



Coleção:  
Experiências na Formação Superior Indígena  
Volume: 3

# PROPOSTA PEDAGÓGICAS, MATERIAIS EDUCATIVOS E NOVOS DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS



Jovina Mafra dos Santos  
Maxim Rapetto  
*Organizadores*

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - UFRR

**REITOR**

Jefferson Fernandes do Nascimento

**VICE-REITOR**

Américo Alves de Lyra Júnior

**EDITORA DA UFRR**

**Diretor da EDUFRR**

Cezário Paulino B. de Queiroz

**CONSELHO EDITORIAL**

Alexander Sibajev

Cássio Sanguini Sérgio

Edlauva Oliveira dos Santos

Guido Nunes Lopes

Gustavo Vargas Cohen

Lourival Novais Néto

Luis Felipe Paes de Almeida

Madalena V. M. do C. Borges

Marisa Barbosa Araújo

Rileuda de Sena Rebouças

Silvana Túlio Fortes

Teresa Cristina E. dos Anjos

Wagner da Silva Dias



Editora da Universidade Federal de Roraima  
Campus do Paricarana - Av. Cap. Ene Garcez, 2413,  
Aeroporto - CEP.: 69.310-000. Boa Vista - RR - Brasil  
e-mail: [editora@ufr.br](mailto:editora@ufr.br) / [editoraufrr@gmail.com](mailto:editoraufrr@gmail.com)

Fone: + 55 95 3621 3111

A Editora da UFRR é filiada à:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS, MATERIAIS  
EDUCATIVOS E NOVOS DESAFIOS PARA A  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS**

*Jovina Mafra dos Santos*  
*Maxim Repetto*  
**Organizadores**



EDUFRR  
Boa Vista - RR  
2019

Copyright © 2019

Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados ao autor, na forma da Lei.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Projeto de acordo com o processo: 23129.008616/ 2017-34

Termo de Execução Descentralizada (TED 6185) do PROLIND/MEC.

Financiamento:

PROLIND- Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas  
Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
(SECADI) do Ministério da Educação (MEC)

**Revisão Ortográfica**

Os Capítulos São de

Responsabilidade dos Autores

**Projeto Gráfico**

Naiara Cardoso da Silva

**Diagramação**

Naiara Cardoso da Silva

**Capa**

Derick Lucas B. Figueiredo

Dados Internacionais de Catalogação Na Publicação (CIP)

Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

P966 Propostas pedagógicas, materiais educativos e novos desafios para a formação de professores indígenas / Jovina Mafra dos Santos, Maxim Repetto, Organizadores - Boa Vista : Editora da UFRR, 2019.

266 p. : il. (Coleção: Experiências na Formação Superior Indígena; v. 3).

ISBN: 978-85-8288-237-5

1 - Educação indígena. 2 - Formação de professores. 3 - Recursos didáticos. I. Título. II - Santos, Jovina Mafra dos. III - Repetto, Maxim.

CDU - 376.74(=1-82)

Ficha Catalográfica elaborada pela: Bibliotecária/Documentalista:

Marcilene Feio Lima - CRB-11/507-AM

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>7</b>
Jovina Mafra Lucilene Julia da Silva Maxim Repetto	
<b>PARTE I - RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: MATERIAIS EDUCATIVOS.....</b>	<b>16</b>
<b>MEDICINA TRADICIONAL MACUXI: A CURA PELOS PEIXES NA COMUNIDADE COQUEIRINHO, RORAIMA.....</b>	<b>17</b>
Emília Andrade da Silva	
<b>HORTA ESCOLAR: TERRITÓRIO EDUCATIVO CONSTRUÇÃO DE HORTA ESCOLAR NA PERSPECTIVA COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO NA COMUNIDADE WILLIMON.....</b>	<b>48</b>
Edson Tavares Mota	
<b>FAUNA E FLORA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA CRÍTICA NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA LAURIANO JOÃO DA SILVA NA COMUNIDADE MANOÁ.....</b>	<b>73</b>
Benjalisson Pereira da Silva	
<b>REFLEXÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE AS EXPERIÊNCIAS DO SER FORMADOR E A FORMAÇÃO DO SER.....</b>	<b>109</b>
Lucilene Julia da Silva	

<b>PARTE II - RELATOS DE EXPERIÊNCIAS: CALENDÁRIOS SOCIONATURAIS E SEUS DESDOBRAMENTOS.....</b>	<b>125</b>
<b>EDUCAÇÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE DE SERRA DO SOL.....</b>	<b>126</b>
Marileia Teixeira	
<b>WEKUIK. O CALENDÁRIO CULTURAL DO POVO INGARIKÓ.....</b>	<b>151</b>
Larangerá Maurício Sales Ingaricó	
<b>A PESQUISA DO CALENDÁRIO CULTURAL NA COMUNIDADE INDÍGENA MANOÁ: A PRODUÇÃO DE FARINHA DE MANDIOCA E A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA UMA NOVA ESCOLA INDÍGENA.....</b>	<b>177</b>
Delaide Trindade Douglas	
<b>NAMACH DYKY'U AMAZAD AINHARIB NAA. O CALENDARIO CULTURAL DA COMUNIDADE JACAMIM E A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A ESCOLA: FAZENDO A SAIA DE BURITI.....</b>	<b>207</b>
Valéria Souza da Silva	
<b>O CALENDÁRIO CULTURAL E A TEORIA DA ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: FAZER XAROPE PARA DOENÇAS RESPIRATÓRIAS NA COMUNIDADE PEDRA PRETA, T.I. RAPOSA SERRA DO SOL.....</b>	<b>235</b>
Valdirene da Silva Lima	
<b>SOBRE OS AUTORES.....</b>	<b>263</b>

## APRESENTAÇÃO

*“Não há saber mais, nem saber menos,  
há saberes diferentes”*

*(Paulo Freire, 1987: p.68)*

O presente livro reúne diversas experiências de estudo e pesquisa desenvolvidas no âmbito do Curso Licenciatura Intercultural, do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Os capítulos que compõem este livro são resultado dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que viabilizaram a formação de professores e professoras indígenas dos povos Macuxi, Wapichana e Ingarikó, os quais buscaram estudar e analisar as problemáticas sociais e educacionais vivenciadas em suas escolas e comunidades. Estes TCCs habilitaram professores nas áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Sociais, a partir da proposta de formação pela pesquisa, em perspectiva interdisciplinar, que o curso de Licenciatura Intercultural na UFRR sustenta.

Os textos aqui apresentados mostram essas realidades através de diferentes perspectivas e repercutem na construção de subsídios didático-pedagógicos destinados às escolas indígenas.

Com isso, procuramos na Licenciatura Intercultural constituir um campo de diálogo que possa auxiliar aos estudantes da graduação, assim como aos estudantes nas escolas indígenas e, de forma mais ampla, a professores,

pais de família e lideranças comunitárias, na busca de alternativas para o desenvolvimento de uma educação escolar indígena pautada pelo respeito, pelo diálogo e por um esforço contínuo para superar as dificuldades, entraves e contradições que o próprio sistema escolar nacional coloca.

Os trabalhos aqui apresentados exemplificam, a nosso ver, as transformações no modo de repensar o desenvolvimento dos conteúdos e a forma de executar os trabalhos pedagógicos.

Outro aspecto a ser destacado, é a perspectiva de colaboração presente nestes trabalhos. Tanto a colaboração que os professores indígenas receberam de colegas, estudantes e membros da comunidade escolar para desenvolver seus trabalhos práticos na comunidade, como também a colaboração oportunizada pela orientação e co-orientação acadêmica, no âmbito da formação acadêmica na universidade. Estas experiências se mostraram muito complexas e ricas e permitiram um amplo processo de interaprendizagem, no qual todos os envolvidos colaboraram e aprenderam, cada um do seu lugar de enunciação.

As realizações destas pesquisas propiciaram o desenvolvimento de propostas pedagógicas inovadoras e de diversos materiais educativos, os quais foram encarados como o desenvolvimento de experiências, as quais poderão ser analisadas e avaliadas de acordo com o contexto e potencial criativo, nas próprias comunidades indígenas e ainda poderão estimular a criação de novas propostas



e novos materiais que busquem responder aos desafios e necessidades das escolas e comunidades indígenas.

Nesta perspectiva, a formação de professores indígenas em curso específico na formação superior, nos coloca grandes desafios e estimula diversas reflexões e autocríticas quanto ao papel e atribuições das instituições superiores que ofertam essa modalidade de formação. De forma mais ampla, nos levam a repensar o próprio papel e compromisso social da universidade pública no contexto atual que vive o país, tanto no que se refere a produção de novos conhecimentos, como no que se refere a buscar respostas às problemáticas sociais concretas que enfrentam amplos setores da sociedade.

Nesse sentido, as pesquisas aqui apresentadas trazem uma visão integrada e complexa do mundo, buscando articular o conhecimento acadêmico com as problemáticas sociais, culturais, territoriais, jurídicas, filosóficas, éticas, entre outras. Esses aspectos convergem no processo de construção de uma educação própria, para atender às necessidades, as expectativas educativas e de valorização do mundo indígena, para, desse modo, efetivar e validar na educação superior o saber cultural, social e historicamente produzido por estes povos indígenas.

Cabe ainda ressaltar o fato de que, no desenvolvimento destes trabalhos, houve um esforço contínuo de articulação entre as ações do Curso Licenciatura Intercultural e de diversos projetos sustentados por professores do mesmo, os quais contribuíram de formas diversas para a realização destes estudos e pesquisas. Dentre os principais

projetos mencionamos os seguintes: PIBID Licenciatura Intercultural; PRO Docência; PET Intercultural; PIBID Diversidade, OBEDUC e mais recentemente o programa Residência Pedagógica. A articulação entre estes esforços deram suporte teórico e logístico a diversas experiências, dentre as quais as que apresentamos no presente livro.

Nesta perspectiva, o livro apresenta nove capítulos, oito dos quais foram escritos por professores indígenas e um escrito por uma colaboradora do curso, a qual faz uma reflexão sobre sua experiência de colaboração na formação destes professores.

O livro está dividido em duas partes, ficando assim estruturado:

A Parte I, é composta de quatro textos sob orientação da profa. Jovina Mafra dos Santos. Três dos quais correspondem a seus orientandos de TCC, sendo que o quarto foi escrito por uma colaboradora direta e co-orientadora dos professores indígenas. As orientações estabeleceram um fio condutor em etapas de aprofundamento dos estudos da/na seguinte arquitetura: as mesmas temáticas iniciadas no estudos dos Temas Contextuais, principalmente na PFE5- material didático I, passaria pelos estudos nos projeto PIBID/Diversidade, caminhando para o Estágio Curricular Supervisionado e terminando no Trabalho de Conclusão de Curso, TCC. E com o acúmulo dos resultados de estudos pregressos em todas as etapas elencadas acima é que o professor elaborou o exercício de produção dos materiais educativos, que fazem parte do (TCC).

O primeiro capítulo aborda um estudo sobre medicina indígena intitulado *“Medicina Tradicional Macuxi: a cura pelos peixes na comunidade coqueirinho, Roraima”*, da autora Emília Andrade da Silva. Nesse estudo é apresentada uma proposta pedagógica desenvolvida na Escola Estadual Indígena Professor Geraldo Crispim, com os alunos do 8º ano, do ensino fundamental, na qual foram discutidas algumas práticas da medicina indígena relacionadas a diversas espécies de peixes usadas para a ‘cura’ de algumas doenças. Conhecimentos estes presentes no dia a dia de famílias da comunidade Coqueirinho, do povo Macuxi.

O segundo capítulo traz um debate a respeito da horta escolar e se intitula *“Construção da Horta Escolar na Perspectiva de Território Educativo na Comunidade Willimon”*, escrito por Edson Tavares Mota. O texto propõe uma estratégia de prática educativa a partir da construção de uma horta escolar, deslocando as aulas para o território, em uma perspectiva em que o território é educativo. O trabalho apresentado foi desenvolvido na comunidade Willimon, do povo Macuxi, junto de estudantes do 6º ao 9º ano da Escola Estadual Presidente João Pessoa.

O terceiro capítulo, intitulado *“Fauna e Flora: Uma Proposta Pedagógica Crítica na Escola Municipal Indígena Lauriano João da Silva, na Comunidade Manoá”*, escrito por Benjalisson Pereira da Silva, envolveu estudantes do 2º ano do ensino fundamental I e proporcionou uma discussão sobre a construção e as ações educativas que foram realizadas em conjunto entre a escola e a comunidade sobre o tema fauna e flora.

O quarto capítulo, intitulado *“Reflexões sobre a articulação entre as percepções das experiências do Ser Formador a Formação do Ser”*, escrito pela professora colaborado do Curso de Licenciatura Intercultural, Lucilene Julia da Silva, aborda uma análise descritiva usando para isso algumas experiências que chamamos aqui de ser formadora e sua articulação com ser da formação, que buscam resultados que indicam que a formação, de modo geral, tem contribuído para a construção de um modo outro para uma atuação docente particularizada.

A Parte II do livro, traz trabalhos desenvolvidos sob orientação do Prof. Maxim Repetto, com colaboração das professoras Jovina Mafra dos Santos, Lucilene Julia da Silva, Fábíola Carvalho, Maria Bárbara de Magalhães Bethonico, Isabel Maria Fonseca e outros professores formadores que participaram das atividades de formação docente. Estes trabalhos trazem uma linha de pesquisa baseada na aplicação do Método Indutivo Intercultural, o qual defende a construção de propostas educativas para as escolas indígenas, tomando como ponto de partida as atividades sociais vivenciadas pelas comunidades e pelos educandos, de forma a tornar o processo de estudo mais significativo.

Como parte desta proposta, os estudos começam pesquisando o calendário cultural, que no processo de formação passou a ser chamado de Calendário Socionatural, para a partir daí identificar atividades ou trabalhos nos quais os estudantes da escola indígena participavam, para assim construir propostas educativas contextualizadas na vivência práticas das crianças, dos jovens e dos adultos envolvidos nos processos de formação.

O primeiro capítulo desta segunda parte do livro, intitulado *“Educação Escolar na Comunidade de Serra do Sol”*, de autoria da professora Marileia Teixeira, apresenta uma experiência desenvolvida na Escola Estadual Indígena Joaquim Jones José Ingarikó, comunidade Serra do Sol, junto do povo Ingarikó, a qual foi uma das primeiras experiências que utilizaram o conceito de calendário cultural, discutindo as principais atividades da comunidade ao longo do ano e construindo propostas educativas para escola a partir delas. Neste debate participaram os estudantes do ensino fundamental de 5º ao 9º ano, assim como professores e membros da comunidade.

O segundo capítulo, intitulado *“Wekuik. O Calendário Cultural Do Povo Ingarikó”*, de autoria de Larangerá Maurício Sales Ingaricó, apresenta uma experiência realizada na Escola Estadual Indígena Sales Ingarikó, a qual envolveu uma ampla participação de estudantes de 5º ao 9º ano, assim como outros professores e membros da comunidade pertencente ao povo Ingarikó. Este trabalho aprofundou o estudo do calendário Ingarikó, para evidenciar a relação existente entre os diferentes conhecimentos relacionados com a natureza e as atividades comunitárias.

O terceiro capítulo, intitulado *“A Pesquisa do Calendário Cultural na Comunidade Indígena Manoá: a produção de farinha de mandioca e a construção de propostas pedagógicas para uma nova escola indígena”*, de autoria da professora Delaide Trindade Douglas, foi desenvolvida na Escola Estadual Indígena Nossa Senhora da Consolata, comunidade Manoá, na qual moram pessoas dos povos Macuxi e

Wapichana. Neste trabalho participaram estudantes de 6º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio desenvolvendo pesquisas sobre as atividades realizadas na roça, com foco na produção de farinha.

No quarto capítulo, intitulado *“Namach Dyky’u Amazad Ainharib Naa, o calendário cultural da comunidade Jacamim e a construção de propostas pedagógicas para a escola: fazendo a saia de buriti”*, a profa. Valéria Souza da Silva apresenta sua experiência de pesquisa na Escola Estadual Indígena Tuxaua Otávio Manduca, comunidade Jacamim, do povo Wapichana, na qual envolveu estudantes de 6º ao 9º ano fundamental na preparação de saias de buriti para as festividades do Dia do Índio, a partir do qual realizou um estudo da vida da comunidade e do uso do território, com foco no buriti e nos buritizais, realizando uma ampla leitura das problemáticas sociais e ambientais envolvidas.

Finalmente, no último capítulo intitulado *“O Calendário Cultural e a Teoria Da Atividade na Educação Escolar Indígena: fazer xarope para doenças respiratórias na comunidade Pedra Preta, T.I. Raposa Serra do Sol”*, a profa. Valdirene da Silva Lima, envolveu estudantes do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), da Escola Estadual Indígena Dom Lourenço Zoller, na qual moram majoritariamente pessoas do povo Macuxi, mas também algumas pessoas do povo Ingarikó. Neste trabalho, os estudantes pesquisaram o calendário sacionatural e a construção de uma proposta educativa, a partir das atividades desenvolvidas pelos agentes indígenas de saúde, na elaboração de remédios para doenças respiratórias, que afetam fortemente a comunidade no período do inverno.

O livro apresentado traz textos com diferentes abordagens e tem como finalidade valorizar as experiências dos professores(as) indígenas de várias comunidades. Acreditamos que a partir das vivências apresentadas neste livro, o professor(a), sentirá-se incentivado(a) a construir outras Propostas Pedagógica inovadoras, com materiais educativos voltados ao Ensino das escolas indígenas de Roraima.

Jovina Mafra  
Lucilene Julia da Silva  
Maxim Repetto

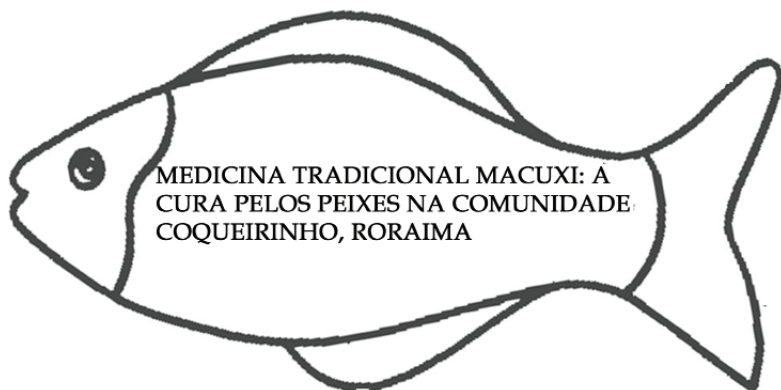


**RELATOS  
DE  
EXPERIÊNCIAS:**

**MATERIAIS  
EDUCATIVOS**







*Emília Andrade da Silva*<sup>1</sup>

### Liberdade de Viver

*Viver são passarinhos do mar  
Peixes a voar  
Vagalumes a iluminar  
Se jogar de uma ponte imaginária  
Amar loucamente  
Cantar desafinado  
Dançar feito molusco  
Gritar sendo mudo  
Voar sem ter asas  
Fugir de casa depois voltar sentindo  
Saudades antes que alguém perceba  
Ficar preso num sentimento perturbador.  
Depois se solta das correntes e perceber que era amor  
Depois se prende de novo sem culpa, sem dor  
Ter medo do escuro e infiltra-se dentro dele  
Não ter medo de ser ridículo  
Ser insolentemente sutil  
Ah, viver é não pensar!  
(Sabrina Ferreira)*

---

<sup>1</sup> Graduada no Curso de Licenciatura Intercultural. Professora e Gestora da Escola Municipal e Profesora Escola Estadual Indígena Professor Geraldo Crispim. Atua na área de Ciência da Natureza com alunos do Ensino Fundamental II. Ex-bolsita do Programa PIBID Diversidade.

## Introdução

O tema abordado neste relato de experiência educativa se localiza na interseção entre o campo relacional da Educação e da Saúde, no que concerne a algumas práticas da medicina indígena em um contexto situado, especificamente, no que diz respeito ao estudo das espécies de peixes que são usadas para a 'cura' de algumas doenças, no cotidiano da comunidade Coqueirinho, do povo macuxi.

Por medicina tradicional indígena, resguardando aspectos peculiares em cada contexto, entendemos que ela faz parte de um sistema singular, onde estão imersos os conhecimentos e as práticas de prevenção, promoção e recuperação da saúde, desenvolvida por indígenas de grupos diversos.

Nesse sentido, essa medicina milenar revela conhecimentos relativos à preparação de remédios, que são ensinados e transmitidos principalmente dentro de um grupo familiar. Isso porque existe uma grande variedade de formas de preparo dos remédios usando diferentes artefatos. Assim, compreendemos que cada elaboração de remédios possui um uso particular. Sobre esse tema, Menéndez (2003) diz que a preparação de remédios caseiros faz parte de formas do ato de atenção na busca da cura.

Destacamos, nesta abordagem, que a questão da cultura indígena é indissociável para o estudo sobre as manifestações dos saberes de cura e de outros que compõem a compreensão de mundo do nosso povo, o qual possui saberes consolidados no tempo sobre os recursos naturais, usados na medicina própria para cada enfermidade.

O percurso desta investigação iniciou-se no âmbito do Subprojeto chamado Ciências da Natureza e Matemática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID-DIVERSIDADE<sup>2</sup>), coordenado pela profa. Jovina Mafra dos Santos. Depois disso, prosseguimos com aprofundamento sobre o tema no cumprimento das quatro etapas do Estágio Curricular Supervisionado (ECS). E agora, com os resultados das pesquisas precedentes, sistematizamos o referido assunto para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC<sup>3</sup>).

Na primeira etapa do Estágio Supervisionado, denominado de diagnóstico das situações problemáticas da comunidade e da escola, durante sua formulação, observamos e descrevemos algumas dessas problemáticas que nos chamaram a atenção. Diante disso, pudemos observar a necessidade em se trabalhar a cura pelo peixe com os alunos, porque faz parte da nossa realidade, mas seus conhecimentos estavam implícitos e precisavam ser explicitados. A pesquisa teve início na Escola Estadual Indígena Professor Geraldo Crispim, com os alunos do 8º ano.

Pormeio dessa percepção, consideramos que a importância em estudar esse tema se tornou relevante, porque vimos que, na contemporaneidade, poucas pessoas na comunidade Coqueirinho fazem uso da medicina indígena tradicional. Os membros da comunidade desconhecem ou não usam mais

---

<sup>2</sup>Prof. Jovina Mafra, Coordenadora do Subprojeto Ciência da Natureza e Matemática, na Área de Ciência da Natureza do Curso de Licenciatura Intercultural, em colaboração com a professora Lucilene Julia da Silva, em 2014 a 208

<sup>3</sup>Prof. Jovina Mafra, Orientadora do Estágio Curricular Supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso, na Área de Ciência da Natureza do Curso de Licenciatura Intercultural

esses remédios para sua própria cura ou de sua família. Com isso, percebemos que esse assunto poderia ser trabalhado nas práticas educativas com os alunos na escola.

Entendíamos que esses saberes pareciam estar imersos e prontos para emergirem. Quando acessados, eles poderiam vir à tona a partir do acionamento dos saberes que os sábios(as) detêm sobre a medicina tradicional indígena. Isso porque a cultura passa pelo processo de elaboração e reelaboração dos seus elementos na comunidade Coqueirinho, como em culturas outras.

Essas poucas pessoas detentoras desses saberes produzem os remédios caseiros usando os recursos naturais da própria comunidade para a cura de doenças, fazendo circular nesse contexto determinado seus saberes e auxílio nessas questões em pauta.

Dessa maneira, a nosso ver, os estudos pertinentes à associação entre Educação e Saúde é uma demanda cada vez mais importante. Com isso, entendemos que esse assunto pode ser trabalhado nas práticas educativas com os alunos na escola e também na comunidade.

Assim, quando falamos em saúde relacionada às práticas culturais, as pessoas recorrem muitas vezes aos remédios farmacêuticos com intuito de melhorar a sua saúde, mas, sem perceber, acabam se tornando dependentes desses medicamentos.

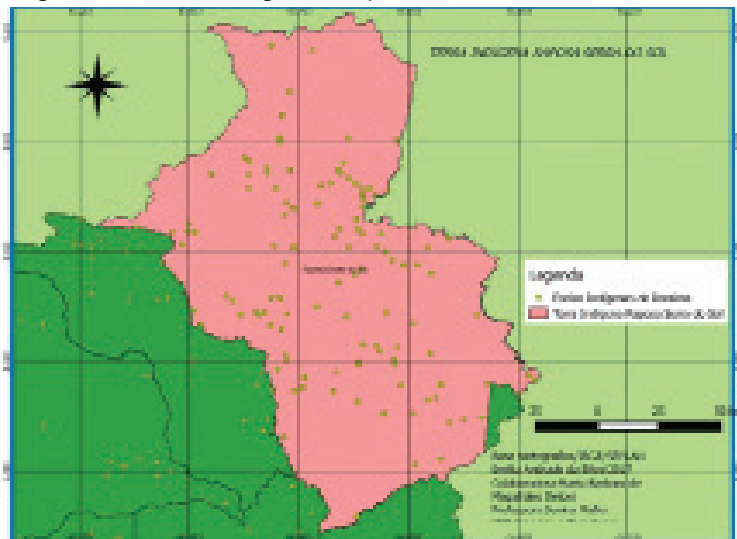
Na cultura macuxi, existem várias possibilidades de produzirmos nossos medicamentos tradicionais, como por exemplo, as práticas culturais que estão relacionadas aos remédios tradicionais produzidos a

partir dos peixes. Essa prática vem sendo desenvolvida entre algumas famílias e percebemos que são utilizadas para a cura de algumas doenças. Para Souza (2012), um dos pontos centrais na busca de sucesso para promover a saúde, seria estimular a capacidade de os grupos sociais traçarem seus próprios caminhos.

### A comunidade indígena

A pesquisa foi desenvolvida na Comunidade Indígena Coqueirinho, que está localizada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TIRSS), no Município de Normandia, na Região Raposa, 179 km da capital Boa Vista, na rodovia RR Transarrozal que interliga a BR 401 à RR 319.

Figura 1 - Terra Indígena Raposa Serra do Sol



Fonte: SILVA, Emília Andrade da (2017)

O nome da comunidade foi escolhido porque, antes de se chamar de comunidade indígena, naquele local havia um sítio com grande quantidade de árvore frutífera chamada de coqueiro. Com isso, houve uma reunião no dia 11 de novembro de 1999 com os moradores e lideranças e foi designada, a partir dessa data, que o local fosse chamado de comunidade indígena.

Essa mudança visou, em especial, aumentar as oportunidades para o desenvolvimento das famílias e facilitar o acesso educacional dos filhos daquelas famílias que ali moravam, pois a escola era muito distante das casas, fazendo com que as crianças e os jovens, por muitas vezes, não concluíssem seus estudos.

Figura 2 - Comunidade Indígena Coqueirinho



Fonte: SILVA, Emília Andrade da (2017)

Em síntese, a comunidade Indígena Coqueirinho conta com 32 pais de família, e, aproximadamente, 190 habitantes.

Os membros da comunidade pertencem ao povo macuxi. Entre eles, apenas 9 pessoas são falantes da língua indígena macuxi. A comunidade é administrada politicamente pelo 1º tuxaua<sup>4</sup>, 2º tuxaua, 1 capataz, 1 Agente Indígena de Saúde (AIS), 1 Agente Indígena de Saneamento Básico (AISAN), 16 professores, 1 catequista e 1 vaqueiro.

Em relação às principais manifestações culturais que vêm ocorrendo na comunidade, destacamos as danças, como o parixara, o tukui e o areruia. Esses tipos de danças são feitos pela comunidade para recepções, abertura de uma reunião ou apresentações na escola.

Por sua vez, na alimentação, são preparados pratos tradicionais dos costumes alimentares da comunidade, com comidas como a damurida, o moqueado e a mujica de peixe ou de carne de caça, que tem como seu complemento principal o beiju e a farinha de mandioca. Também temos as bebidas indígenas como o caxiri ou pajuaru (feito de massa de mandioca) e o aluá (feito de milho, batata). São as mais encontradas na comunidade.

## **A escola Indígena**

O espaço escolar é a Escola Estadual Indígena Professor Geraldo Crispim. É estadual e foi criada pelo Decreto nº 27/71 de 24 de agosto de 1971, alterado pelo Decreto nº 10287-E de 15 de julho de 2009 e Resolução de reconhecimento CEE/RR n.º 06/08.

<sup>4</sup>Membro da comunidade eleito para liderar na questão social e política da referida comunidade.

Figura 3 - Escola Estadual Indígena Professor Geraldo Crispim



Fotografia: arquivo pessoal. SILVEIRA, Aloísio Sarmiento (2010)

Atualmente, a direção da escola tem gestora que foi escolhida pela comunidade escolar para gerenciar a Escola Estadual Indígena Geraldo Crispim, executando seu trabalho de acordo com os anseios da comunidade.

A escola conta hoje com 211 alunos matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos), frequentando as aulas no período da manhã, tarde e noite, e 18 professores indígenas seletivados e efetivados.

Consideramos que, nós indígenas, gradativamente temos refletido e repensado sobre a educação escolar que vem sendo aplicada dentro das nossas escolas. Podemos, com legitimidade, mostrar novas formas de construção e reconstrução do processo educativo que perpassa a educação que desejamos.



Pelo exposto acima, ponderamos que os saberes tradicionais indígenas, característicos de nossa comunidade, particularmente, sobre a medicina indígena tradicional podem ser revitalizados e/ou recuperadas com uma maior circulação e apropriação dos saberes contidos nos aprendizados com os expertos, e que outras formas de cura podem ser investigadas.

### **Problema de Pesquisa: problemática**

Nossas interrogações sobre o tema nos levaram a elaborar perguntas como: em que medida o estudo do peixe como cura pode atingir não somente os alunos envolvidos na pesquisa, mas toda a comunidade? Que estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para circular os saberes sobre a medicina tradicional da nossa comunidade, em especial, da cura pelo peixe? Como a cultura sobre essa temática pode se apresentar na escola e na comunidade?

A partir disso, elaboramos estes objetivos para a nossa investigação:

### **Objetivos**

#### a) Geral

Identificar e analisar quais espécies de peixes são usadas para a cura de doenças na comunidade Coqueirinho.

#### b) Objetivos Específicos

- Identificar quais espécies de peixes curam doenças existentes na comunidade;

- Levantar como são feitos os remédios para a cura de doença com os peixes;
- Descobrir quem são as pessoas na comunidade que são os conhecedores em fazer remédio com os peixes, visando à cura de doença;
- Analisar quais estratégias podem possibilitar o (re)conhecimento dos conhecimentos indígenas que passam pela escola, com o intuito de valorização da cultura.

## **Referencial Teórico**

De início, houve muitas dúvidas para escolha do tema, mas com várias pesquisas exploratórias realizadas em livros e dialogando com a própria comunidade, fomos identificando a dificuldade em se trabalhar com os alunos a respeito da cultura local. Percebemos que estávamos passando por um processo de inovação pedagógica junto com os alunos.

Inicialmente, pensamos em construir um inventário com os peixes dos lagos, igarapé e rio que se encontram na comunidade. Para isso, tomamos como referência a definição de Lima (2010, p. 90) de que o “inventário é composto por diversidades de peixes e do conhecimento indígena sobre ela no rio Tiquié”.

Concordamos com o autor quando ele diz que o inventário nos possibilita conhecer diversidades de peixes, pois muitas vezes moramos nas comunidades e não sabemos quais são as espécies de peixes que existem e quais estão em extinção. Além disso, também nos mostra quais conhecimentos indígenas são explicitados quando se pesquisa as espécies de peixes.

Os peixes são alimentos muito importantes na alimentação indígena. Também têm valor cosmológico, como afirma Veld *et al.* (2010, p.80): “além de sua importância alimentar, o peixe tem um significado cosmológico, ou seja, no começo, a humanidade era gente-peixe (Wai masa)”.

Segundo Diegues *et al.* (1999, p. 30),

conhecimento tradicional é definido como o conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração. Para muitas dessas sociedades, sobretudo para as indígenas, existe uma interligação orgânica entre o mundo natural, o sobrenatural e a organização social.

Ao inventariar essas espécies, será possível descobrir os peixes que servem também para a cura de doenças. Algumas pessoas da comunidade ainda fazem uso dos remédios manipulados a partir dos peixes, desse modo a medicina indígena tradicional circula entre certas famílias.

Não encontramos nenhuma referência teórica/conceitual que tratasse de estudos sobre peixe na cura de doenças e de como manejar remédios feitos a partir dos peixes. A pesquisa para essas informações foi feita por meio de sentenças como “peixe para cura dos povos indígenas”; “peixe como remédio”; “cura a partir do peixe”, “remédios a partir dos peixes”. Foram consultadas plataformas como o “SciELO” e o “banco de dados da Capes”.

Com essa escassez de informação, encontramos somente estudos que abordam “o óleo do peixe” como suplemento alimentar industrializado. Diante disso, vamos nos valer

desses estudos para que eles sirvam de apoio no entendimento de que o peixe é manuseado para a cura das pessoas. Esses estudos não mostram o “como” fazer esses remédios.

De acordo com Stevanato *et al.* (2007), o peixe tem ácidos gordos ômega-3, o autor ainda informa que a ingestão constante de peixe diminui o risco de doenças e prevenção no combate de doenças como a cardiovascular, diminuição dos níveis de triglicérides em pessoas que estão com hipertrigliceridemia, problemas cardiovasculares, câncer e distúrbios neurológicos entre outras. Além disso, apresentam características nutricionais eficazes para manter o bem-estar de uma pessoa.

Um exemplo ilustrativo de remédio feito a partir dos peixes, como já apontado acima, e, segundo o autor Stevanato *et al.* são as escamas e o sangue, dos quais são produzidos, respectivamente, farinha e óleo de peixe (STEVANATO *et al.*, 2007).

Seria relevante nós percebermos que devemos procurar meios para não prejudicarmos o nosso meio de sobrevivência. Para Franco (2013, p. 99),

é importante que o governo e a sociedade busquem alternativas para o desenvolvimento sustentável, baseadas em conhecimentos sólidos, responsabilidades com as gerações futuras e atentas não somente ao homem, mas a todos os seres vivos que nos rodeiam.

Há outras maneiras de proteção do meio ambiente além dos amparos legais de proteção ao conhecimento tradicional. Outras formas de proteção devem ser

fortalecidas, como políticas públicas direcionadas para a promoção de práticas sociais, pautadas por um modo de vida compatível com a conservação ambiental (LOPES, 2007, p.285).

A partir do momento em que estamos nos envolvendo com conhecimentos tradicionais, temos que acessar outros conhecimentos que venham a contribuir com a formação dos educandos. Nesse intuito, Queiroz (2013, p. 6), fez um trabalho inédito acerca de entrelaçar o conhecimento científico com a sabedoria da população local. Essa cultura enraizada no povo, passada por gerações em centenas de anos, trouxe revelações extraordinárias que foram o ponto de partida para a construção do conhecimento formal.

Nós, povos indígenas, temos de elaborar estratégias para começarmos a ampliar os nossos conhecimentos tradicionais indígenas e sempre mostrar que temos visão de desenvolvimento dentro da comunidade. Dessa forma, estaremos possibilitando o fortalecimento das nossas culturas. No entender de Santos (2012, p.10):

A incorporação da visão indígena e de suas lógicas (ou de outros) abre certamente, novas perspectivas e fortalece iniciativas e projetos centrados numa relação mais equilibrada com os recursos naturais e tendo como eixo central o território e o conhecimento que sobre ele tem cada povo indígena, aliado a uma experiência histórica, novas e inéditas alternativas de desenvolvimento poderão ser construídas, contribuindo para o efeito bem-estar desses outros, fortalecendo sua organização social e sua autonomia.

Devemos levar em consideração que, dentro das escolas e comunidades indígenas, passamos por inovações que vêm acontecendo diariamente, mas não podemos permanecer na incumbência de manter os nossos conhecimentos presos sem acreditar que podemos expandir esses conhecimentos.

Consideramos que, nesse processo de pesquisa, o aprendizado foi mútuo, pois interagimos uns com os outros. Isso é muito importante na formação para a vida.

### **Caminhos Metodológicos**

A metodologia explora perspectivas para interrogar quais foram os caminhos possíveis para mostrar como os peixes servem para fazer remédio com a intenção de cura da pessoa que o usa, por ser um tema de estudo inédito na comunidade Coqueirinho, assim como na Licenciatura Intercultural, com produção insuficiente sobre ele.

Para o estudo do tema, utilizamos a abordagem qualitativa nos argumentos de Bogdan e Biklen (1994). Esse método estuda as particularidades das experiências, caracterizadas por oferecer um espaço que possibilita ter contato diretamente com a fonte, com vistas à produção de dados.

Essa situação oportuniza ao pesquisador um relacionamento direto com os sujeitos de pesquisa e o contexto, para a compreensão de um tema novo e, nesse sentido, é importante frequentar os ambientes onde se possa extrair as informações para explicar o tema estudado.

Como técnica de pesquisa, utilizamos de entrevistas informais e questionário semiestruturado, cuja finalidade é a produção de dados, principalmente para entender uma realidade pouco conhecida pela pesquisadora, que é o caso dos peixes que curam doenças (GIL, 1999).

O uso da iconografia (fotografia, desenhos) de acordo Panofsky (2007, p. 53) é um “[...] método de proceder puramente descritivo, ou até mesmo estatístico. A iconografia é, portanto, a descrição e classificação das imagens” (PANOFSKY 2007).

Esse quadro metodológico foi necessário para atender aos procedimentos que levassem às diferentes fases desta pesquisa. Uma das primeiras providências que tomamos foi apresentar a proposta pedagógica para a escola e a comunidade, cuja finalidade era envolver e buscar apoio dos membros da comunidade (e da escola), e explicar que estaríamos trabalhando com os conhecimentos indígenas da nossa comunidade.

Esse momento serviu para esclarecer que trabalhar o ensino e a aprendizagem dessa forma, ou seja, com elemento cultural da comunidade, qual seja, a cura de doenças pelos peixes, seu manejo e seu uso, contribuiria para o aprendizado dos alunos e também da própria professora.

## **O Processo de Produção do Material Educativo**

No Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID em 2015, houve o primeiro planejamento para a construção de uma Proposta Pedagógica com intuito

de elaborar Materiais Educativos para a escola indígena. Esse programa foi um incentivo para nós professores indígenas, pois, mostrou metodologias diferentes que estaríamos desenvolvendo com os alunos, e essas atividades desenvolvidas estariam de acordo com as suas realidades.

A primeira Proposta Pedagógica foi elaborada e intitulada de “Proposta Pedagógica: Peixes da Comunidade Indígena Coqueirinho - uma proposta pedagógica para o desenvolvimento sustentável”, para ser aplicada junto com os alunos do 8º ano da Escola Estadual Indígena Professor Geraldo Crispim, localizada na Comunidade Indígena Coqueirinho. Essa foi nossa primeira experiência e seu resultado nos motivou a seguir em frente.

Anteriormente, ainda em sala de aula, produzimos fichas para a anotação das informações, a fim de inventariar as espécies de peixes que curam. Tínhamos questionamentos vários, como: quais peixes curam doenças e como fazer remédios entre outros. Sobre inventário, Lima (2010, p. 90) observa que inventariar é conhecer a diversidade de peixes que existem na comunidade e quais os conhecimentos indígenas e seus significados estão implicados nesse processo, ou melhor dizendo, como ‘pescamos’ os conhecimentos indígenas ao realizar a atividade do inventário, pois muitas vezes, já com o olhar habituado pelo cotidiano, não prestamos atenção a determinados elementos culturais.

Para a aula de campo, foram criadas fichas de levantamento de dados dos peixes existentes no rio, igarapé e lago da comunidade. Essa atividade teve como objetivo



construir o inventário das diferentes espécies de peixes que estão presentes nesses locais da Comunidade Indígena Coqueirinho. Ela também mostrou onde é encontrada maior quantidade de peixe e apresentou dados sobre cada espécie.

A partir das fichas elaboradas, dividimos a turma em grupos que trabalhariam com os peixes do Lago Salgado, do Igarapé Atola e do Rio Itacutú, onde os alunos se responsabilizaram pelas informações de cada grupo.

Sequencialmente, com essas fichas em mãos e com a presença de uma das moradoras que fundou a comunidade Coqueirinho, Sr.<sup>a</sup> Mirna Celestino, fomos à aula de campo para conhecer as espécies de peixes que as pessoas tinham como fonte principal de alimentação e quais eram os peixes usados como remédios para cura de doenças existentes dentro da comunidade.

Na primeira vez, observamos que as pessoas não estão valorizando espécies de peixes que estão desaparecendo e que são utilizadas como remédios pelos membros da comunidade.

Na segunda, aprendemos que é de suma importância para os jovens da comunidade se envolver com os conhecimentos que venham beneficiar a nossa saúde e que vem sendo utilizado por poucas pessoas. Entre esses conhecimentos estão os remédios que curam e são feitos a partir dos peixes e que muitas vezes não dominamos por fazermos uso de remédios industrializados. Também, nas aulas, fizemos anotações em cadernos e registramos a atividade pedagógica por meio de fotografia.

Essa etapa incidiu produzir dados empíricos e serviu, de maneira prática, para que pudéssemos internalizar os

conhecimentos que ali estavam sendo ensinados, utilizando as estratégias da observação *in loco* dos peixes, para assim, produzir e construir outros conhecimentos indígenas baseados nos conhecimentos que estavam sendo compartilhados pela moradora Mirna Celestino (SILVA *et al.*, 2008).

Quando concluímos a aula de campo, percebemos que os alunos se envolveram no trabalho e houve participação com empenho de cada um dos envolvidos, como pais, alunos e professor. Algumas pessoas incentivavam os seus filhos para obter um ensino aprendizagem de acordo com a sua realidade e mostravam que é muito importante trabalhar com a realidade da comunidade, pois são esses gestos que estarão contribuindo com o desenvolvimento da escola e da comunidade.

Os dados produzidos nas aulas de campo para o inventário dos peixes foram sistematizados, considerando também as informações repassadas pelas pessoas que fazem a pesca diariamente. Primeiramente, organizamos quadros para mostrar os peixes registrados, com seu nome científico; como são conhecidos na língua indígena macuxi; a qual família os peixes pertencem, segundo os conhecimentos científicos; onde são encontrados esses peixes; e suas características; como manejar esses peixes para a feitura do remédio; como fazer o remédio com o peixe; que espécies serviam para quais tipos de doenças. No trabalho de conclusão de curso, fizemos uma tabela completa com mais espécies de peixes em ambientes como lago, rios e igarapé. Aqui mostramos algumas espécies e também para usos medicinais.

**Quadro 1 – Inventário dos peixes do Lago Salgado**

Inventário dos peixes do Lago Salgado								
Nome popular	Nome científico	Nome Macuxi	Local de habitat	Família	Ordem	Característica	Uso Medicinal	
Cangati	<i>Trachelyopterus</i>	Amiri	Existem em lagos e igarapés	Auchenipteridae	Siluriformes	Corpo robusto, coberto de couro e sua cabeça são amarelados.		
Cará	<i>Geophagu brasiliensis</i>	Sawa	Ambiente lentícos e de baixa profundidade	Poeciliidae	Cyprinodontiformes	Corpo alto e coberto por escamas possui manchas escuras na metade do corpo.		
Cascudo	<i>Hypostomus affinis</i>	Ariwa'	Vivem em lagos e igarapés	Loricariidae	Siluriformes	Cabeça larga. Possui nadadeiras peitorais, corpo coberto com placas dérmicas.		
Curimatã	<i>Prochilodus nigricans</i>	Kamfita	Existem em rios, lagos e igarapés.	Prochilodontidae	Characiformes	Seu corpo é curto, tendo escamas parda-acinzentada. Consume frutos, sementes, algas e outros.		
Pacú Branco	<i>Methynnys hypsacanth</i>	Kuruari	Vivem na margem de rios e lagos.	Characidae	Characiformes	Seu corpo é quase redondo coberto com poucas escamas cinza-escuro e cinza-claro no ventre. Alimenta-se de frutos e sementes.		

Piranha-Xidaua	<i>Pristigobrycon striolatus</i>	Nati	Vivem nos lagos	Serrasalmidae	Characiformes	São espécies de peixes carnívoras, se alimentam de carnes de outros animais.	É utilizado como um pó antialérgico para ser passado em cocéiras
Surubim	<i>Pseudoplatystoma fasciatum</i>	Kuruutu	Vivem em lagos, rios e igarapés	Pimelodae	Siluriformes	Sua alimentação se dá através de peixes. Possui cabeça comprida, tem em sua coloração castanha a cinza-escura, cor branca na região do ventre, onde ocorrem manchas escuras arredondadas.	As pessoas utilizam como um xarope para a cura de gripe e asma.
Traíra	<i>Hoplias malabaricus</i>	Paataakai	Vivem em rios, riachos e lagoas.	Erythrinidae	Characiformes	Tem se corpo coberto com escamas e alongado com algumas manchas escuras, alimenta-se de insetos e crustáceos, quando ficam adultos são carnívoros.	É utilizado como um chá para o tratamento de diabetes e pneumonia.
Tucunaré	<i>Cichla monoculus</i>	Kamaakara	Vivem a margem de rio e lago	Cichlidae	Perciformes	Em sua alimentação consome peixe. Seu corpo é robusto e alongado, tem coloração amarelo no dorso no ventre e alaranjada na porção inferior da cauda, tem três faixas escuras no tronco.	

Produzido por: SILVA, Emilia Andrade da. (2015)

**Quadro 2 – Inventário dos peixes do Rio Itacutu**

Inventário dos peixes do Rio Itacutu								
Nome Popular	Nome científico	Nome Mácuxi	Local de habitat	Família	Ordem	Característica	Uso Medicinal	
Barba Chata	Pinirampus pinirampus		Estão presentes a margens dos rios e lagos.	Pimelodidae	Siluriformes	Tem coloração cinza uniforme, cabeça cônica.		
Cuiú-cuiú	Oxydoras niger	Kuyun Kuyun	Vivem em calha e margem de rio, no fundo.	Doradidae	Siluriformes	Tem cabeça alta, boca arredondada. Tem corpo cinza. Possui placas ósseas ao longo do tronco.		
Dourado	Salminus brasiliensis		Vivem em rios.	Salminae	Characiformes	Corpo coberto por escamas, seu corpo na parte superior é acinzentadas.		
Mandi Amarelo	Pimelodus blochii	Katrina	Vivem na margem de rio e lago	Pimelodidae	Siluriformes	Tem corpo roliço. Tem uma listra clara ao longo do corpo e manchas arredondadas.		
Mapará	Hypophthalmus marginatus		Estão nas margens de rio e lagos	Pimelodae	Siluriformes	Consome plânctofago, cládóceras, entre outros. Possui o focinho curto.		
Pescada	Plagioscion squamosissimus		Estão presentes na margem de rio e lago.	Sciaenidae	Perciformes	Consome peixes, insetos e outros. Tem corpo denso, com escamas na parte lateral grandes e recobertas por outras menores de cor prateada.		

Piranha-caju	<i>Pygocentrus nattereri</i>	Suyu arai'	Vivem na margem de rio e lagos	Characidae	Characiformes	Alimenta-se de peixes aos pedaços. Seu dorso é cinza e a parte inferior da cabeça avermelhados.
Pirapucú	<i>Boulengerella cuvieri</i>	Muruí	Vivem em calha e margem de rios	Ctenolucidae	Characiformes	Consome peixe, seu corpo é coberto por coloração cinza com manchas escuras.
Pirarucú	<i>Arapaima gigas</i>	Waraapai'	Vivem em água doce rios e igarapés	Arapaimidae	Characiformes	Pira=Peixe,e urucu= vermelho. Tem cor vermelha, escamas grandes grossas e boca grande. Tem corpo cilíndrico e cabeça pequena.
Pirarará	<i>Piractocephalus Hemiliopterus</i>	Pu' pikaimí	Vivem em rios	Pimelodidae	Siluriformes	Peixe coberto com couro, corpo robusto, chega aos 60 kg.
Sardinha	<i>Tripottheus elongatus</i>		Estão localizados nos lagos e igarapé	Characidae	Characiformes	Corpo alongado e comprimido, com escama prateada, boca grande, longa nadadeira.
Sulamba	<i>Osteoglossum bicirrhosum</i>	Arawana	Estão presentes em rios e igarapés	Osteoglossidae	Characiformes	Anda na flor d'água, tem habito alimentar carnívoro consome peixe e insetos. Tem habito de pular fora d'água para capturar presas.
						É utilizado como um chá para a cura de pneumonia e diabetes.
						Atraves do peixe é feito um xarope para a cura de gripe nas pessoas.
						Através da escama desse peixe é feito um chá para a cura de pessoas diabéticas.

Surubim	<i>Pseudoplatystoma fasciatum</i>	Kuruutu	Vivem em calha e margem de rio.	Pimelodidae	Siluriformes	Sua alimentação se dá através de peixes. Possui cabeça comprida, tem em sua coloração castanha a cinza-escura, cor branca na região do ventre, onde ocorrem manchas escuras arredondadas.	Com a gordura desse peixe faz-se um xarope para a cura de asma e gripe.
---------	-----------------------------------	---------	---------------------------------	-------------	--------------	---	---

**Quadro 3 – Inventário dos peixes do Igarapé Atola**

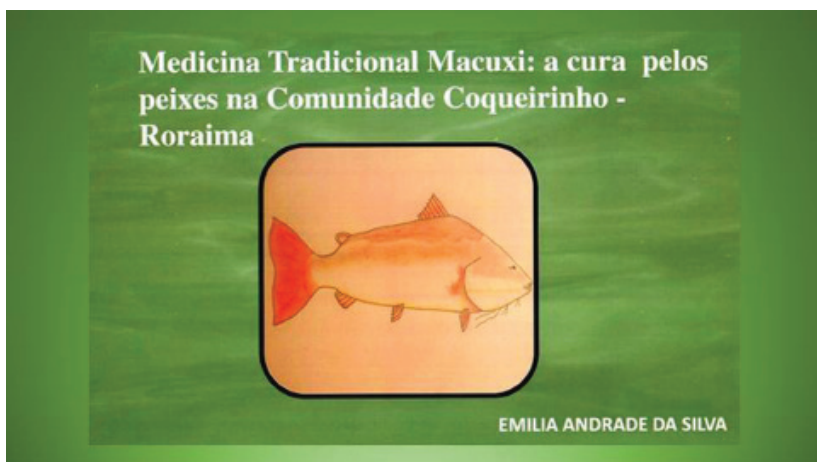
Inventário dos peixes do Igarapé Atola							
Nome do peixe	Nome científico	Nome Macuxi	Local de habitat	Família	Ordem	Característica	Uso Medicinal
Aracu	<i>Anostomoides laticeps</i>	Kanna'	Vivem em rios, lagos e igarapés	Anostomidae	Characiformes	Possui escamas colorido cinza-amarelada, tem uma listra escurada em sua parte lateral, consome esponjas material vegetal e insetos.	
Cambeuá	<i>Rhamdia sp</i>	Awará	Vivem em igarapés	Heptapteridae	<i>Siluriformes</i>	Corpo coberto por couro, alongado, a boca é larga.	
Cará	<i>Goplagu brasiliensis</i>	Sawa	Ambientes lenticos e de baixa profundidade	Cichlidae	Labriformes	Corpo alto e coberto por escamas, possui manchas escuras na metade do corpo.	
Curimatã	<i>Prochilodus nigricans</i>	Kamiita	Vivem em rios e igarapés	Characidae	Characiformes	Seu corpo é curto, tendo escamas pardas-acinzentada. Consome frutos, sementes, algas e outros.	

Jacundá	<i>Crenicichla cyclostoma</i>	Kisoopa	Estão em lagos e rios, por motivo de ter fundo arenoso/rochoso	Cichlidae	Perciformes	São peixes carnívoros, sua pele é lisa igual sabão. Alimenta-se de outros peixes.	
Jaraqui	<i>Seoprochilodus spp</i>	Wirirí ma	Vivem na margem de rios e lagos.	Prochilodontidae	Characiformes	Alimentam-se de algas, detritos e microorganismos. Seu corpo é coberto por escamas cinza-prateada.	
Matrinã	<i>Brycon falcatus</i>	Purumai	Vivem na margem de rio Igarapé	Prochilodontidae	Characiformes	Seu corpo é curto e alto, suas escamas são cinza-prateada. Consome frutos, sementes, algas e outros.	
Piranha Preta	<i>Serrasalminus rhombus</i>		Vivem na margem de rio e lago	Serrasalminidae	Characiformes	Tem dentes triangulares e com bordas cortantes. Seu corpo tem escamas cinza-escuro e se alimentam de peixes, moluscos e insetos.	
Sardinha	<i>Lignobrycon myersi</i>		Vivem em Igarapés e lagos	Curimadae	Clupeiformes	Corpo alongado e comprido, com escama prateada, boca grande, longa nadadeira.	
Tucunaré	<i>Cichla monoculus</i>	Kamaakara	Vivem a margem de rios e lagos	Cichlidae	Perciformes	Em sua alimentação consome peixe. Seu corpo é robusto e alongado, tem coloração amarelo no dorso no ventre e alaranjada na porção inferior da cauda, tem três faixas escuras no tronco.	
Produzido por: SILVA, Emília Andrade da. (2015)							



Como podemos observar nos quadros algumas espécies registradas, nem todas foram identificadas com o nome na língua indígena Macuxi, por motivo das pessoas não saberem o nome na língua Macuxi e não encontrarmos em nossas pesquisas em livros.

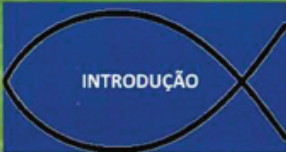
## O Material Educativo produzido





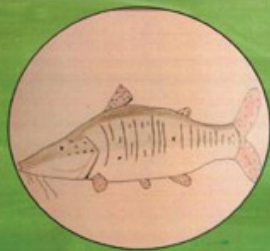
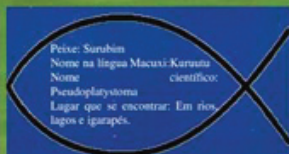
## APRESENTAÇÃO

Este material educativo é o resultado da pesquisa realizada na Escola Estadual Indígena Professor Geraldo Crispim na Comunidade Indígena Coqueirinho, se constitui como uma proposta voltada para o ensino aprendizagem dos educandos da comunidade. Ele foi elaborado pensando especialmente para a entrada da cultura na educação escolar, de modo que os conhecimentos indígenas, sobre o peixe como remédios para a cura das pessoas da comunidade. Assim, pretendemos nesse primeiro exercício de produção de material educativo para os alunos do 8º ano, do ensino fundamental e valorizar a medicina tradicional que ainda se apresenta na comunidade. Seu conteúdo traduz todo o conhecimento produzido durante o desenvolvimento da pesquisa do TCC. Queremos mostrar que podemos construir nossos próprios materiais educativos de acordo com a realidade da comunidade.



## INTRODUÇÃO

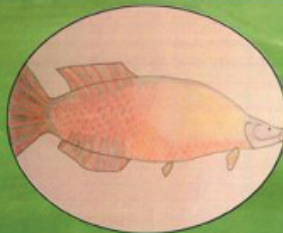
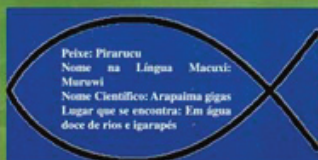
Este material educativo, de maneira simples e ilustrado, trata da identificação de peixes medicinais e do uso e preparo de remédios tradicionais indígenas. Fornece informações sobre os remédios produzidos a partir dos peixes, e favorece um entendimento para a melhoria da saúde e da qualidade de vida.



**Parte do peixe utilizada:** Banha  
**Nome do remédio:** Xarope  
**Utilização:** Gripe e Asma  
**Ingredientes:** Gordura do peixe surubim

**Modo de fazer:** Tirar a gordura do peixe surubim e fritar até derreter totalmente a gordura, em seguida coar a banha para tirar os restos da gordura que sobraram. Em seguida deixe esfriar para guardar em um recipiente fechado e assim ser utilizado antes das refeições.

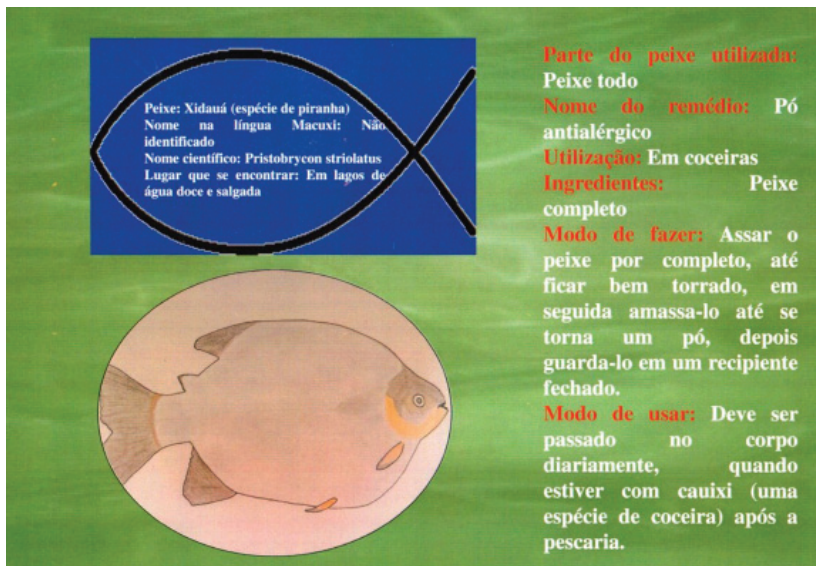
**Modo de usar:** Deve ser tomado quatro vezes ao dia, antes das refeições e lanches, durante 1 mês, em seguida para durante 15 dias, e voltar a tomar por mais 1 mês e assim sucessivamente.



**Parte do peixe utilizada:** escama  
**Nome do remédio:** chá  
**Utilização:** Pneumonia e diabetes  
**Ingredientes:** Escama do peixe Pirarucu e água.

**Modo de fazer:** Tirar a escama do peixe Pirarucu e expor ao sol até secar, após isso queimar até torrar se tornando um pó, em seguida faz a dissolução totalmente do pó na água até se tornar um chá para ser ingerido pela pessoa.

**Modo de usar:** Deve ser tomado três vezes ao dia, durante 1 mês, em seguida parar durante um mês, e voltar a tomar por mais 1 meses e assim sucessivamente.



Peixe: Xidauú (espécie de piranha)  
 Nome na língua Macuxi: Não identificado  
 Nome científico: *Pristobrycon striolatus*  
 Lugar que se encontrar: Em lagos de água doce e salgada

**Parte do peixe utilizada:** Peixe todo  
**Nome do remédio:** Pó antialérgico  
**Utilização:** Em coceiras  
**Ingredientes:** Peixe completo  
**Modo de fazer:** Assar o peixe por completo, até ficar bem torrado, em seguida amassa-lo até se torna um pó, depois guarda-lo em um recipiente fechado.  
**Modo de usar:** Deve ser passado no corpo diariamente, quando estiver com cauxi (uma espécie de coceira) após a pescaria.

## Considerações Finais

Com o desenvolvimento da pesquisa na escola e comunidade, tivemos resultado muito importante em relação à produção de Material Educativo específico para nossa escola e que se fundamenta em nossos conhecimentos culturais, articulados com os conhecimentos científicos. Com essa produção, fomos capazes de mostrar possibilidades para podermos superar nossas dificuldades em relação a trabalhar com o diferenciado dentro da escola, e, principalmente, superar o projeto hegemônico que perdura em nossa sociedade, para, assim, dar potencialidade aos nossos saberes ancestrais.

De início, houve pais de alunos que não aceitaram que seus filhos trabalhassem com a realidade da comunidade, mas passamos a mostrar a essas pessoas que precisávamos incentivar os nossos filhos na importância que devemos ter com as tradições, costumes e línguas indígenas que estão presentes em nosso dia-a-dia, pois são esses gestos que estarão construindo um ensino de qualidade e de acordo com a realidade em que vivemos.

Como avanço da atividade, percebemos que a comunidade e a escola se interessaram pela proposta, e algumas das pessoas disseram que é de grande importância manter a nossa cultura presente dentro da comunidade, pois, a partir disso, começamos a vivenciar junto à comunidade nossas práticas culturais aliadas às suas potencialidades de saberes ainda por serem desvendados.

Outro avanço percebido foi o de que a pesquisa desenvolvida contribuiu com o ensino e a aprendizagem dos alunos da Escola Estadual Indígena Professor Geraldo Crispim, pois conheceram e passaram a valorizar os conhecimentos que estavam sendo adquiridos com o desenvolvimento da atividade proposta. A experiência pedagógica nos mostrou que, ao trabalhar com a realidade desses educandos, o ensino se torna mais proveitoso e dinâmico.

## **Referências**

ANDRADE, C.C. **Conhecimentos Culturais Indígenas.** Comunidade Indígena Coqueirinho, região Raposa, Município de Normandia, 2015.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R.; BIKLEN, S.; IGNÁCIO, S.; PESCE, L. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Alegre: Porto, p.47- 51, 1994.

CARVALHO, F.C.A. Cidadania e Formação Ambiental na Escola Indígena de Roraima. In: CARVALHO, F.A.; FONSECA, I.M.; REPETTO, M. **Educação, Cidadania e Interculturalidade no Contexto da Escola Indígena de Roraima**.v. 1. Boa Vista, RR: UFRR,p.28-35, 2007.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIMA, F.C. Inventário das Espécies de peixe do Rio Tiquié. In: CABALZAR, A. **Manejo do Mundo: conhecimentos e práticas dos povos indígenas do Rio Negro, noroeste amazônico**. São Paulo, São Gabriel da Cachoeira: ISA; FOIRN; 2010. p.88-93.

LOPES, L. E.; SICHRA, I. Educação em Áreas Indígenas da América Latina: Balanços e Perspectivas. In: HERNALIZ, I. **Educação na diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. 2. ed. Brasília. Edição Eletrônica 2007.

LOPES, L.F.B. Proteção de Conhecimentos Tradicionais associados à diversidade biológica: possibilidades e desafios. v.4., n. 1. **REVISTA DE ESTUDOS E PESQUISAS - FUNAI**. Brasília:CGGE FUNAI, p. 255-289, julho,2007.

MENÉNDEZ, Eduardo. Modelos de atención de los padecimientos: de exclusiones teóricas y articulaciones prácticas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 8(1):185-207, 2003.

PANOFSKY, E. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

QUEIROZ, L.J.*et al.***Peixes do Rio Madeira**.v.1., São Paulo:2013. p.6.

SANTOS, B.S. **Povos indígenas, conhecimentos tradicionais e diálogo de saberes nas Instituições de Educação Superior: desafios para uns e outros**. Campinas: 2012.p10.

SANTOS, G. M.; SANTOS, A.C.M. **Sustentabilidade da pesca na Amazônia**. v. 19. p.165-182,2005.

SANTOS, J.V. Diferenças Étnicas e o Lugar do Índio na Escola em Boa Vista.**REVISTA DO NÚCLEO HISTÓRICO SOCIOAMBIENTAL-NUHSA**. v.1., n.2., Boa Vista: Universidade Federal de Roraima, Editora da UFRR, p. 81-106, outubro, 2008.

SILVA, K. N.da.; ALVES, L.A.; LOPES, M. de L.L. A importância de se praticar o trabalho de campo na ciência geográfica. **REVISTA A MARGEM - ESTUDOS**. n. 1. Uberlândia: p. 10-19, jan./jun, 2008.

SILVEIRA, J.R.S. **Conhecimentos Culturais Indígenas**. Comunidade Indígena Coqueirinho, região Raposa, Município de Normandia, 2015.

SOUZA, M. L. P. Da prevenção de doenças à promoção da saúde: reflexões a partir da questão do uso de bebidas alcoólicas por populações indígenas. In: GARNELO,

STEVANATO, F.B.; SOUZA, N. E.; MATSUSHITA, M.; VISENTAINER, J.V. Aproveitamento de resíduos, valor nutricional e avaliação da degradação de pescado. v. 1., n. 7. Pubvet, 2007.

VELD, P.*et al.*Pesca no Tiquié. In: CABALZAR, A. **Manejo do Mundo: conhecimentos e práticas dos povos indígenas do Rio Negro, noroeste amazônico**. São Paulo, São Gabriel da Cachoeira: ISA; FOIRN, p. 78-93, 2010.

# HORTA ESCOLAR: TERRITÓRIO EDUCATIVO CONSTRUÇÃO DE HORTA ESCOLAR NA PERSPECTIVA COMO TERRITÓRIO EDUCATIVO NA COMUNIDADE WILLIMON

Edson Tavares Mota<sup>5</sup>

*Enquanto semeia sua horta com amor,  
Dedicação, serenidade,  
Honestidade e humildade  
Lembre se que,  
Deus não lhe dará só os frutos,  
Ajudará a carregá-los.  
(Jorge Bondei Vasque Junior)*

## Introdução

A comunidade Willimon está localizada no nordeste da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, na região das Serras, no Município de Uiramutã, Estado de Roraima/Brasil. Encontra-se situada à margem direita do rio Wailã, que nasce no Monte Caburai, o ponto extremo norte do Brasil, na fronteira com a República Cooperativista da Guyana.

<sup>5</sup> Graduado no curso de Licenciatura Intercultural. Professor da Escola Estadual Presidente João Pessoa. Atua na Área de Ciência da Natureza com alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Ex-bolsista do Programa PIBID Diversidade.



Figura 4: Localização da Comunidade Willimon

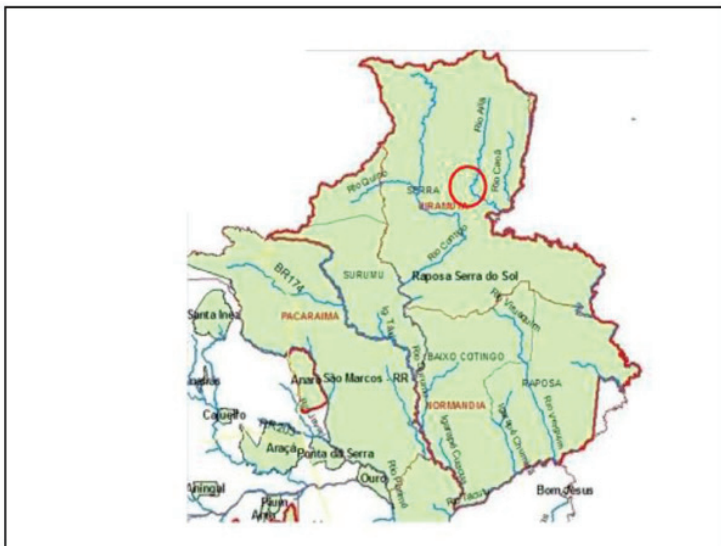


Figura 1mapa da T.I.RRS, SOUZA, Jose Valdo 2015.

A população da comunidade é de 200 pessoas distribuídas em 31 pais de famílias, pertencentes ao povo indígena Makuxi, família de tronco linguístico Karib e se autodenominam deseruma, nesta região. É um dos subgrupos do povo Makuxi que tem uma variação linguística regional.

Hoje, são liderados por tuxauas, o primeiro e o segundo, que são escolhidos em uma reunião pela comunidade. O processo de escolha ou indicação é de forma democrática.

Este estudo trata de uma estratégia de prática educativa, que tem sido adotada com frequência pela escola, a construção de horta escolar, ou seja, espaços fora da sala de aula, onde se pode ocupar para educar, o qual denominamos

aqui de território educativo. A pesquisa foi desenvolvida na comunidade Willimon, do povo Macuxi, com os estudantes do 6º ao 9º ano da escola Presidente João Pessoa.

Esta pesquisa nasceu de uma Proposta Pedagógica nomeada Horta Escolar: Uma Prática de Vida Saudável. Teve início em 2014 por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID<sup>6</sup>), da CAPES e até o presente momento a escola ainda vem trabalhando o projeto. O Programa é estruturado de forma a permitir o contato direto do acadêmico de graduação com a escola. Posteriormente, essa temática foi aprofundada nas quatro fases do Estágio Curricular Supervisionado, o qual culminou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC<sup>7</sup>).

Figura 5: Horta do projeto de pesquisa



Fotografia: SILVA Lucilene Samuel (2014)

---

<sup>6</sup>Prof. Jovina Mafra, Coordenadora do Subprojeto Ciência da natureza e Matemática, na Área de Ciência da Natureza do Curso de Licenciatura Intercultural, em colaboração com a professora Lucilene Julia da Silva, em 2014 a 2018

<sup>7</sup>Prof. Jovina Mafra, Orientadora do Estágio Curricular Supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso, na Área de Ciência da Natureza do Curso de Licenciatura Intercultural.

Figura 6: Pesquisa bibliográfica



Fotografia: TAVARES, Mota Edson-(2015).

A relevância deste estudo estar em se discutir sobre uma alimentação saudável, uma necessidade de extrema importância do bem viver, e permite nos realizar experiências práticas para sustentar essa vivência. Por isso, ao escolher pesquisar o cultivo da horta escolar, consideramos que é uma possibilidade de inúmeros aprendizados no interior do território, que contempla o contato direto com os recursos naturais, e que se desdobra no (re)conhecimento e respeito pela natureza, oportunizando, assim, afinar as relações sociais entre professores e alunos, sábios da comunidade, membros da comunidade, etc.

Esse tema faz parte de um debate mais amplo que é a perspectiva da Soberania Alimentar dos povos. Esse conceito em construção, diz que os grupos sociais, neste caso os indígenas, continuem com suas práticas sustentáveis, respeitando as culturas, a multiplicidade de modos outros de produzir seus próprios alimentos, sobretudo, a

gestão comercial dos alimentos com interferência alheia. Nesse sentido, valorizam-se as relações entre o homem e a natureza, com seus recursos, seus tempos na ação dos seus ciclos, que considero uma relação indissociável. Um exemplo ilustrativo dessas relações, por exemplo, é observar a potencialidade e analisar as condições que estão postas pelos ciclos da natureza em tempos determinados, para assim, estudar o comportamento astronômico, climático, animal, vegetal e o que a comunidade pretende fazer de atividade social nesse momento.

Sabe-se que muitas escolas indígenas, não possuem hortas, no entanto, cabe ressaltar a necessidade de superar a ideia de horta produtivista de cunho comercial, ou seja, que se detém principalmente em: plantar – colher – consumir. As possibilidades desta experiência vão muito além do cultivo de canteiros em linhas retas que servem apenas à demonstração de que a escola possui uma horta.

Nosso espaço torna-se um território educativo, que criam aprendizagens, aberto para muitas relações entre saberes, sabores e sapiências. A horta escolar é considerada, em boa parte, como um laboratório sociocultural vivo.

Deste modo, a pesquisa levanta a seguinte questão: em que medida, a horta escolar estruturada com base na cultura da comunidade Willinon, pode se configurar na perspectiva de um território educativo que contribui para o ensino e aprendizagem na escola?

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral: analisar e descrever como produzir hábitos de alimentação saudável provenientes das hortaliças, desde o plantio, o cuidar e o

comer, e fazer circular na comunidade essa nova forma de alimentação na escola, e como essa prática contribui para o bem-estar no âmbito da escola e da comunidade. E como objetivos específicos, foram implementados estes: conhecer o terreno para o plantio e escolher as sementes para o plantio; ensinar a preparar os estudantes para conhecer o terreno que servirá para o cultivo das hortaliças escolhidas para o plantio; distribuir os alunos em grupos e fazer o plantio das sementes; elaborar um planejamento de cuidado e colheita com as hortaliças no seu desenvolvimento de crescimento; fazer a alimentação com as hortaliças colhidas, bem como identificar quais hortaliças foram colhidas e planejar como o professor fará as atividades em sala de aula com as percepções de aprendizados do plantio da alimentação saudável que advém da horta na escola.

## **A Escola Indígena**

Figura 7: Escola Estadual Indígena Presidente João Pessoa



Fotografia: arquivo pessoal. SILVA, Lucilene Samuel. (2014)

A Escola Estadual Presidente João Pessoa foi fundada em 1958, através do decreto Nº 25/58-30/01/1958, o nome dado à escola não tem um significado específico e os moradores dizem que não sabe quem foi João Pessoa. A comunidade já teve a iniciativa de solicitar a trocar o nome de Presidente João Pessoa para tuxaua João Batista Macuxi, mas nunca obteve resposta da Secretaria de Educação.

A escola, ao longo de vários anos, vem trabalhando conforme a organização política da comunidade, sempre seguindo as normas e regras existente na comunidade. Os funcionários que trabalham na rede pública do estado, principalmente na área de educação, todos tem que ter compromisso com seu trabalho, tanto na escola como na comunidade. Trabalham na escola estadual indígena presidente João Pessoa, professores do estado e município, merendeira e zeladora. Todos têm um compromisso, têm um papel fundamental na escola, de zelar pelo patrimônio ali existente.

Atualmente, a escola dispõe de professores efetivos, temporários, professores da rede municipal e pessoas de apoio. A escola não tem secretário, os próprios professores são responsáveis pela organização da escola. O gestor sempre tem pedido ajuda dos professores na questão da organização dos documentos dos estudantes e, assim, vamos ajudando na organização da escola.

A escola funciona com as turmas do 1º ao 3º período pelo município, do 1º ao 5º ano pelo estado, e do 6º ao 9º ano também pelo estado. Temos matriculado 20 alunos no município e 87 alunos no estado que estão divididos no horário matutino e

vespertino. Assim, os alunos matriculados na rede de ensino totalizam 107 alunos.

Na escola João Pessoa, o currículo escolar vem sendo discutido um como conjunto de conhecimentos a ser ensinado na escola, com uma prática de ensino com enfoque na interculturalidade. No sentido de conhecer as relações de respeito entre as diversidades culturais dos povos indígenas e não indígenas, reconhecendo que não existe uma cultura superior à outra, evitando os preconceitos culturais, mas sim articulando os conhecimentos culturais a partir da sua própria cultura.

É nessa perspectiva que as comunidades indígenas vêm formalizando o seu projeto de vida no presente e para o futuro. Para isso, a elaboração do PPP da escola é fundamental. Assim, a escola torna-se um projeto coletivo com uma nova visão de escola, onde todos são responsáveis pela educação, definindo com muita responsabilidade o seu papel social, seus objetivos e currículo, que atenda às necessidades da comunidade.

Ainda no PPP consta que o ensino dos conhecimentos tradicionais, como estratégias para o fortalecimento da identidade cultural, valorização da língua de origem indígena, organização social e projetos sociais comunitários.

## **Referencial Teórico**

Buscamos estudos que nos auxiliam na análise sobre a alimentação saudável abarca o cultivo da horta no espaço escolar, e com isso, também mostrar suas fases de desenvolvimento até chegar a fazer parte da alimentação

na escola. E, também propomos adensar uma perspectiva que o território possa contribuir para o processo educativo.

Para tanto, nos interrogamos “plantar verduras com os alunos é fazer educação saudável?” E consideramos que independente do plantio, ou do que é plantada, a horta escolar é estratégia educativa com grande potencial de aprendizado, nesse pensamento, o tema que foi estudado com uma abordagem participativa com muitos colabores, questionadora, que incentivou a investigação no próprio território, que trabalhem outros valores e novos conceitos para a formação de pessoas que reflitam sobre seu modo de vida, sobre nossa comunidade e a relação desta com a natureza, e o território que essa natureza contorna.

Como explica Barros (2008), é necessário estabelecer um contato que não é só visual, mas um contato que realmente faça sentir e que tenha sentido: como tirar os sapatos de couro fechado, pisar a terra, sentir o solo por debaixo dos pés. O autor acrescenta “a pele da base do corpo sobre a pele da base do homem – promover múltiplos contatos de convivência entre o ser e seu ambiente é a busca por outra pele de contato com o mundo” (BARROS, 2008, p. 22)

Neste contexto, uma abordagem com uma abrangência possível de se realizar nesta pesquisa, se configura com uma dinâmica e a prática do conceito estudando na Agroecologia. Do ponto de vista da Agroecologia os princípios que ela possui são de um desenvolvimento harmônico do meio ambiente, para que para as diversas espécies sejam saudáveis, além disso, ela questiona o modo de vida atual e, principalmente, propõe



técnicas e métodos sustentáveis de produção de alimentos. Na perspectiva está a acepção da e soberania alimentar. É dentro dessas dimensões que este trabalho se situa.

Segundo Nogueira (2005), a horta na escola pode servir como fonte de alimentação e atividades didáticas, oferecendo grandes vantagens às comunidades envolvidas, como a obtenção de alimentos de qualidade a baixo custo e também o envolvimento em programas de alimentação e saúde desenvolvidos pelas escolas. Para fortalecer o vínculo positivo entre a educação e a saúde, deve-se promover um ambiente saudável melhorando a educação e o potencial de aprendizagem, ao mesmo tempo em que promovem a saúde. Justifica-se este trabalho através do cultivo da horta orgânica, como alternativa de educação ambiental e melhoria na alimentação escolar.

Nesse sentido, entendemos a necessidade de produzir espaços dinâmicos na educação indígena é uma realidade constante na escola, que em muitas vezes carecem de recursos e estrutura para realizar propostas pedagógicas diferenciadas. No entanto, aulas práticas são essenciais como fortalecedoras e contextualizadas dos saberes próprios, além de tornar o processo de aprendizagem mais significativo.

Nessa linha de pensamento, para Morgado (2006), a horta inserida no ambiente escolar pode ser um lugar vivo que possibilita o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas em relação a alimentação saudável e alimentar unindo teoria e prática de forma situada, auxiliando no processo de ensino aprendizagem e estreitando relações através da promoção do trabalho coletivo e cooperado

entre os agentes sociais envolvidos, na escola e na comunidade, de maneira geral.

## **O Processo de Produção do Material Educativo**

Essa experiência começou em forma de um projeto educativo chamado 'Projeto Horta Escolares com os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental', que foi fundamental para a elaboração do Material Educativo partiu da escola da comunidade, com as turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, consistiu em realizar oficinas que visavam à reflexão sobre o modo de vida atual, tendo como temáticas-chaves o consumismo, globalização e meio ambiente.

Os antecedentes, desse projeto revelam que os envolvidos nele procuram respostas se a prática educativa e reflexiva era uma questão central estava posta: Por exemplo, como tornar prático o que foi visto na teoria e “pôr a mão na massa” para gerar alguma mudança dentro da escola? A partir desta reflexão, de pesquisa bibliográfica, troca de ideias, surgiu à proposta de construir uma horta escolar coletiva no espaço da escola, a poucos anos atrás.

No ano de 2017, a horta escolar está em seu terceiro ano de desenvolvimento na escola, e por ela passaram diversas mãos que direta ou indiretamente colaboraram no seu desenvolvimento. Alimentos, experiências, saberes, carinho, paciência, cooperação, reflexão. E em vários momentos desses foram apresentados também os resultados preliminares, as dificuldades encontradas e as perspectivas futuras do projeto.

Já no âmbito da Licenciatura Indígena para elaborar o TCC, esse projeto se transformou em Proposta Pedagógica foi desenvolvida também na escola e na comunidade, com a mesma modalidade de ensino. Essa proposta surgiu a parti do diagnóstico realizada na escola, fase do Estágio Supervisionado. A feição dessa proposta foi um diálogo com outros projetos que foram revitalizados na escola, assim, pensamos que essa Proposta ganhou um caráter interdisciplinar, que pelo que notamos possibilitou uma ligação maior entre escola, comunidade e família, pois todos trabalharam na horta promovendo uma escola de que buscasse uma alternativa sustentável. Em relação ao cotidiano escolar foi proposta agendamento para aulas práticas visualizando a horta como ferramenta pedagógica no desenvolvimento do ensino na sala de aula.

Com perspectiva surgiu na escola, uma articulação entre professores de como tema gerador junto aos professores da e direção da escola, que viu potencialidade na pesquisa e no desenvolvimento da horta escolar, a partir de então, a horta passou ser abrangida por todos na escola como uma iniciativa no fazer pedagógico mais criativo, motivador, desenvolvendo mais possibilidade de espaço como usar a ideia de um território educativo para as práticas de ensino e o processo de aprendizagem.

Durante a pesquisa para a elaboração deste TCC, o autor deste, ministrou uma palestra, Edson Tavares Mota sobre, a importância da horta escolar de como podemos ter uma alimentação mais saudável e a prevenção de doenças, junto aos familiares, professores e alunos.

A Proposta possibilitou mobilizar várias atividades que foram utilizadas na escola para auxiliar o desenvolvimento da horta, este espaço do território é importante para educar os envolvidos, quando bem utilizados, são excelentes dinamizadores do processo de ensino-aprendizagem, em especial quando se trata de meio ambiente, possibilitando ainda a interdisciplinaridade, por se tratar de um vasto campo de estudos para diversos temas e disciplinas, como a Ciência, Geografia, História, Língua Materna e Matemática.

Outra preocupação sempre presente era garantir a participação dos estudantes, momento em que o professor de distintas disciplinas relaciona de diferentes conteúdos contextualizados, tanto do âmbito das ciências indígenas como também da ciência ocidental, com a inovação como as permanentes palestras, criando com essa atividade um espaço de debate, e elucidação da dúvidas, assim como, acolher as proposta que surgiram, esse foi um espaço de diálogo, que também, não em forma de palestra mas em forma de conversas explicativas aconteciam no território da horta. Nisso, as aplicações práticas também fomos entendendo como poderíamos trabalhar a didática e outras diversas metodologias e conceitos pertinentes.

O pudemos observar é que os alimentos provindos da horta contribuíram para o incentivo dos alunos o consumo de hortaliças, vistas por elas como não aceitável, antes dessa atividade, diziam que gosto das hortaliças eram ruins.

Colhemos nesse tempo, alface, coentro, couve, cebolinha, beterraba, pimentão e tomate, entre outras.

E nas aulas e território da horta travávamos conversa para mostrar aos estudantes, professores, direção da escola e outros membros da comunidade as contribuições que tais hortaliças podem trazer através de uma alimentação saudável e bom desempenho escolar possibilitando pelo acesso à alimentação necessária nas diversas fases de desenvolvimento das crianças e jovens.

## O Material Educativo produzido

### Apresentação

Este material educativo fez parte da pesquisa sobre horta escolar do TCC, estratégia tanto para a produção de material –como um primeiro exercício – como para experimentar uma proposta pedagógica voltado a escola estadual indígena presidente João pessoa, comunidade Willimon.

Consideramos que é um material educativo diferenciado para a escola da referida comunidade, foi produzido pensando nos alunos das turmas fundamentais de 6º ao 9º ano. Ainda com a finalidade de ser fundamentado na realidade local da comunidade , pretendendo atender a necessidade dos alunos.

Portanto, este é o primeiro material educativo produzido como política educativa da escola estadual indígena presidente João pessoa, também de valorização dos conhecimentos indígenas, assim como, dar importância à alimentação saudável por meio do cultivo das hortas escolares na perspectiva que elas se tornem território educativo.

Tendo essas finalidade incentivar os estudantes produzem formas várias de aprendizagem contextualizada no lugar-saber destinado a horta escolar na escol, e construir formas interativas para a ressignificação dos conhecimento indígenas do saber – fazer dentro dessa temática..

**Construindo atitudes para uma Vida Saudável**



*Edson Tavares Mota*

Nome Popular – Cebolinha

Nome Científico-Allium schoenoprasum L.; Allium fistulosum L.

## Cebolinha

Nome em macuxi:

Descrição – As plantas de cebolinha se parecem com as de cebola, porém possuem um número maior de folhas que formam uma touceira. As folhas são uma boa fonte de cálcio, vitamina C e vitamina A. É propagada por sementes ou pelo plantio de parte da touceira. Devido à capacidade de rebrota, podem ser feitas várias colheitas.

Época e regiões para plantio – Produz melhor sob temperaturas amenas a frias (de 25°C para baixo), sendo plantadas geralmente nas estações de outono e inverno.

Recomendações de aproveitamento – É utilizada para dar aroma e sabor a pratos variados, como sopas, carnes, peixes e assados em geral. Pode ser congelada para aproveitamento posterior. Geralmente é comercializada em maços juntamente com a salsa ou o coentro, o chamado cheiro-verde.



Nome popular – Batata-doce

Nome Científico – Ipomoea batatas L.

Nome em macuxi: 'á'

## Batata Doce

Descrição – A batata-doce é originária de regiões tropicais da América do Sul, sendo suas raízes tuberosas as partes de maior interesse para alimentação, por serem ricas em amido e açúcares. A polpa e a casca possuem cores que variam de branco ao roxo, passando pelo creme e alaranjado. É uma cultura rústica, pouco exigente em nutrientes e água, porém requer um bom preparo do solo (aração e gradagem). Adapta-se melhor a solos arenosos e arejados. A propagação pode ser feita pela própria batata-doce brotada, pelos brotos desta adão da batata, ramos velhos e ramos novos, sendo esta última a forma que fornece melhor resultado. Enterramos de 2 a 4 estacas (espaço entre dois nós de tronco ou caule) da rama, deixando a ponteira com as folhas para fora da terra. A colheita deve preferencialmente ser feita com a terra seca, quando as raízes atingirem o tamanho desejado.

Época e regiões para plantio – A cultura da batata-doce se desenvolve bem em temperaturas mais elevadas. O frio pode reduzir a produtividade e aumentar o ciclo da cultura. Não tolera geadas. Em regiões de baixa altitude, com inverno suave, é possível plantar durante todo o ano.



Nome popular – Melancia

Nome Científico – *Citrullus lanatus* (Thunb.) Matsum. & Nakai

Nome macuxi: patia

**Descrição** – É rica em vitamina A e vitamina C. Possui flores femininas (que originam o fruto) e masculinas (que fornecem o pólen) na mesma planta. É essencial a presença de abelhas para que o fruto fique bem formado. Dias quentes e secos originam frutos mais doces. Há cultivares de formato alongado, globular (a mais comum), sem sementes e de tamanho mini. A melancia deve ser colhida quando a casca em contato com o solo mudar da cor verde esbranquiçado para amarelo.

**Época e regiões para plantio** – Exige temperaturas elevadas e não tolera frio nem geadas. Em regiões de baixa altitude e com irrigação como as observadas no Centro-Oeste, a melancia também pode ser plantada nos períodos de outono e inverno, utilizando-se irrigação para formar frutos de alta qualidade.

**Recomendações de aproveitamento** – A melancia deve ser manuseada com cuidado para evitar danos mecânicos (pancadas), empilhando no máximo cinco camadas de frutos. É consumida in natura e na forma de sucos. Da casca podem ser feitos deliciosos doces e compotas.

## Melancia



Nome popular: Alface

Nome Científico: *Lactuca sativa* L.

Nome em macuxi:

**Descrição:** É uma hortaliça de folhas comestíveis. As folhas podem ser lisas ou crespas, com ou sem formação de cabeça. Também existem alfaces com folhas rosas ou folhas bem recortadas. É uma importante fonte de sais minerais, principalmente de cálcio e de vitaminas, especialmente a vitamina A. A alface deve ser colhida antes do início do pendão arenito (início do pendão floral), momento em que as folhas começam a apresentar um sabor amargo característico. O plantio em local definitivo é feito por mudas serradas em bandejas ou copinhos.

**Época e regiões para plantio:** Pode ser cultivada durante o ano todo, em todas as regiões do Brasil, a depender da cultivar escolhida, já que existem variedades adaptadas a climas mais quentes e outras para plantio em regiões de clima ameno.

**Recomendações de aproveitamento:** Todas as folhas podem ser aproveitadas. As alfaces rosa e verde são consumidas predominantemente em saladas frescas. A alface americana é mais crocante e, além de seu uso em saladas, é indicada para o preparo de sanduíches por ser mais resistente ao calor. Podem ser limpas e embaladas em agroindústria, sendo vendidas já prontas para consumo.

## Alface



Nome popular - Abóbora

Nome Científico - Cucurbita moschata Duch.

Nome em maculi: kaima

**Descrição** - É uma cultura tipicamente tropical com frutos ricos em vitamina A. Também fornece vitaminas do complexo B, cálcio e fósforo. Na mesma planta encontram-se flores femininas (que originam os frutos) e masculinas (que fornecem o pólen). Para boa produtividade e frutos sem deformações, é necessária a presença de abelhas para a polinização. Os tipos mais encontrados são: seia (frutos grandes), balainha (casca rajada) e japonesa ou cabotia (casca verde-escura). No caso das abóboras híbridas (cabotia), para o pagamento dos frutos, é preciso que outra espécie, plantada 25 dias antes do híbrido, forneça o pólen ou seja aplicado hormônio sintético nas flores.

**Época e região para plantio** - É favorecida por temperaturas elevadas. Tem a temperatura ideal entre 15° e 25°C, mas não resiste a geadas. Dias curtos, com menor exposição do Sol, favorecem a floração feminina, resultando em maior produtividade. Em regiões de inverno suave, é possível plantar o ano todo, desde que haja irrigação.

**Recomendações de aproveitamento** - É consumida em saladas, cozidos, refogados, sopas, purês, pâtes, bolos, pudim e doces. As sementes do ricaz em fôrro e podem ser torradas e consumidas como aperitivo. São também vermidas. Tem-se observado um crescimento na venda da abóbora já processada (cortada e embalada) e de sementes já torradas e salgadas.

## Abobara



Nome popular - Couve manteiga ou couve de folhas

Nome Científico - Brassica oleracea L. var. acephala D.C.

Nome em maculi:

**Descrição** - Apresenta caule ereto e emite novas folhas continuamente ao redor do caule. É muito rica em nutrientes, especialmente cálcio, ferro e vitaminas A, C, K e B<sub>9</sub>. Propaga-se por semente ou por plantio do broto lateral. Essa é a forma de propagação mais comum. A cultura é bastante exigente em boro e molibdênio.

**Época e região para plantio** - A couve é uma cultura típica dos períodos de outono e inverno, apresentando certa tolerância ao calor. Pode ser plantada durante o ano todo, mas as épocas mais indicadas por região estão descritas abaixo.

**Recomendações de aproveitamento** - As folhas de couve podem ser comercializadas em maços e na forma minimamente processada, ou seja, já picadas e embaladas. A couve pode ser consumida crua, em sucos e saladas, refogada ou como ingrediente de sopas, farofas e cozidos. Deve ser comercializada e consumida em pouco tempo, pois sua vida útil é curta, quando não congelada.

## Couve





Nome Popular – Inhame (antigo cará).

Nome Científico – *Dioscorea alata* L.; *Dioscorea rotundata* Poi; *Dioscorea cayensis*

Nome em macuxi: karija

Descrição – É uma planta trepadeira, mas se adapta bem à cultura rasteira. Suas folhas têm formato de ponta de lança e são miriadas. É alimento rico em carboidratos e também se destaca como fonte de vitaminas do complexo B. Os tubérculos sementes são plantados sobre lençóis. A colheita é feita quando as folhas ficam amareladas e os ramos secos. É ainda conhecido como cará no centro-sul do Brasil.

Época e regiões para plantio – Desenvolve-se bem sob altas temperaturas e chuvas abundantes. Não tolera frio nem geadas.

Recomendações de aproveitamento – O inhame é consumido geralmente cozido. Pode ser usado das mesmas formas que a batata – em sopas, caldos, purês e refogados. Também pode ser ingrediente de pães, cremes, biscoitos, panquecas e tortas. Depois de cozido pode ser assado ou frito. Pode ser vendido inteiro ou já processado (cortado e embalado).

## Inhame(antigo cará)



Nome Popular – Beterraba

Nome Científico – *Beta vulgaris* L.

Nome em macuxi:

Descrição – É uma hortaliça bastante consumida no Brasil, cuja parte tuberosa tem sabor doce e coloração roxa. É fonte de sais minerais, principalmente ferro, e açúcar. Deve-se quebrar a dormência das sementes colocando-as de molho por 24 horas antes da semeadura e lavando-as em seguida. Pode ser plantada via semente em local definitivo ou em bandejas e sementes para produzir sementes, a cultura deve passar por um período de frio intenso.

Época e regiões para plantio – Desenvolve-se melhor sob temperaturas amenas (entre 15° e 20°C) ou baixas e resiste ao frio e geadas. Não tolera temperaturas e umidade muito elevadas.

Recomendações de aproveitamento – A raiz deve ser preferencialmente consumida crua e ralada, na forma de salada ou em sucos. Também pode ser consumida cozida, em sopas, em sucos e no preparo de bolos e suflês. Pode ser comercializada, já embalada, na forma minimamente processada (tubos, ralada, em rodadas). As folhas também podem ser consumidas, refogadas como couve ou em omeletes e bolinhos, sopas.

## Beterraba



## Almeirão

Nome popular: Almeirão ou chíbola amarga

Nome científico: *Chichorium intybus* L.

Nome em Maxak: manjula

Descrição: Suas folhas são alongadas, em forma de lanças e encolhem a partir da base. Possui vilanelas. A, C e o complexo B, sendo boa fonte de cálcio e ferro. Deve ser plantado diretamente no campo, pois suas raízes não suportam o transplante. As plantinhas em crescimento devem ser desmatadas, obedecendo ao espaçamento de 15 a 20 cm entre as plantas. É uma cultura bastante exigente em água, portanto, deve-se irrigar bem e com frequência.

Época e regiões para plantio - Produzem melhor temperatura amena (entre 17° e 23°C), sendo plantado geralmente no outono ou inverno.

Recomendações de aproveitamento: Suas folhas são alongadas, em forma de lanças e colmadas a partir da base. Possui vilanelas. A, C e o complexo B, sendo boa fonte de cálcio e ferro. Deve ser plantado diretamente no campo, pois suas raízes não suportam o transplante. As plantinhas em crescimento devem ser desmatadas, obedecendo ao espaçamento de 15 a 20 cm entre as plantas. É uma cultura bastante exigente em água, portanto, deve-se irrigar bem e com frequência.



Nome Popular - Milho-verde.

Nome Científico - *Zea mays* L.

Nome em Maxak: ana

Descrição - É o milho colhido em estágio ainda imaturo (verde). As espigas são verde-claras e os grãos amarelados. Produz em vários tipos de solo, porém é exigente em adubação com zinco e magnésio, devendo ser bem adubado. Essa cultura é uma ótima opção para rotação de culturas com as demais hortaliças. Existem cultivares para colheita de milho-doce e para colheita de milho-verde. O milho-doce possui grãos ricos em açúcar, enquanto os grãos de milho-verde são ricos em amido.

Época e regiões para plantio - Desenvolve-se bem em regiões de clima quente e ameno, sendo prejudicada pelo frio e geadas. O cultivo há inverno rigoroso, pode ser plantado o ano todo.

Recomendações de aproveitamento - O milho-doce e o milho-verde podem ser consumidos cozidos ou assados, como ingredientes no recheio em pizzas e tortas, pastéis, calhorrão, emite, saladim, entre outros pratos. No Brasil, o milho-doce é predominantemente utilizado na forma de conserva, sendo enviado para a agroindústria para ser molido. Por não ser rico em amido, o milho-doce não é recomendado para o preparo de paninho e curau. Já o milho-verde é muito utilizado para o preparo de pratos típicos, como: paninho, curau e cemeio de milho. A vida pós-colheita dos dois tipos de milho é bastante curta, devendo ser comercializado rapidamente.

## Milho



Nome Popular – Cenoura

Nome Científico – *Daucus carota L.*

Nome em Macaúli:

**Descrição** – A cenoura é uma planta cuja parte comestível é a raiz tuberosa de cor alaranjada. Tem alto teor de betacaroteno, substância necessária à produção de vitamina A pelo nosso organismo. Também fornece cálcio, sódio e potássio. O solo deve ser bem fofa, sem qualquer obstáculo ao crescimento das raízes, para que não ocorram deformações. O amarelimento e o secamento das folhas mais velhas e o aquecimento das folhas mais novas são indicativos do ponto de colheita.

**Época e regiões para plantio** – A faixa ideal para uma germinação rápida e uniforme das sementes é de 20° a 30°C. Para cultivares de verão, baixas temperaturas no campo induzem as plantas a florescerem, o que só é desejável para produtores de sementes. Deve-se atentar à adequação da cultivar com o clima na época de plantio.

**Recomendações de aproveitamento** – Além do consumo in natura em saladas (crua ou cozida) e na forma de bolo, pão, purê, suflê, creme, doce ou suco, também é utilizada como matéria-prima para indústrias processadoras de alimentos. Assim, são comercializadas na forma minimamente processada (minicenouras, cubos, ralada, em rodélias) ou processada na forma de seleta de legumes, alimentos infantis e sopas instantâneas.

## Cenoura



Nome popular: pimenta de cheiro

Nome científico: *Capsicum sp.*

Nome em macaúli:

**Descrição** As pimentas são cultivadas principalmente com fins alimentares, medicinais, condimentares e ornamentais. Elas apresentam caule lenhoso ou semi-lenhoso, ramificado, ereto ou recurvado, e folhas lanceoladas, verdes e brilhantes, com nervuras bem marcadas. O porte é variável, sendo que algumas cultivares são anãs e outras podem atingir 1,5 metros de altura.

**Época de plantio** A época de plantio mais favorável é março-maio, obtendo-se a produção de maio até dezembro. Plantada no início do outono, a planta encontra fotoperíodo suficientemente longo para estimular o desenvolvimento vegetativo inicial, também favorecido pela temperatura mais elevada.

**Recomendações:** Seu aroma é alto, sendo bastante utilizada em pratos, como condimento para carnes, principalmente peixes. Pimenta típica da culinária baiana e nordestina, sua presença é obrigatória em pratos como o xinxim de galinha e os baós.

## Pimenta De Cheiro



## Abacaxi

Nome Popular: abacaxi

Nome científico: *Ananas comosus* L. Merril

Nome em macuxi: Kawara

Descrição: O abacaxi, pertencente à família das bromeliáceas, é oriundo da América do Sul e cultivado em qualquer região quente do mundo. Tem grande aceitação em todo o mundo, tanto natural quanto industrializado.

Época de plantio: A época de plantio mais favorável é março-maio, obtendo-se a produção de maio até dezembro. Plantado no início do outono, a planta encontra fotoperíodo suficientemente longo para estimular o desenvolvimento vegetativo inicial, também favorecido pela temperatura mais elevada.

Recomendação de abacaxi: O abacaxi pode ser consumido in natura, industrializado sob a forma de geléia, vinho, cristalizado, pasta, licor. Ao comprá-lo é bom observar se as folhas do centro não estão secas nem murchas, se o centro está firme e se não apresenta manchas. Quando maduro o abacaxi apresenta sabor muito ácido e muitas vezes adocicado, é rico em vitaminas C, B<sub>1</sub>, B<sub>6</sub>, ferro, magnésio e fibras.



## Coentro

Nome Popular – Coentro

Nome Científico – *Coriandrum sativum* L.

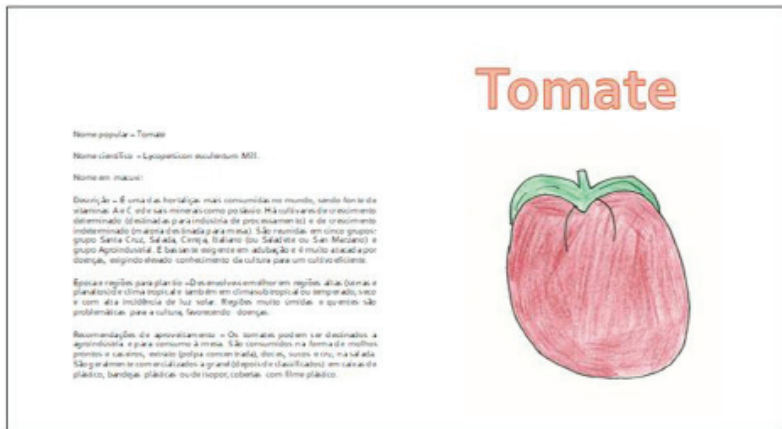
Nome em Macuxi:

Descrição – É uma hortaliça condimentar da mesma família da cenoura, da salsa e da mandioquinha salsa. O coentro é rico em vitaminas A, B<sub>1</sub>, B<sub>2</sub> e C. Normalmente é plantado em local definitivo, via semente. As plantinhas devem ser desbastadas, ficando distanciadas de 8 a 30 centímetros uma da outra. É pouco exigente em relação ao solo e muito tolerante à acidez.

Época e regiões para plantio – É uma cultura de clima quente e não tolera baixas temperaturas.

Recomendações de aproveitamento – Dá aroma e sabor a variados pratos. Pode ser ingrediente de sopas, saladas, carnes e peixes e cozidos em geral. Deve ser colocado ao final do preparo, para não ficar murcha. O coentro é geralmente comercializado em conjunto com a cebolinha, composição chamada cheiro-verde.





## Considerações Finais

A execução da Proposta Pedagógica foi uma experiência inovadora e também para a prática docente e, para educação escolar na comunidade, já que a cultura indígena apresenta um grande potencial pedagógico para elaboração do projeto político pedagógico da escola, voltando ao contexto da comunidade e aspecto culturais, repensando e fortalecimento das políticas educacionais com enfoque na Interculturalidade e interdisciplinaridade associado os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas com o conhecimento na busca de uma proposta inovadora que possibilite a uma experiência de prática da proposta pedagógico na escola, estratégia que possibilita a reafirmação e fortalecimento da cultura do povo macuxi da comunidade Willimon.

Durante o desenvolvimento desta atividade pedagógico percebeu-se que a comunidade dispõe de interesse em

fortalece as práticas do cultivo da roça como plantar as diversas culturas em suas roças para o sustento da família.

A proposta Pedagógica foi lançada para a comunidade e foi incluída no calendário da escola e na disciplina na área de prática de projeto, os pais e responsável de alunos gostarão da proposta e foi aceita por eles, segundo relato do senhor Paulo José de Souza, é muito bom ter esses trabalhos na escola até porque os nossos alunos vão aprender a trabalhar e administrar qualquer projeto, a escola está pra ensinar coisas boas, que servira na formação docente, dos seus alunos e a participação e vinculação com a comunidade no desejo de experimentar uma Educação que atenda os seus anseios. Ainda possibilitar aos estudantes a compreensão que estudar não é só estudar a realidade de outros lugares, mas, e principalmente, estudar sua realidade local.

## Referências

BAHIA (Estado). Secretaria de Planejamento. 2008. Disponível em: <[www.Span.ba/publicacoes/6estrategias/Estrategia3.pdf](http://www.Span.ba/publicacoes/6estrategias/Estrategia3.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2013. LAASER, W. **Manual de criação e elaboração de materiais para educação à distância**. Brasília: CEAD-Edunb, p. 32, 1997.

DOUGLAS. Allan- monografia, levantamento sobre educação indígena, educação escolar e o impacto na comunidade Manoá. 2008.

FILHOS DE MAKUNAIMÍ – vida, história e Luta. Ou vai ou Racha, publicação dos Professores Indígena da região das Serras- 2004.

LAASER, W. Manual de criação e elaboração de materiais para educação à distância. Brasília: CEAD-Edunb, p. 32, 1997.

MORGADO, F. da S. **A Horta Escolar na Educação Ambiental e Alimentar**: experiências do projeto horta viva nas escolas municipais de Florianópolis. Centro de Ciências Agrárias. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

NOGUEIRA, Wedson Carlos Lima. **Horta na escola: uma alternativa de melhoria na alimentação e qualidade de vida**. 2005.

OLIVEIRA, I. B. **Alternativas emancipatórias em currículo**. Série Cultura, Memória e Currículo. v. 4. São Paulo: Cortez, p. 9, 2004.

REIS, A. C. dos S.; SANTOS, E. N. **Projeto**: a horta na escola. Trabalho final de curso. Ecologia no Ensino Médio. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 2005.

REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL, Para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANILLI, Paulo, Pemonkon pata: Território Macuxi, Rota de conflito. UNESP. São Paulo, 2001. 74

SANTOS, E. O. Formação de Professores e Cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial e a distância. In: **REVISTA DA FAEBA**. v. 11, n. 17, p. 113-122, jan./jun. 2002.

SCANDIUZZI, PEDRO PAULO. Educação indígena x educação escolar indígena: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática. São Paulo: UNESP, 2009.

Souza Jose valdo, REPETTO, Maxim, Roteiro de uma Etnografia Colaborativa: as organizações indígenas e a construção de uma

educação diferenciada em Roraima, Brasil. Tese de Doutorado em Antropologia Social. UnB. 2002.

VEIGA, I. P. A. **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2000.

XAVIER, A. C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**: ciências humanas e sociais aplicadas - artigo, resumo, resenha, monografia, tese, dissertação, tcc, projeto, slide. Recife: Rêspel, 2010.



# FAUNA E FLORA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA CRÍTICA NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA LAURIANO JOÃO DA SILVA NA COMUNIDADE MANOÁ



Benjalisson Pereira da Silva<sup>8</sup>

“Respiramos todos um só ar, bebemos todos a mesma água, vivemos todos em uma só terra. Nós devemos protegê-las.” (Cacique RAONI)

## Introdução

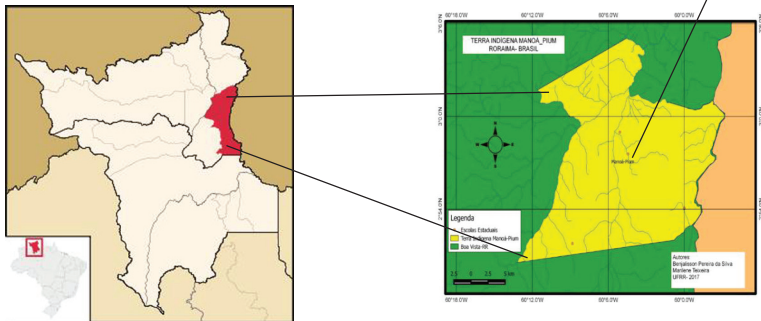
Manoá é uma comunidade Indígena onde habitam dois povos indígenas: Macuxi e Wapichana. Um faz parte da família linguística Karibe, que são os Macuxi; e outro da família Aruak, que são os Wapichana. A comunidade está localizada ao leste do Estado de Roraima, Município de Bonfim, Região Serra da Lua, na Terra Indígena Manoá/Pium. Faz fronteira com República

---

<sup>8</sup> Graduado no Curso de Licenciatura Intercultural. Professor e Gestor da Escola Municipal Indígena Lauriano João da Silva na Comunidade Manoá”. Atua com alunos do Ensino Fundamental I. Ex-bolsista do Programa PIBID Diversidade.

Cooperativa da Guiana. Fica a 95 km de Boa Vista e 45 Km do Município de Bonfim, na Região Serra da Lua.

Figura 8 - Mapa Temático da Localização Geográfica da Terra Indígena Manoá/Pium



Mapa Temático: Elaborado por Benjalisson Pereira; Marilene Teixeira (2017).

A comunidade Manoá apresenta uma população aproximada de 1.600 (um mil e seiscentas) pessoas, divididas entre 210 famílias. Conforme dados históricos, coletados principalmente de textos de Ernanno Strandelli, publicados em 1903, ela tem pouco mais de um século, desde o momento do aldeamento do povo que ali habita.

Apesar das mudanças sociais que impactam também nas mudanças ambientais na comunidade Manoá, os povos Macuxi e Wapichana lutam para preservar suas culturas e territórios: físicos e espirituais. Os dois povos convivem em indissociável relação com a natureza e com suas culturas. A fauna e a flora suscitam e produzem lugares de memória, historicidade e conhecimentos próprios de lugares que podem ser sagrados ou não.

A motivação em trabalhar o tema fauna e flora é resultado de um processo que passou por três importantes trajetórias. A primeira foi na esfera do subprojeto do Projeto da área de Ciências da Natureza e Matemática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID-Diversidade<sup>9</sup>), coordenado pela professora Jovina Mafra dos Santos. A segunda ocorreu quando nos dedicamos mais ao tema, durante as quatro etapas do Estágio Curricular Supervisionado (ECS). Por fim, a terceira aconteceu com a análise de materiais coletados, que culminaram com a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC<sup>10</sup>).

Fauna e flora foi o tema que escolhemos para a nossa pesquisa, por ser um problema na contemporaneidade das comunidades indígenas e também porque está relacionado com a educação ambiental. Sua preservação é um desejo que realmente se busca alcançar, principalmente, nas comunidades indígenas.

A educação, então, pode ser encarada como um processo voltado para as discussões e as práticas das questões ambientais sob sua perspectiva econômica, social, política, cultural, ecológica e, enfim, devem ser discussões coletivas (PAREDES, 2008).

Entendemos que a relevância desta pesquisa está em vários aspectos importantes para a preservação do meio

---

<sup>9</sup>Prof. Jovina Mafra, Coordenadora do Subprojeto Ciência da natureza e Matemática, na Área de Ciência da Natureza do Curso de Licenciatura Intercultural, em colaboração com a professora Lucilene Julia da Silva, em 2014 a 208

<sup>10</sup>Prof. Jovina Mafra, Orientadora do Estágio Curricular Supervisionado e do Trabalho de Conclusão de Curso, na Área de Ciência da Natureza do Curso de Licenciatura Intercultural.

ambiente na comunidade, que está passando por um momento crítico. Nesse sentido, a escola pode ajudar com os conteúdos sobre fauna e flora da realidade local, numa perspectiva de envolver os alunos, professores e outros membros da comunidade interessados na educação escolar.

Diante disso, a nossa pesquisa teve como ponto de partida as seguintes questões: Qual o meio ambiente que vivemos na comunidade Manoá? Em que medida a escola pode contribuir para disseminar e ajudar na preservação ambiental? Como?

Assim, traçamos como objetivo geral deste trabalho: identificar, compreender e analisar as problemáticas da fauna e da flora e, assim, contribuir para a preservação ambiental na comunidade Manoá. Em decorrência disso, os objetivos específicos elaborados foram: a) identificar e registrar quais animais mais circulam na comunidade, e quais espécies animais e vegetais existem na comunidade; b) analisar as condições que se encontra atualmente o meio ambiente da comunidade Manoá; c) Propor estratégias no processo educativo que possibilitem o diálogo da escola com a comunidade no sentido de descobrir como preservar o meio ambiente local; d) recomendar a inserção dos estudos relacionados à Educação ambiental na escola.

Para atingir tais objetivos, utilizamos a metodologia de abordagem qualitativa, lançando mão das seguintes técnicas: entrevistas informais, a iconografia (fotografias e desenhos), estudo de campo, reunião com a comunidade.

Nessa experiência, abordamos de forma breve as principais questões relacionadas à comunidade como: as organizações sociais, políticas, econômicas, culturais

e ambientais. Para isso, foram feitas consultas formais e informais aos professores, alunos e demais colaboradores, a fim de elaborar um diagnóstico descritivo da realidade atual da comunidade, levantando os problemas e suas possíveis soluções, para melhorar o dia-a-dia das pessoas, no sentido de garantir um futuro melhor para novas gerações.

Apresentamos também uma breve explicação sobre a Educação Escolar indígena e a Educação Ambiental na atualidade, tentando relacioná-las. Além disso, discutimos sobre a construção e as ações educativas sobre o tema fauna e flora, