

As famílias indígenas que possuem condições financeiras levam seus filhos para a sede do município devido à necessidade do domínio oral e escrito da língua portuguesa. A perspectiva de desenvolvimento dessa população tradicional é constantemente tema de reflexão e debate por causa das condições de estudo oferecidas à comunidade indígena.

Nesse sentido, no ano de 2010, eu, Mara Rubim, índia, pesquisadora, na época ainda em formação de graduação em Letras pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), obtive meu primeiro contato em sala de aula com discentes indígenas da etnia Ticuna, os quais trouxeram grandes preocupações relacionadas à aprendizagem e discriminação no Ensino Médio.

Enquanto pessoa indígena notei tais controvérsias relacionadas à educação escolar indígena e me propus a tentar escrever reflexões a respeito. Organizei-me e em 2014 iniciei projeto dentro de Vila de Betânia, tendo em vista perscrutar sobre a minha realidade e o que eu via de questionável dentro da escola local.

Atualmente, como pesquisadora, resido no município de Santo Antônio do Içá. Sou licenciada em Letras pela Universidade do Estado do Amazonas, especialista em Metodologia de Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), e faço parte do quadro efetivo de professores do Estado do Amazonas. Durante o curso de Letras, participei do Projeto de Extensão Universitária de Língua Portuguesa para estrangeiros.

Trabalhando em sala de aula, desenvolvi e executei alguns projetos tais como a seguir sumarizo:

1º Projeto: “O Circo na Escola” – parte inicial: A dinamização das aulas de Literatura Brasileira; parte sequencial: Resgatando a Cultura Içaense e os Valores culturais. Tive apoio da Secretaria de Estado de Educação (Seduc), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam) e da Secretaria de Estado da Ciência e Tecnologia (Secti).

2º Projeto: “O mundo da fantasia: cultura e educação”, com apoio da Escola Estadual Santo Antônio, localizada em Vila de Betânia.

3º Projeto: “Esporte e Saúde: Juventude Ativa”, com o apoio da Prefeitura Municipal de Santo Antônio de Içá e Secretaria de Educação.

4º Projeto: “Festival Artístico Cultural”, com o apoio da Prefeitura Municipal de Tonantins.

Esses projetos por mim listados foram desenvolvidos a partir das dificuldades encontradas em sala de aula. Elaborei também o projeto de pesquisa com o seguinte tema: “Educar na Aldeia Ticuna: Elementos Culturais no Processo Educacional da Comunidade Indígena de Betânia”. Este tinha como objetivo analisar de que forma os elementos culturais do povo Ticuna estão sendo trabalhados na Escola Estadual Dom Pedro. Minha meta foi notar relações e avaliar o que é transmitido pela escola e o que se evidencia no cotidiano da comunidade indígena de Betânia.

Sou de origem indígena e lembro de muitas dificuldades encontradas pelo meu avô, homem da etnia Kokama. Ele, quando criança nascera numa comunidade chamada Jacapari, no rio Içá. Ficou órfão e foi morar com uma família em Manaus,

para estudar. Nessa época sofreu discriminação por ser índio e passou por muitos problemas que afetaram sua autoestima.

Mesmo assim, meu avô não desistiu e foi morar com os padres salesianos e com essa ajuda voltou a estudar, dessa vez a partir de ensinamentos formais de escola de branco, no Colégio João Bosco. Todavia, os problemas não tinham acabado, e a discriminação na escola era bastante evidente. Meu avô resolveu retornar à nossa terra natal e manter seus estudos a partir da educação indígena.

Nessa época, depois de algum tempo, meu avô encontrou a irmã dele, que morava na comunidade indígena Jacurapá, próximo da divisa com a Colômbia. Nessa mesma localidade, ele conheceu uma mulher que viria a ser sua esposa. Ela era da etnia Kaixana.

Os pais de sua esposa também eram Kaixana, naturalmente, e haviam vindo da Colômbia para o Brasil naquele tempo. Eles estavam vivendo no rio Içá, lado brasileiro, mas frequentemente iam para o lado colombiano. Esses pais da mulher que viria ser minha avó, a índia Kaixana, permaneceram muito tempo por lá, nesse trânsito migratório, mesmo depois do meu avô ter tido relações e casado com a filha deles.

Quando meus avôs paternos se casaram, ainda ficaram por um tempo na comunidade Jacurapá, interior do município, mas como meu avô sempre fora fascinado pelo estudo decidiu trazer nossa família para a sede do município de Santo Antônio do Içá. Na época, matriculou os filhos dele, meus pais, na escola.

A luta começou e a persistência também. Meus avôs ensinaram seus costumes e tradições aos meus pais, desde como se defender dos males da mata, até caçar, pescar, tecer palha para cobertura de casas, tecer peneiras, se alimentar das frutas da mata, construir canoas e principalmente cultivar a terra. No ano de 2000, com o apoio de seu avô Kokama, sua avó Kaixana, meu avô finalmente começou a estudar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), depois que todos os filhos haviam se formado na graduação.

A meta dele era entender como seu conhecimento de índio podia dialogar com o conhecimento do branco ou mesmo até que ponto esses diferentes saberes – índio e branco – tendiam a confrontar-se positivamente.

No ano de 2003, meu avô faleceu, mas teve a oportunidade de ver um sonho realizado. Uma das principais heranças que ele me deixou foi a educação familiar. Ele sempre garantiu o respeito e a boa convivência entre todos da família. Meus avôs sempre viveram da agricultura, do contato e convivência com a natureza até os seus últimos dias de vida.

Os meus pais, eu mesma e meus irmãos ainda participamos dessa tradição que foi estar em sintonia com a natureza desde o plantio da mandioca e macaxeira até a colheita e preparo da farinha e outras iguarias. A nova geração da minha família foi de pessoas que conseguiram conquistar seus sonhos através dos estudos, assim como era a projeção de vida que meu avô nos mostrava.

Não digo só o estudo indígena, mas o escolar indígena também, que é onde tento trabalhar atualmente. O estudo sempre foi algo colocado em pauta como o aprimoramento de meus conhecimentos e o fortalecimento da minha identidade indígena.

Por conta disso, decidi tentar aprimorar minhas pesquisas e me inseri no escopo do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam).

3.2.1 Controvérsias identificadas

Eu, por exemplo, observei que alguns problemas hoje são encontrados nas escolas dos brancos. Existe ampla discriminação e descaso de uma sociedade egocêntrica, que olha para si, sobretudo, dentro de um viés particular, pouco coletivo, o qual diversas vezes não contribui com os objetivos daqueles indígenas que querem e procuram através dos estudos fazer a diferença em sua comunidade ou mesmo na sociedade.

Essa é uma realidade a ser investigada, buscando-se alteração. Uma questão para reflexão é a situação dos discentes indígenas que estudaram e estudam no Ensino Médio em escolas não indígena na sede do município. Uma vez que as explicações dos conteúdos, trabalhos orais e escritos, avaliações objetivas, subjetivas, discursivas, resumos e outras atividades são desenvolvidos em língua

portuguesa, dificuldades são muito observadas. O não entendimento da língua gera um desconforto e uma situação vexatória para os alunos índios.

Docentes não indígenas sempre questionaram essa problemática, mas nunca tiveram qualquer informação ou orientação pedagógica, mesmo que fosse da coordenação da Seduc. O principal desafio foi o que fazer para a melhoria da aprendizagem dos discentes indígenas. Alguns docentes da escola não indígena também chegam a questionar a presença desse alunado na escola do branco, por causa das dificuldades que eles trazem e encontram em sala de aula.

São situações extremas que se apresentam. Com uma educação contraditória na escola do branco, muitos sujeitos indígenas apenas concluem os anos de estudo com as mesmas dificuldades e isso continua acontecendo inclusive nas universidades. O que se nota, a meu ver, é que as instituições de ensino não indígena diversas vezes costumam considerar a aprendizagem desse alunado como algo irrelevante para a sociedade.

A maioria dos discentes indígenas acaba sendo prejudicada pela falta de conhecimento da língua portuguesa, o que é necessário para a compreensão das disciplinas que fazem parte do currículo do Ensino Médio. Outro fator é a falta de orientação pedagógica para docentes não indígenas. Como fazer para ensinar com respeito ao conhecimento tradicional dos índios?

De fato, algumas pessoas indígenas possuíam aprendizagem satisfatória; outros não correspondiam de forma suficiente ao conhecimento ministrado em língua portuguesa pelos docentes das áreas afins. Segundo os discentes Ticuna, os indígenas vêm de suas comunidades para estudar na sede do município e obter conhecimentos e se prepararem melhor para o vestibular, para o Enem, para cursos técnicos, concursos públicos e mercado de trabalho. Mas, ao chegar à sede, encontram inúmeras dificuldades e em alguns casos retornam a comunidade sem perspectivas de inserção nas cidades urbanas.

Mas uma questão é: por que não se mostrar ao alunado indígena que seus conhecimentos nativos são de alto valor para o desenvolvimento da vida as atividades coletivas, que tanto necessitam ser compreendidas e melhor executadas em sociedades não indígenas.

Ao observar o desempenho dos alunos indígenas nas disciplinas do Ensino Médio, constatou-se que em se tratando de comportamento eles são tímidos e vergonhosos, mas apresentam potencial. Pouco participam das aulas, mas costumam ser muito esforçados em seus trabalhos apesar das dificuldades. Alguns indivíduos Ticuna, os quais notei em minhas pesquisas em sala de aula, correspondiam muito bem aos pedidos de tarefas dentro do processo de ensino-aprendizagem devido ao acompanhamento frequente dos pais ou da família.

No ano de 2010, foi realizado na sede do município de Santo Antônio do Içá o “Enem em Foco”. E todos os docentes indígenas e não indígenas que trabalhavam no Ensino Médio puderam participar e tirar dúvidas relacionadas às avaliações com base nos itens do Enem.

Durante a formação, pode-se perceber que a maioria dos docentes indígenas tinha dificuldades na compreensão da língua portuguesa, na elaboração das questões do Enem e principalmente na redação. Nesse sentido, os docentes indígenas terminaram a capacitação, mas apenas dois professores conseguiram elaborar as questões para poder receber o certificado.

De acordo com Saussure a linguística é uma ciência autônoma e possui uma estrutura de acordo com a língua, considerada um fato da sociedade. O que contribui para a revitalização da língua Ticuna na escola e fora dela. Lira afirma que apesar dos termos língua e gramática serem de uso comum, são conceitos nada banais, já que diferentes teorias linguísticas recortam e definem de modo diferente seus objetos.

Segundo alguns docentes, elaborar uma avaliação seria de fato desafiador pela falta de orientação ou informação. As dificuldades eram intensas e pouco se questionava sobre sua prática em sala de aula. Diante disso, durante o curso, docentes indígenas e não indígenas questionaram as avaliações externas como um problema para a educação indígena, já que essa educação em si é diferenciada e não seria baseada de acordo com a realidade desse povo tradicional.

Outra questão em pauta foi o acompanhamento do governo na educação indígena, o que seria um agravante social, considerado pelos brancos desnecessário para o desenvolvimento dos jovens da comunidade, que anseiam

cursar uma faculdade ou um curso técnico profissionalizante para seu crescimento profissional e intelectual. Todavia, não se possuem resultados satisfatórios nesse caminho.

De acordo com esse cenário problemático, tornou-se relevante pesquisar práticas pedagógicas dos docentes Ticuna e refletir sobre questões que dificultam o desempenho profissional em sala de aula, refletindo em que medida elementos culturais Ticuna — a saber, aspectos relacionados à sobrevivência, cotidiano, imaginário, poética, artes, guerra — estão sendo inseridos nas atividades e metodologias em sala de aula como meios facilitadores para compreensão de conteúdos estudados.

Ensaando projeções nesse contexto, no ano de 2010, inicialmente, visitei a Escola Estadual Dom Pedro, localizada na comunidade Ticuna de Vila de Betânia. Depois de ter percebido os problemas encontrados pelos discentes indígenas nessa escola de branco, pode-se observar que a escola indígena mesmo distante da Sede também se encontrava com dificuldades relacionadas a alunos e professores. Docentes e direção na época eram bastante flexíveis quando se tratava de respeito a costumes e tradições da comunidade escolar.

Essa comunidade, entretanto, pouco participava das aulas, programações e regulamento da escola. Segundo alguns docentes e discentes do Ensino Médio, a escola era considerada pouco atrativa e rigorosa no cumprimento de seus direitos e deveres. Por isso, os discentes preferiam estudar na sede do município ou em outros lugares.

Portanto, como educadora e provinda de uma família indígena Kokama (pai e avô) e Kaixana (avó), pessoalmente senti-me privilegiada em participar do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia, como uma forma de compreender as dificuldades enfrentadas por inúmeros índios todos os dias em relação à educação dita por nós diferenciada, formal, escolar, que abarca uma série de problemáticas.

Assim, minha pretensão foi contribuir com a comunidade de Betânia, onde existe envolvimento, de minha parte, no processo educacional da escola local através das práticas pedagógicas dos docentes, que há anos buscam atenção,

melhoramento, preparação e solução para suas dificuldades na relação com as etnias indígenas envolvidas da comunidade, e particularmente com os Ticuna.

O presente Projeto de Pesquisa está vinculado à Linha 2 – Redes, Processos e Formas de Conhecimento. Eu, enquanto estudante/pesquisadora em nível de mestrado do PPGSCA/Ufam, busquei trabalhar processos socioculturais, mecanismos de construção educacional e políticas de integração em instituições de ensino. A produção do conhecimento, a organização e práticas institucionais e a subjetivação social e simbólica do alunado indígena também foi foco de estudo.

3.3 Instrumentos

Foi utilizado diário de campo para registrar narrativas e depoimentos que pudessem auxiliar na compreensão do fenômeno da educação escolar indígena na Vila de Betânia, Santo Antônio do Içá, na tríplice fronteira com Colômbia e Peru.

O diário de campo foi composto durante imersão efetiva na comunidade de Vila de Betânia. A partir da proposta de observação participante, foram descritos dados referentes aos diferentes contextos em que a sociedade vive, produz e compreende a realidade que a circunda.

3.4 Procedimentos de coleta

Foi realizada observação participante, com avaliação de contexto social, para apreender significados do campo e relacioná-los com a teoria proposta e fomentar inferências que pudessem ter relevância no âmbito do debate proposto.

Segundo Roch e Eckert (2008), a prática da pesquisa de campo responde a uma demanda científica de produção de dados a partir de uma inter-relação entre o(a) pesquisador(a) e o(s) sujeito(s) pesquisados que interagem no contexto, recorrendo primordialmente as técnicas de pesquisa da observação direta, de conversas informais e formais, as entrevistas não-diretivas etc.

3.5 Procedimentos de análise

O embasamento para análise teve como suporte três dimensões. A primeira referente às condições sociais, históricas e culturais que favoreceram para a emergência de depoimentos coletados; a segunda contextualizada mediante descrições dos conteúdos dos depoimentos e a ponderação reflexiva acerca do coletado; e a terceira relacionada à discussão da natureza epistemológica da teoria abordada em confronto com o conhecimento social compartilhado que se conseguiu acessar por meio do trabalho de campo.

Levando em consideração a necessidade de coesão no que concerne à metodologia qualitativa e a maneira mais indicada de avaliar e descrever as informações que foram obtidas por meio da coleta dos dados, a opção escolhida foi a técnica de análise por coocorrências, padrões e intensidade dos depoimentos em razão da proposta de pesquisa orientada.

O plano de análise aplicado foi desenvolvido de acordo com a seguinte organização: a) constituição do corpus e leitura flutuante; b) efetuação da análise; c) categorização dos dados; e d) leitura em profundidade. A primeira etapa necessária à análise foi a descrição, que é a enumeração das características do texto, resumida após tratamento. A última etapa foi a interpretação, em que foram estimadas significações às características. Como procedimento intermediário situou-se a inferência, que permitiu a passagem explícita e controlada da descrição à interpretação.

Procurou-se descrever as interpretações das falas de maneira objetiva e com simplicidade, sem que houvesse perda de sentidos, para que não gerassem generalizações acerca dos resultados da pesquisa. E ainda. Não foi a descrição, mas a inferência, a intenção da análise dos depoimentos coletados. Buscou-se o que os conteúdos puderam apontar após serem tratados. A meta foi deduzir, de maneira lógica, conhecimentos sobre o emissor da mensagem. De acordo com Vala (1986), a passagem da descrição à interpretação se dá através da inferência. É ela que dá sentido às características do material coletado.

A análise da pesquisa foi realizada em Língua Portuguesa e em Língua Ticuna, dada a proficiência letrada da mestranda, da etnia Kayxana. Foram realizadas entrevistas individuais estruturadas, com perguntas abertas, a partir da realidade encontrada nas práticas pedagógicas dos professores Ticuna.

CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DESCRIÇÃO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE DOCENTES NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA

4.1 Como o professor planeja

O tópico visa discutir práticas relacionadas ao conhecimento dos conteúdos da proposta curricular a serem transmitidos em sala de aula. Trata-se de um exercício de ação que foi orientado tendo em vista explorar e sublinhar nesta pesquisa em que medida os professores que atuam na escola indígena estão preparados para lidar com o cotidiano escolar dos Ticuna. Ou melhor, com o cotidiano escolar que os alunos Ticuna estão em melhor nível de adaptação.

Durante a pesquisa, observou-se que os docentes indígenas Ticuna possuíam bastante dificuldades relacionadas às suas práticas pedagógicas em sala de aula. De acordo com o relato dos docentes do Ensino Médio, o planejamento deles é realizado no início do ano letivo, pois é quando são orientados a fazerem o plano de curso bimestral, e ainda ponderarem de que forma podem desenvolver suas atividades no cumprimento do Horário de Tempo Pedagógico (HTP).

O HTP é um ordenamento via plano de ação para o fechamento de horários de trabalho. Serve de guia para a incisão de atividades de classe e ainda extraclasse. Mas trata-se de um documento que contém orientações que no passado eram, mas que ainda hoje são realizadas de forma superficial, sem exemplificações concretas. Ao se referir a exemplificações, define-se o suposto como ações de campo que ajudam a realizar atos ou ações interculturais – tal como se pressupôs no segundo capítulo.

Segundo os professores Ticuna, o que é comum na escola é a falta de orientação e acompanhamento pedagógico durante todo o ano letivo, o que resulta em implicações quanto ao processo de ensino aprendizagem. Uma problemática maior dos docentes Ticuna em seus planejamentos é a falta de compreensão da língua portuguesa oral e escrita. Essa não compreensão gera dúvidas sobre a intenção de conteúdo exposta nos planejamentos didáticos que abrigam parâmetros

curriculares nacionais – e nunca é demais frisar que não há uma associação direta entre os planos do Estado e a atividade expressa dentro da comunidade indígena.

Quanto à proposta curricular do ensino regular não indígena, os professores tinham e continuam tendo dificuldades na compreensão dos conteúdos, atividades, trabalhos e avaliações em língua portuguesa que seriam ministradas em sala de aula. A maioria dos professores reclamava e ainda reclama por causa da falta de formação continuada em língua portuguesa interdisciplinar e pela falta de comprometimento de outros colegas com a escola. Conforme os professores que foram contatados no estudo, alguns colegas de trabalho faltam bastante e não estão preocupados com o seu papel na escola e diante da sociedade, o que resulta em desistências, reprovações e desinteresse dos alunos quanto as suas aulas.

À medida que conversávamos, na tentativa de registrar as angústias e dúvidas que os professores sentem sobre seu trabalho na escola questionou-se muito a falta de acompanhamento da Coordenação da Seduc do município de Santo Antônio do Içá, que tende não orientar ou acompanhar os trabalhos pedagógicos na escola Ticuna de Vila de Betânia. Esses professores por causa disso e de suas orientações de trabalho muitas vezes se sentem isolados fisicamente e psiquicamente da realidade educacional normativa.



Figura 2. Cotidiano dos professores indígenas e não indígenas. Fonte. Autora da pesquisa, 2016.

O relato da maioria dos professores Ticuna é relacionado às mesmas dificuldades quanto ao planejamento de suas aulas, ao preenchimento dos diários, à

lotação em áreas que não são de formação específica, à falta de capacitação continuada para professores indígenas, à falta de material didático, à falta de funcionários para exercerem funções isoladas ou compartilhadas, à falta de projetos para incentivo de alunos e professores, à falta de organização, autonomia e interação entre gestão e comunidade escolar.

Esse conjunto de problemas gera duas situações que podem ser classificadas como penosas à educação intercultural. Uma delas é a escassez física, causadora de ações isoladas e com pouco impacto. A falta de gente que saiba lidar com grupos Ticuna é um entrave incomensurável. Outra problemática é a escassez psíquica de conhecimento que possa gerar reflexões e resultados práticos de repercussão para a sociedade étnica e mesmo não étnica.

Os docentes do Ensino Médio reclamavam muito sobre a falta de acompanhamento das turmas de 3º ano, as quais, na maioria das vezes, contém alunos que se inscrevem para o vestibular e possuem dificuldades na compreensão das questões por não serem orientadas a partir de um trabalho direcionados de professores que atuam na comunidade de Vila de Betânia. Essa, por exemplo, poderia ser uma atividade prática com resultados excelentes aos alunados e ainda com resultados que expressem suas vontades de contribuir para o contexto Ticuna de vida.

A vida a que se refere, quando neste tópico aborda-se o fato, é a vida concebida a partir de categorias nativas de pensamento. Que envolvem parentesco, compadrio, afinidades eletivas, espiritualidades mágicas e alimentação agroflorestal, além, é claro, de demais classes de saberes e fazeres que abrangem falares diferenciados, posições afetivas diferenciadas e cosmopolíticas operantes.

Quanto à proposta de curso do Ensino Médio, os professores questionaram a falta de material didático para trabalhar de maneira sistematizada e de acessibilidade à internet para pesquisa de conteúdos a serem abordados no semestre, uma vez que a escola e a secretaria não disponibilizavam tais recursos. Sem muito o que fazer nesse contexto de dificuldades para a ação em sala de aula, as quais implicavam concepção de temáticas e assuntos dirigidos, professores usavam materiais que encontravam na biblioteca para ministrar suas aulas e que estavam de acordo com a proposta curricular.

No dia 21 de janeiro do ano de 2015 foi implantada a Matriz Curricular Intercultural apenas nas séries de 1º ano e 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio. Durante a fase de disseminação da nova matriz, na Escola Estadual Indígena Dom Pedro I, os docentes teriam que construir o material didático durante o ano letivo a ser trabalhado em sala de aula – o que resultou em grande problemática. Sem ter tempo e material para essa atividade, alguns professores usavam uma cartilha dos Ticuna Peruano para falar sobre a cultura do povo Ticuna brasileiro.

Segundo professores Ticuna uma pessoa seria enviada da Representação dos Indígenas da Seduc de Manaus para ensiná-los a elaborar o seu próprio material didático, uma vez que a maioria dos docentes tinha dificuldades quanto à construção de informações de acordo com sua realidade no processo da escrita.

Tratou-se, portanto, de uma espécie de colagem pouco eficiente aos brasileiros do que fora construído e direcionado aos peruanos. A *Erecuâte* é uma cartilha que contém assuntos relacionados a modos de vida, economia doméstica e sociabilidade, com direcionamento aos Ticuna-Castellano, como se denominado da própria capa do material.

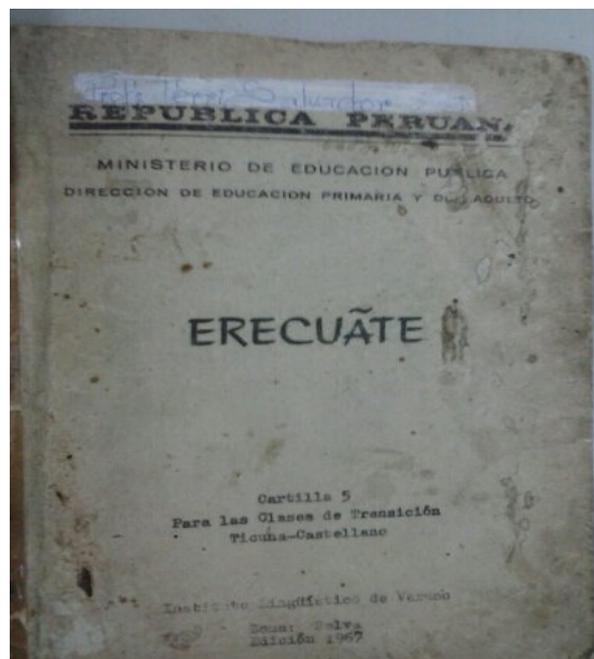


Figura 3. Cartilha Erecuâte, direcionada aos alunos Ticuna do Peru e que tem sido adotada como documento para se embasar processos educacionais entre os Ticuna de Vila de Betânia. Fonte. Autora da Pesquisa, 2016.

Foi feita uma análise com os professores Ticuna dessa nova proposta curricular e suas opiniões, em algum sentido, são favoráveis e ao mesmo tempo não no que se refere às avaliações externas que constantemente são realizadas nas escolas brasileiras. Alguns questionaram por ser um novo desafio compreender de que forma este novo currículo irá contribuir para formação acadêmica e profissional dos jovens Ticuna.

Foi compreendido ainda que os docentes daquela região tendem ser tratados com pouca importância pela sociedade e seus anseios de vida profissional e acadêmica. Esse foi um diferencial externo da problemática, concernente à falta de inserção desse povo ameríndio no meio social dos não-indígenas da fronteira Brasil-Colômbia-Peru.

Os resultados indicaram que a falta de informação, experiência e formação continuada dificultavam a execução e o entendimento do planejamento pedagógico, do papel do setor administrativo e da própria organização escolar. Docentes, discentes e toda a comunidade sofrem com as consequências que são observadas dentro da escola, tornando-a apenas um lugar de visita para alunos e pais. Neste sentido, muitos adolescentes e jovens desistem, abandonam o ambiente institucional de aprendizado e, segundo os professores Ticuna, isso é comum na comunidade: pouco se faz para o melhoramento da educação, para a boa qualidade no ensino e para a democratização de saberes.

4.1.1 A educação que promove desencontros cosmológicos

A abordagem sugerida neste tópico se refere às heranças dos povos tradicionais que passam despercebidas pela escola. A meta foi descrever em que medida a relação pessoa-ambiente se situa e como o modo de viver nativo tem sido percebido em sala de aula.

A comunidade Vila de Betânia é elogiada pela cultura local, pela beleza e pelo encanto de suas histórias. São muitas das mudanças ocorridas na comunidade as quais estão voltadas para o processo de civilização do povo Ticuna. Na comunidade, existe uma escola que tende a fomentar processos culturais de modo a fortalecer

práticas endógenas e nativas, dentro de um contexto que abarca o processo de civilização local.

Cabe afirmar que a ideia de processo de civilização não se traduz, nesse trabalho, como algo imposto, mas sim dialogado, em que culturalidades nativas são veiculadas e incentivadas no e para o meio social. Ao menos se pretende acreditar nessa possibilidade, como pode-se ventilar, mas enquanto área efetivamente indígena, importa destacar que Vila de Betânia é uma comunidade em transformação, mutante, que vivencia modernidades ao sabor de localismos.

A Escola Estadual Indígena Dom Pedro I encontra-se nesse processo de transição entre educação do branco e educação indígena. Um processo até certo ponto confuso, não clarificado para todos. Conforme relato de professores, não é comum trabalhar ou relacionar conteúdos com a herança cultural de seu povo. Os conteúdos da proposta curricular que se trabalha no Ensino Médio apenas direcionam-se a outras realidades, distantes dos saberes locais. Um exemplo é o ensino das artes. Nessa perspectiva, o conhecimento deveria estar não somente em aprender sobre outras culturas, mas relacionar a arte do povo Ticuna a realidades observadas.



Figura 4. Panorâmica da Vila de Betânia, Comunidade indígena de Santo Antônio do Içá. Fonte. Autora da Pesquisa, 2016.

Conforme docentes junto aos quais foram colhidos depoimentos, a maioria das disciplinas era abordada de forma significativa com a realidade local, ou pelo

menos assim se tentava fazer. Mas executar relações dos saberes científicos e escolares aos saberes locais ainda se manteve sendo uma dificuldade evidente. Durante muito tempo, segundo relatos, houve um enfrentamento de ideias por parte da Secretaria de Qualidade e Ensino (Seduc) e os professores e professoras ministrantes de conteúdo em sala de aula, devido à implantação apenas da proposta curricular do ensino regular não indígena, apesar da realidade de Vila de Betânia apontar para questões muito mais amplas, de interface de saberes. Por conta dessa vertente da Seduc, docentes acabavam ministrando aulas de acordo com o conhecimento de sua área específica, retratando apenas o conteúdo em si, de modo deslocado da realidade.


 GOVERNO DO ESTADO DO AMAPAZ
 SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
 Matrix Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Médio para as Escolas Indígenas do Estado do Amazonas
 Resolução nº 02/2014 – CEEI-AM
 A partir de 2015

LEGISLAÇÃO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1º ANO		2º ANO		3º ANO		CARGA HORÁRIA TOTAL
			AS	HA	AS	HA	AS	HA	
Lei Federal nº 9.394/96 Lei Estadual nº 1.027/03 RES. Nº 147/PROCEI/AM	Linguagens	Língua Indígena	3	120	3	120	3	120	360
		Língua Portuguesa e Conhecimentos Tradicionais	3	120	3	120	3	120	360
		Arte, Cultura e Mitologia	1	40	1	40	1	40	120
	Matemática	L.Estrangeira	1	40	1	40	1	40	120
		Práticas Corporais e Esportivas	1	40	1	40	1	40	120
		Matemática e Conhecimentos Tradicionais	3	120	3	120	3	120	360
	Ciências da Natureza	Biologia e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
		Física e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
		Química e Conhecimentos Tradicionais	2	80	2	80	2	80	240
	Ciências Humanas	História e Historiografia Indígena	1	40	1	40	1	40	120
		Geografia e Contextos Locais	1	40	1	40	1	40	120
		Sociologia e Estudos Específicos	1	40	1	40	1	40	120
		Filosofia e Interfaces Culturais	1	40	1	40	1	40	120
		Direitos Indígenas	1	40	1	40	1	40	120
	Formas Próprias de Educar: Oralidade, Trabalho, Lazer e Expressões Culturais		2	80	2	80	2	80	240
	TOTAL GERAL DA CARGA HORÁRIA		25	1000	25	1000	25	1000	3000

Legenda: A.S: Aulas semanais - H.A: Horas anuais - Semanas letivas: 40

Formas Próprias de Educar: Oralidade, Trabalho, Lazer e Expressões Culturais

Formas próprias de educar serão desenvolvidas de forma intercultural e contarão com a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais: os tocadores de instrumentos musicais, cantadores, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, ralzeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas. O procedimento será aplicado em forma de Projetos, através de pesquisa com temáticas e área de interesse dos saberes indígenas nos que envolvem a consulta de outros membros da comunidade. (Resolução CEB/CNE nº. 5/12, art.2º, VII). Eles serão articulados numa perspectiva de formação ampla, contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas, saúde indígena e pluralidade cultural, sendo desenvolvidos com atividades práticas e teóricas, tendo a base na cultura indígena e sua especificidade.

Figura 5. Apontamento de descrição de disciplinas ministradas na comunidade indígena de Santo Antônio do Içá. Fonte. Autora da Pesquisa, 2016

No início ano de 2015, foram implantadas no Ensino Médio disciplinas que abordaram a cultura do povo indígena por meio de conhecimentos empíricos, em uma tentativa de fortalecer as heranças do povo Ticuna. Porém, apesar dos esforços, a iniciativa não vingou de forma exatamente precisa, com relação ao que se pensava e planejava, sobretudo por conta de metodologias de aplicação e por dificuldades para se estabelecer avaliações quanto aos conteúdos ministrados. Foi um problema projetar tais questões, de maneira conjunta, sobretudo porque se tratam de conjunções, que não caminham em separado.

4.1.2 Metodologia utilizada para interação com o alunado

Professores Ticuna do Ensino Médio relataram com frequência suas dificuldades relacionadas às metodologias que poderiam ser utilizadas em sala de aula, mas que, muitas vezes, pela falta de orientação pedagógica interdisciplinar, professores e professoras deixaram de agir nesse sentido da conexão de saberes e sentiam-se frustrados quanto ao desenvolvimento de suas atividades.

Conforme as pessoas entrevistadas, as aulas eram realizadas sem muito dinamismo, dentro de ações deliberadamente metódicas, com pouco espaço para liberdade e criatividade, uma vez que a escola não disponibilizava livros didáticos, jogos de matemática, data show, aparelhos de DVD e internet para a pesquisa e o trabalho docente em sala de aula, o que resultava em problemas quanto ao planejamento e à aprendizagem dos discentes matriculados. O modelo de educação do colonizador passou a ser almejado pelos docentes Ticuna que procuravam se esforçar em seu planejamento.

Os professores falavam do problema que existia quanto à falta de compreensão da língua portuguesa e a maioria de suas aulas era explicada em língua Ticuna, para melhor entendimento do alunado, e em alguns casos professores não se sentiam satisfeitos em relação às suas aulas porque os discentes não correspondiam em seus trabalhos ao que era pedido, devido à falta de conhecimento específico ocidental, timidez e interação. Esses problemas eram características dos adolescentes e jovens dessa sociocultura étnica.



Figura 6. Trabalho em sala de aula. Fonte. Autora da Pesquisa, 2016

Segundo relato de professores, pouco se conhece sobre os métodos de ensino no contexto formal e, por conta disso, nota-se que há reflexos negativos sobre o exercício de uma educação diferenciada e suas vantagens, já que a própria escola não disponibiliza recursos que possam colaborar com o rendimento, com a interação ou com a reflexão de experiências interétnicas e ainda no conhecimento sobre as práticas pedagógicas de indígenas e não indígenas.

Num processo de discussões sobre educação diferenciada, docentes Ticuna descreveram suas atitudes e métodos como sendo tradicionais, repetitivos e frustrantes diante de tal realidade. Os resultados quanto ao rendimento da escola tornam-se um caso sério quanto à desistência dos discentes e quanto aos métodos que não são utilizados pelos docentes devido à falta de informação.

4.1.3 De que forma o docente elabora a avaliação

Foi realizada uma análise sobre as formas de avaliação com os docentes Ticuna, pela qual estes relataram suas inquietações quanto às dificuldades no planejamento, na escassez de instrumentos pedagógicos, na falta de domínio ou compreensão deles ante a língua portuguesa, na falta de conhecimento sobre os tipos de avaliações realizadas formalmente e acerca das grandes dificuldades quanto à elaboração de avaliações internas e externas.

A maioria dos docentes questionou a falta de acompanhamento da Secretaria de Educação do município de Santo Antônio do Itá, quanto à informação sobre os tipos de avaliações que podem ser desenvolvidas em sala de aula (seriadas ou alternadas), já que não possuíam orientação pedagógica por falta de contratação de um profissional que fortalecesse essa parte do trabalho, e também devido a não ser efetivado uma atividade específica por parte do Estado no sentido de fomentar interculturalidades.

Alguns professores elaboravam suas avaliações de acordo com o seu próprio conhecimento e suas experiências de campo e de vida, relacionando conteúdos ministrados em sala de aula com a realidade ameríndia. Entretanto, a maioria dos discentes revelou que essa metodologia aplicada não correspondia de forma

satisfatória às avaliações. A principal dificuldade era e continuava a ser, atualmente, a não compreensão da língua portuguesa em nível falado e escrito.

Os docentes relataram suas experiências em sala de aula quanto às avaliações – que muitas vezes não traziam resultados satisfatórios para o rendimento da escola e o rendimento dos alunos que dela participavam. E questionavam a cobrança demasiada que sofrem para conseguirem resultados de aprovação alta e reprovação baixa. Ou seja, grande parte das vezes, aprovar o aluno ou a aluna é a ação mais importante que fazer uma pessoa aprender realmente.

Descreveram ainda que em suas aulas o ensino era bilíngue e faziam o uso da língua Ticuna durante a explicação de seus conteúdos e na aplicação das avaliações – mesmo sem que o Estado desse qualquer auxílio regular para esse trabalho. Todavia, em contraposição a isso, as questões que tinham de aplicar formalmente eram em língua portuguesa, o que dificultava o entendimento do alunado no contexto escolar intercultural em que se encontram os Ticuna de Vila de Betânia.

A avaliação interna da escola, segundo análise, tem ocorrido num processo de ensino que não condiz com a realidade dos alunos e nem de longe pode ser comparada a uma educação considerada diferenciada em todos os níveis de conhecimento. A maioria dos professores da escola Dom Pedro I ainda hoje é indígena e suas inquietações e dificuldades são relacionadas ao conhecimento específico da língua materna.

Assim como a metodologia e os tipos de avaliação ainda causam transtornos ao desempenho das crianças e jovens em suas atividades escolares, a educação não sistematizada aos modos de vida dos étnicos e com todas as dificuldades em aprender a língua portuguesa, a questão acaba sendo revelada como assustadora do ponto de vista de um futuro educacional a médio prazo para a região, e não somente para a escola abordada.



Figura 7. Correções e avaliações são problemas a serem reparados. Fonte. Autora da Pesquisa, 2016.

Após discussões sobre a educação diferenciada, no dia 19 de novembro do ano de 2015 foi publicada pela Câmara dos Deputados de Brasília o Projeto de Lei 5954/13, que certifica a todos os estudantes indígenas desde a educação básica, do ensino profissionalizante ou ensino superior, a utilização da língua materna em processos de aprendizagem e avaliação, de acordo com a realidade na qual a etnia (os alunos e alunas) está inserida.

Conforme os docentes indígenas da Vila de Betânia, tal proposta intercultural poderia fortalecer a cultura e os saberes locais, mas ainda precisariam ser organizadas estratégias e informações singulares e direcionadas acerca das vantagens de se trabalhar na língua materna dos Ticuna, tendo em vista o melhoramento da aprendizagem e seguindo os preceitos da educação diferenciada.

4.1.4 Avaliação externa: inclusão ou exclusão social?

Procurou-se descrever neste tópico reflexões sobre modelos de avaliação em escola de base da comunidade. A projeção foi tomar como suposto o trabalho de investigação realizado segundo estudo de campo na comunidade Vila de Betânia, apontando reflexões concernentes ao objeto pesquisado.

Conforme docentes Ticuna, conhecimentos sobre avaliações externas tem sido ainda um grande problema na região devido a falta de informações relacionadas

às competências e habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula, através de planos bimestrais orientados pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Municipal de Educação. A problemática culminava no fato de que docentes com pouca compreensão de avaliações como SADEAM, PROVA BRASIL, ENEM, PSC, SIS e Vestibulares não ministravam suas aulas voltadas para atender a essas questões, embora muito discutidas na escola do branco. Questionaram a falta de orientação pedagógica e de formação para o conhecimento dos tipos de avaliações externas a serem desenvolvidas na escola.

De acordo com Vânia Chaves Albino, da Escola Estadual Dom Pedro I, educadora, “[...] nossa escola é pouco lembrada, esquecem de nossa gente, não tem informação sobre nada que acontece”. A fala ressalta uma posição crítica em relação à educação que é efetivada na escola de Vila de Betânia. Fica clara a insatisfação ante os resultados observados junto à comunidade étnica dos Ticuna, concernentes ao processo de ensino e aprendizagem. Importa ressaltar que esse é um processo, por natureza, dialógico, a partir do qual a emancipação dos saberes indígenas pode ser proporcionada em razão de reflexões interétnicas.

O esquecimento diz respeito às formas de exclusão social que o Estado opera no âmbito das populações indígenas não apenas de Vila de Betânia, mas de todo o Alto Solimões. É uma mesorregião pobre, comparando-se aos modos de vida urbanos, mas riquíssima culturalmente e também socialmente comparando-se às inserções relacionadas aos modos de vida dos étnicos que habitam a fronteira Brasil-Colômbia-Peru e convivem em razão de suas potencialidades.

De acordo com Elói da Silva, professor da Escola Estadual Dom Pedro I, “precisamos de informação sobre essa educação que eles querem e não tem nada. Ninguém se preocupa com nossos alunos e muito menos com nós professores”. O depoimento salienta a situação de abandono vivida por professores da rede municipal de educação, que se mantêm praticamente isolados e sem assistência especializada para o fomento dos saberes locais ante os saberes científicos.

“A gente fica aqui e não tem resultado bom porque não se sabe como e nem o que fazer pra melhorar. Muitos dos meus companheiros não entendem o idioma de vocês”. Neste trecho da fala de Elói, é nítida a preocupação com a língua e os efeitos que a falta de informação relacionada à troca de experiência em diferentes

idiomas. Um, o idioma nativo, o Ticuna; outro, o português, privilegiado em sala de aula por causa de exigências do Ministério da Educação.

“Por que que não vem pra cá um estudo de língua portuguesa pros professores aprenderem também?”. A questão apresentada pelo professor Elói vai além da preocupação em aprender a língua do branco. Está situada dentro do contexto das interlocuções entre os sistemas de avaliação que o MEC se utiliza para mensurar o nível de ensino aprendizagem nas escolas locais de Vila de Betânia.

Além dessa e outras indagações, podemos perceber que os docentes muitas vezes não tinham contato com os simulados do ENEM, que eram enviados à escola indígena para serem aplicados aos alunos. Conforme relato da representante da Seduc do município de Santo Antônio do Içá, em destaque feito em 2015, os simulados do ENEM eram enviados ao gestor da escola para a aplicação, assim como nos anos anteriores. Mas eles não sabiam se os professores estavam enfrentando dificuldades relacionadas à compreensão dessas avaliações por falta, muitas vezes, de comunicação sobre os problemas da escola.

Um dos desafios na educação indígena é o desempenho das avaliações externas, as quais certamente não atendem às expectativas da população indígena, e não apenas dos Ticuna, mas é bem possível que de todos os povos do Alto Solimões, devido aos problemas relacionados à sua língua e ao modo de vida. Isso ocorre porque as avaliações não atendem às expectativas da população Ticuna, principalmente por não terem relação com a realidade na qual os índios estão inseridos.



Figura 8. Realidade de uma escola em Vila de Betânia. Fonte. Autora da Pesquisa, 2016.

A vida escolar do povo indígena torna-se diferente em várias situações, principalmente quando se trata de relacionar conhecimentos empíricos com conhecimentos de mundo, dando ênfase a novas possibilidades de informações através dos livros didáticos, televisão e rádio.

No entanto, existe um meio norteador para este fundamento: os docentes relataram que precariamente a Secretaria de Qualidade e Ensino (Seduc) pouco os orienta sobre os modelos de avaliação de fato elaborados pelo branco e impostos para uma educação diferenciada, que fica abaixo do básico por causa de seus resultados e sendo somente analisada cautelosamente quando os resultados trazem insatisfação para o município ou a Instituição.

É uma situação ambígua, pois parece que quando interessa aos gestores institucionais do MEC a problemática é trazida à tona. Mas a avaliação da linguagem, da língua e de como as pessoas se relacionam e se comunicam em Vila de Betânia não é, de forma alguma, considerada.

Docentes descrevem essa situação como constante, já que não existe preocupação relacionada ao processo de ensino aprendizagem, o que contribui para uma série de dificuldades quanto à compreensão da língua portuguesa. As avaliações como a Sadeam e a Prova Brasil eram apenas realizadas numa data estabelecida, porém, segundo relato de professores não indígenas, a maioria dos discentes Ticuna não compreendia as questões de língua portuguesa e matemática. Não era uma falha intelectual, mas de comunicação da Seduc, que repassava o instrumento tal como era enviado de Brasília/DF, do Ministério da Educação.

Um dos principais motivos dos discentes segundo professores irem estudar na escola do branco no município de Santo Antônio do Içá é por causa dos vestibulares que eles futuramente pretendem concorrer e das opções de conhecimento que os professores não indígenas os proporcionam ao longo do Ensino Médio, o que resulta numa insatisfação por parte de algumas famílias locais.

Com base no diário de campo por nós compilado em 2015 e 2016, docentes descreveram situações corriqueiras que dificultavam o desempenho de suas aulas e principalmente relacionadas à falta de informação, tais como i) O que na realidade são as avaliações externas?, ii) Quais os objetivos?, iii) Como podemos trabalhar

essas avaliações em sala de aula?, iv) O que é o PSC e SIS?, e v) O que é o ENEM? São questionamentos essenciais, que procuram refletir sobre o modelo imposto pelo governo federal como único para as diferentes situações regionais que um país de dimensão continental como o Brasil enfrenta.

Ao analisarmos os questionamentos dos docentes, podemos perceber o quanto é grave a falta de informação relacionada com a comunicação intercultural, pois as avaliações existem e não incluem modelos alternativos para os indígenas e nem há formação para os docentes indígenas, já que o problema está relacionado também ao entendimento da língua portuguesa por parte deles. Com isso, sempre uma má relação interétnica se dá e é mantida por causa da falta de ajustamentos.

4.2 Gestão e Planejamento Escolar



Figura 9. Professores indígenas de Vila de Betânia.
Fonte. Autora da Pesquisa, 2016.

Um dos principais problemas ressaltados pelos docentes indígenas (no destaque) estão relacionados à gestão escolar, sobretudo pela ausência de informações, autonomia, diálogo e organização. Como se reporta o professor Teodorino, da Escola Estadual Dom Pedro I, “[...] nossa escola não tem uma gestão organizada que vá atrás das coisas pra melhorar. Não temos funcionários e autonomia porque não tem diálogo”. O início da questão de Teodorino está

intimamente ligada ao sistema de representação dos indígenas em face a administração local e mesmo regional. A pouca relevância dos termos, da língua, dos costumes e das crenças imemoriais dos Ticuna, além do *habitus* enquanto constituindo da identidade étnica, é algo evidente de se pontuar, porque é bastante negativo e rebaixador.

“Temos vontade de fazer as coisas de jeito nossa escola, mas não podemos. Então, a gente fica parado sem fazer nada”, completa o professor, refletindo sobre a inatividade forçada a que professores que trabalham com questões ameríndias, e sobretudo questões Ticuna, têm de se submeter. Por certo, as especificidades são notadas e avaliadas, mas por força de normas e leis educacionais que são apontadas de forma vertical isso não ocorre.

Voltando à fala de Elói da Silva, professor da Escola Estadual Dom Pedro I, percebe-se o seguinte a partir de sua narrativa: “A escola daqui é esquecida por todos e a gente fica sem orientação pra nada. A gestão escolar não funciona como deveria”. E mais uma vez volta-se à problemática da necessidade de acompanhamento dos trabalhos que estão sendo realizados em Vila de Betânia. Um acompanhamento local, que seja estruturado a partir de bases presenciais e conjunturas da região.

O professor Elói completa: “[...] não temos organização, acompanhamento, e acontece muita desistência. A gente não tem com quem contar. A gente fica desmotivado pra fazer um bom trabalho”. A entrevista, nesse trecho, acentua a problemática do sentimento de abandono que assola professores da escola indígena de Vila de Betânia. A não efetivação do encerramento positivo dos cursos na escola gera crises relacionadas ao tipo de educação dispensada aos alunos.

Segundo docentes indígenas, durante alguns anos a Escola Indígena Dom Pedro I, encontrou-se desorganizada pela falta de suporte à gestão que, com o passar do tempo, ficou acomodada tanto no desenvolvimento pedagógico e administrativo quanto na exigência de entrada e permanência de discentes na escola. Docentes relataram que as dificuldades de ministrar suas aulas eram muitas, uma vez que eles não tinham hora de entrada e saída estabelecida pela gestão.

A escola não seguia regras para manter docentes e discentes em seu âmbito, gerando estudos pautados em natividades, o que causava transtornos nos resultados das avaliações – e logicamente ocorreu nos últimos anos o que historicamente já se dera –, uma vez que não havia aulas regulares com horários a serem respeitados por todos.

No ano de 2015, a pedagoga Iranin juntamente com a coordenadora Suzete Ribeiro procuraram desenvolver um trabalho na escola com o propósito de organizar e resolver os problemas encontrados no dia a dia em curto prazo. Isso para de alguma forma contribuir com o gestor e com os resultados insatisfatórios das avaliações que se sucediam.



Figura 10. Professores em escola de Vila de Betânia.
Fonte. Autora da Pesquisa, 2016.

Professores relataram que, com a chegada da pedagoga para trabalhar na escola, muitas mudanças ocorreram, inclusive a hora de chegada e saída dos discentes e dos próprios professores foi corrigida e organizada de modo concreto. Durante alguns meses, a escola passou a ser organizada desde a entrada e permanência de docentes e discentes.

Alguns professores mantiveram uma reação de insatisfação com relação a mudanças de hábitos na escola, onde já se vinha durante muito tempo mantendo ações do passado, onde os discentes preferiam estar em contato com o mundo fora do ambiente escolar, fazendo poucas relações entre a teoria e a prática.

Segundo docentes, algumas situações negativas eram corriqueiras devido à liberdade que a gestão dava aos discentes e por esse motivo os professores ficavam desnorteados e acabavam ficando acomodados em seu trabalho. Na escola, onde seria um lugar de intercâmbio de experiências, viam-se anulações.

As reclamações dos professores Ticuna e não indígenas eram muitas e importantes porque suas dificuldades davam ênfase a um problema maior, que era a falta de informação em diversas áreas do conhecimento, uma vez que os resultados de suas práticas baseavam-se apenas em um conhecimento limitado sobre a realidade local, e isso pouco contribuía para o progresso e entendimento de suas habilidades no contexto educacional.

No mês de outubro do ano 2015, com a saída da pedagoga, novamente os docentes ficaram sem orientação e acabaram acomodando-se em suas atitudes, pois houve um aumento no índice de reprovação e desistência dos alunos Ticuna, o que causou transtornos ao secretário sobre tal problemática. Antes do final do ano letivo, houve uma reunião entre a coordenação, o secretário e o gestor da Escola Indígena Estadual Dom Pedro I, para que pudessem ser tomadas decisões importantes quanto à manutenção de benefícios para todos.

4.2.1 Participação da Comunidade dentro do Contexto Escolar

A proposta foi realizar abordagem sobre projetos e atividades que envolvam a comunidade. Daí, notamos: no ano de 2015 foi realizada gincana cultural sob orientação e coordenação da Pedagoga Iranin, que pretendeu motivar docentes, discentes e toda a comunidade indígena a participar e se aproximar das atividades escolares. A participação da comunidade indígena na escola foi uma importante ferramenta educacional, pois docentes, discentes e funcionários, juntamente com pais, se empenharam em desenvolver atividades lúdicas com precisão.

Algumas atividades eram desenvolvidas em datas comemorativas, e se relacionavam a questões de matemática, língua portuguesa, história da comunidade, da escola, das artes (na confecção de bandeiras com materiais diversos) e outros. Conforme docentes, a comemoração do aniversário da comunidade durava três

dias, pois a escola realizava várias atividades envolvendo coreografias, caça ao tesouro, brincadeira, competição de frutas e animais variados. A maioria das atividades era desenvolvida de forma coletiva, contando com a participação dos discentes e alguns pais.

Conforme docentes, boa parte dos pais não participava das atividades escolares devido aos trabalhos na roça, na pesca e nos afazeres domésticos. Os que integravam as atividades eram discentes que estudavam no turno noturno e que colaboravam de alguma forma com a escola.

Ao observarmos a descrição dos docentes sobre as atividades podemos perceber a necessidade da participação dos pais no âmbito escolar, por causa da falta de acompanhamento dos discentes que muitas vezes desistem das aulas ou faltam muito. A maioria dos professores que participaram da pesquisa relatou que os discentes precisam também de apoio, incentivo e compreensão por parte familiar e da escola.



Figura 11. Professores e alunos em escola de Vila de Betânia. Fonte. Autora da Pesquisa, 2016.

Segundo o docente Elói da Silva, que nos subsidiou com inúmeros dados,

[...] nós, professores, não sabemos fazer projetos para que nossa comunidade indígena venha pra escola e é isso que precisamos porque é importante ter esse contato com os pais dos nossos alunos, porque não conhecemos a vida dele, porque eles são tímidos nas aulas e por isso precisamos de ajuda.

No ano de 2016 também foi realizada a gincana cultural, sob a organização dos docentes da referida escola indígena, a fim de estabelecer interação entre professor e aluno, de acordo com o conhecimento adquirido no cotidiano.



Figura 12. Gincana cultural de professores e alunos em escola de Vila de Betânia. Fonte. Autora da Pesquisa, 2016.

4.2.2 Autonomia Decisória

O tópico versa sobre abordagem referente a autonomias que a escola tem ou que poderá ter no futuro, ao ser implantada supostamente uma política mais eficiente no contexto da interdisciplinaridade e dos saberes étnicos. Nesse sentido, ao questionarmos docentes sobre a autonomia dentro da escola, precisou-se inicialmente explicar o que na realidade era a autonomia escolar e seu principal objetivo.

Conforme docentes contatados, no ano de 2014 a comunidade indígena escolar elaborou o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) sob a orientação da Professora Suzete do Socorro Ribeiro da Costa e da pedagoga Iranin, o que possibilitou interação e tomadas de decisões coletivas. Mas, de acordo com o docente Teodorino Manduca Carvalho, a gestão da escola indígena era constantemente criticada pelos professores e pais devido à ausência constante do diretor da escola e do próprio secretário, que por vezes ficavam na sede do

município de Santo Antônio do Içá e não correspondiam às suas atividades administrativas e pedagógicas da escola.

Neste contexto, a autonomia na comunidade indígena não estava inserida no processo decisório da escola, de forma alguma, uma vez que a prática da gestão democrática estaria distante da realidade dessa população. E mais. Os (as) professores(as) questionaram ainda que na escola não havia regras pedagógicas a serem obedecidas pelos discentes, fazendo com que muitas vezes o professor trabalhasse sozinho, sem nenhum apoio ou estratégia de ação frente à realidade, uma vez que a falta de pedagogo e apoio da Coordenação da Seduc era evidente.

José Maria Souza Santos, da Escola Estadual Dom Pedro, ressaltou o que segue: “A maioria de nós, professores ficamos desmotivados com os problemas que a escola tem, porque falta autonomia do gestor nas atividades escolares, na organização da escola”. A fala é emblemática porque expõe necessidades essenciais de acompanhamento escolar, visto que os próprios professores indígenas atribuem toda responsabilidade ao gestor da escola. “A gente tem vontade de fazer as coisas diferentes, tem ideias, mas não colocamos em prática porque não temos apoio”.

Conforme relato, a escola indígena não demonstrava ter autonomia nas decisões, muitas vezes por falta de diálogo e informações, o que resultava na deficiência da qualidade de ensino aos (às) alunos(as). Questionamentos eram feitos a respeito da autonomia e suas possibilidades de trazerem bons resultados para a escola, em consonância com a praticidade no processo educacional, que é bastante exigido pelas avaliações externas, mas em verdade debateu-se, questionou-se muito a respeito dessas avaliações externas que muitas vezes prejudicam o desempenho escolar. Porém, os docentes indígenas também colocaram em pauta a situação da nova proposta curricular que em 2015 passou a ser implantada no Ensino Médio.

Uma problemática inequívoca é a falta de orientação quanto aos planos a serem efetivados para a boa prática escolar. “A gente não sabe mais o que fazer porque uma hora mandam a gente seguir a proposta da Seduc e outra hora mandam a gente seguir a nova proposta que pede pra gente trabalhar com a nossa cultura e depois as provas vem todas diferentes”. Esse depoimento cristaliza o que de

incerteza há quanto à proposta metodológica e didática a ser apresentada aos alunos e seguida de modo uníssono pelas escolas.

Se na educação indígena a marca é a diferenciação, mas na hora da exigência, das avaliações, das cobranças, tudo é igual, então o que se nota é a insegurança para se trabalhar e fazer avaliações com alunos(as).

4.2.3 Sugestões para implantação e desenvolvimento da Educação Escolar Ticuna

Durante nossa pesquisa podemos avaliar os problemas existentes na educação escolar indígena e o mais provável que poderia acontecer seria o acompanhamento da Representação do município de Santo Antônio do Içá, desde o início do ano letivo participando e orientando a jornada pedagógica, tirando as dúvidas dos professores indígenas e não indígenas, uma vez que não há presença de presença de pedagogo (a) na escola.

Com a participação desses profissionais na escola indígena poderia ser realizada uma reunião com gestor e professores sobre suas principais dificuldades para que pudessem ser amenizadas por meio de acompanhamento mensal na comunidade para a observação e desenvolvimento do plano anual de projetos, avaliações e planejamento bimestral.

Nessa perspectiva professores indígenas conseguiriam atender suas necessidades por meio do diálogo e acompanhamento. Outro fator que poderia ajudar seria a organização do planejamento dos professores indígenas (HTP) através de um ambiente próprio para pesquisa podendo ser na biblioteca da escola com acesso à internet, impressora e livros para o desenvolvimento dos trabalhos.

Nesse contexto também sugerimos o trabalho em equipe para que sejam desenvolvidos projetos pedagógicos na escola com o acompanhamento de um profissional da SEDUC do município de Santo Antônio do Içá para que realmente todos se envolvam.

V. CONCLUSÕES

Durante a pesquisa realizada com os docentes indígenas Ticuna podemos analisar suas várias dificuldades voltadas ao planejamento, elaboração de avaliações, além da falta de conhecimento sobre os tipos de avaliação, a falta de informações sobre as avaliações externas (ENEM, vestibulares, SIS e PSC). Tudo isso encontrado no cotidiano do ambiente escolar. Outra situação foi a língua portuguesa, que não era usada constantemente em sala de aula por causa da falta de compreensão e do domínio por parte dos professores e alunos indígenas.

Nesse sentido, podemos identificar as dificuldades que os docentes possuíam quanto a educação escolar indígena e mesmo tendo o contato com o seu cotidiano não conseguiam relacionar os conteúdos a sua realidade.

No contexto escolar indígena, podemos perceber as algumas limitações às novidades do mundo contemporâneo, principalmente a partir do ano de 2015 pelo qual foi implantada a regularização do Ensino Médio. Um novo plano de curso que favorece a cultura local, mas não se faz abrangente na prática e efetivamente pouco funciona. Por esse motivo, buscou-se fazer análises, comparações e reflexões acerca da consciência e importância que tal mudança podia trazer para educação indígena sendo que as avaliações externas eram desenvolvidas em língua portuguesa a partir do conhecimento global.

De acordo com o relato dos professores Ticuna, esta ainda era uma questão de inúmeras críticas e desafios, pois observamos que há necessidade de criar estratégias que pudessem facilitar o conhecimento independente apenas das especificidades e relacioná-las ao coletivo para que oportunizasse ao indivíduo Ticuna a integração social, a ter uma visão crítica do mundo atual e suas inovações.

Os principais resultados dessa pesquisa basearam-se nas experiências dos docentes Ticuna em sala de aula e em suas relações com o conhecimento local e com os conteúdos didaticamente ministrados em sala de aula. Percebemos que todos os docentes Ticuna possuíam formação em áreas diversificadas e suas buscas pelo aperfeiçoamento e conhecimento da língua portuguesa foram um dos questionamentos que fizeram acerca da importância de uma formação voltada para esta área, porque o índio precisa e quer dominar suas escolhas.

Nós, índios, estão procurando encontrar um caminho daquilo que vocês chamam de desenvolvimento sustentável, na linguagem de vocês. Porque se a gente não entender a linguagem de vocês, vamos continuar marginais e apanhando cada vez mais. Daí que, ao observarmos a educação indígena na Comunidade de Vila de Betânia, diagnosticamos que há necessidade de novas propostas dentro da concepção de desenvolvimento e transformação no processo de ensino aprendizagem, pois o enriquecimento intelectual do indivíduo e a construção de paradigmas poderia facilitar o aprimoramento da aprendizagem em diferentes concepções voltadas para a reconstrução de ideias, valores culturais, sociais e morais desses cidadãos.

Em meio a esse processo educacional, podemos constatar que os docentes ainda encontravam uma série de dificuldades em relacionar os conteúdos de acordo com a realidade do indivíduo, pois não possuíam orientações de como desenvolver tal habilidade. Entretanto, podemos verificar que os elementos culturais poderiam ser inseridos no âmbito escolar indígena dentro de uma perspectiva de mudança, fazendo com que os novos paradigmas pudessem ser construídos e desenvolvidos dentro de uma concepção naturalista e determinista para que a dinamicidade pudesse ser integrada num campo intelectual e inovador.

Nesse caso, a reflexão sobre a educação e a cultura precisa interagir de forma natural desde a elaboração de projetos pedagógicos até as práticas com base no currículo escolar indígena. “O papel histórico da cultura está nessa negação e no esforço incessante de refazer essas instituições. A cultura só pode existir como crítica prática e intelectual da realidade social existente” (BAUMAN, 1925, p. 298).

Como conclusão, também cabe destacar que a maioria dos adolescentes Ticuna que estudava na Escola Dom Pedro I relatou contribuir em casa, ajudando os pais na roça, pesca, caça e em atividades domésticas, o que nos sugere que o modelo de horário padrão é impróprio para a realidade de Vila de Betânia.

Ao observarmos os relatos dos adolescentes percebemos que a escola ainda é um lugar distante da sua vida coletiva. Por isso, embora às vezes sejam notadas aulas atrativas, discentes preferem dançar, escutar músicas, brincar ou tomar no rio. A ausência desses adolescentes no ambiente escolar causa certa preocupação por conta do índice de desistência.

Por outro lado, dança, música e esporte são meios de entretenimento que preenchem o tempo e desenvolvem amplas habilidades. A participação nos jogos desportivos nos municípios vizinhos e na sede, Santo Antônio do Içá, tem muita importância nesse cenário.

Conforme os(as) adolescentes, o interesse pela escola vem de cada um porque, na maioria das vezes, as aulas e a própria escola tornam-se ambientes desagradáveis pela falta de força de vontade de alguns e pela falta de motivação de outros. Entretanto, a maioria dos discentes da referida escola possuem sonhos e objetivos pelos quais se envolvem na sua caminhada na comunidade, em busca de conhecimento por meios das Universidades ou de cursos Técnicos.

Os cursos mais citados pelos adolescentes – tendo em vista a projeção deles de futuro – foram: enfermagem, medicina e licenciaturas. Ressalta o adolescente Fabinei Drumão, 15 anos: “[...] eu quero ser professor de geografia, espanhol e história, mais isso depende do esforço que eu tô fazendo”. Para Ana Paula Flores do Nascimento, 16 anos, “o sonho é se formar numa faculdade e trabalhar na comunidade”.

Ao analisarmos os relatos dos adolescentes, percebemos que muitos possuíam vontade de estudar na sede, porque a escola do branco possui mais oportunidades por causa da língua portuguesa que se aprende e é exigida em todas as avaliações. No entanto, as condições financeiras são precárias e muitos adolescentes conformam-se e acabam ficando na comunidade estudando.

Muitos são os sonhos e poucas são as oportunidades oferecidas a estes adolescentes, que questionam a falta de compromisso com a educação e o esporte, para que haja um envolvimento mútuo e não se dê espaço para o consumo de drogas.

A religião também é uma colaboradora na vida espiritual dos adolescentes por causa dos problemas que enfrentam no cotidiano e proporciona espaço físico para que esses se envolvam em coreografias e músicas. A comunidade evangélica Ticuna, de modo controverso, cabe enfatizar, participa com seus adolescentes de eventos sociais no município de Santo Antônio do Içá, trazendo coreografias para apresentar em concursos de dança.

Em decorrência desses fatos, podemos perceber que anseios, dúvidas e curiosidades também poderiam ser amenizados no diálogo com pais e mestres, uma vez que a maioria desses adolescentes também sente vergonha o que é característica do povo Ticuna.

VI. REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, etapa I - caderno II : o jovem como sujeito do ensino médio / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [organizadores : Paulo Carrano, Juarez Dayrell]. – Curitiba : UFPR/Setor de Educação, 2013.

BRASIL. Secretaria do Ensino Médio. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

BRITO, Glaucia da Silva. Educação e novas tecnologias: um re-pensar. Ivoléia da Purificação. 2ed.rev., atual e ampl. Curitiba: lbpex, 2008. 139 p.

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

CARDOSO, Fábio Coelho e CABRAL, Romy Guimarães (org.). Pedagogia Intercultural Indígena. Manaus: UEA. Edições, 2012.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa. Modos de educação gênero e relações escola-família. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

COLLET, Célia Letícia Gouvêa. "Quero progresso sendo índio": o princípio da interculturalidade na educação escolar indígena. 2001.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. P.301-3010. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. Cultura com Aspas e Outros Ensaio. São Paulo: Cosac Naify, 440 p. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, 2008.

DA SILVA THIESEN, Juarez. A Interdisciplinaridade Como Um Movimento de Articulação no Processo Ensino-Aprendizagem. Percursos, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 87-102, jan. / jun. 2007.

DAYRELL, Juarez. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. In: Humanitas. UFMG, 2009.

DE ANDRADE, Rosamaria Calaes. Interdisciplinaridade - Um novo paradigma curricular. 1995.

DUARTE, Newton. Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões. Campinas, SP. Autores Associados, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 1999.
- GRINSPUN, M. P. S. Z. Educação tecnológica. Educação tecnológica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, p. 25-73, 1999.
- IMBERNÓN, Francisco. A educação no século XXI. Artmed, 2009.
- ISA. Instituto Socioambiental. Informações Gerais sobre os Ticuna. Acessado em 24 de agosto de 2013.
- KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas: Papyrus, 2003.
- LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. Revista de Estudos e Pesquisas, Brasília, v. 1, n. 2, p. 141-155, 2004.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 6ª ed. – 6ª Reimpressão. – São Paulo: Atlas 2008.
- LANGDON, Esther Jean. Xamanismo no Brasil: novas perspectivas. Editora da UFSC, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. Cortez, 1998.
- LIRA, Luciane. "Sociolinguística." Disponível: <http://socioelinguistica.blogspot.com/2010/03/>.
- LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. EdUERJ, 1999.
- MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: _____. MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 12 ed. Campinas: Papyrus, 2000. 173p.
- MEKSENAS, Paulo. Sociologia da Educação: introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 11. Ed. São Paulo: Loyola, 2003
- MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.
- MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical. São Paulo em perspectiva, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI, Brasília: MEC – SEF: 1998.
- MONTE, Nietta L. Educação e Sociedade Indígenas no Brasil, I Congresso Brasileiro de História da Educação, Rio de Janeiro, 7/11/2000.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, set-out, p. 24-26, 1995. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2015.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP : Papirus, 2000. p. 11-66.

MORIN, Edgar. Saberes Globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar.- Rio de Janeiro: Garamond,2010.

NUNES, Marília Forgearini. O papel do supervisor frente às novas tecnologias, 2007. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/supertec.htm>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2015.

PALADINO, Mariana. Educação Escolar indígena no Brasil Contemporâneo: entre a “revitalização cultural” e a “desintegração do modo de ser tradicional”.Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado em Antropologia/Museu Nacional, 2001.

PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. A formação continuada de professoras e suas relações com a prática docente. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 1999.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas e profissão docente: 3 facetas. In Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

PILETTI, Claudino. Didática Geral. 23. Ed. São Paulo: Ática, 2003.

PINTO, Álvaro Vieira. As Sete Lições da Educação de Adultos. São Paulo: Cortez, 2010.

PIZZI, Ana Paula et al. Literatura, subjetividade e xamanismo. 2012.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. Etnografia: saberes e práticas. In: Artigo publicado no livro organizado por Céli Regina Jardim Pinto e César Augusto Barcellos Guazzelli Ciências Humanas: pesquisa e método. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

RODRIGUES, Renan Albuquerque. Significados do Meio Ambiente no Entorno de Manaus (AM), Brasil: Processos de Exclusão, Inclusão Social e Cidadania Ambiental./Renan Albuquerque Rodrigues – Manaus – 2008.

RODRIGUES, David. Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. Grupo Editorial Summus, 2006).

ROSA, José Almerindo Alencar da. Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa, Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, António. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, T. S. dos. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. Sociologias, Porto Alegre, n. 6. 2001.

SCHERER, Suely. O papel do professor nos ambientes virtuais de aprendizagem. In: Congresso de Educação a Distância – mercosul, 7, 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis-SC: CTAI-Senai, 2003. p. 270-274.

SAUSSURE, Ferdinand de. [1916] Curso de linguística geral .24 ed. Paulo: Cultrix, 2002.

SOARES, Suely Galli. Ensino Superior e tecnologias educacionais. In: _____(Org.). Cultura do desafio: gestão de tecnologias de informação e comunicação no ensino superior. São Paulo: Alínea, 2006.

TAUSSIG, Michael T. Xamanismo, colonialismo e o homem selvagem: um estudo sobre o terror e a cura. Paz e Terra, 1993.

XIBERRAS, M. (1993). As Teorias da Exclusão para uma Construção do Imaginário do Desvio. Lisboa: Instituto Piaget.

WALSH, Catherine. La educación intercultural en la educación. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado.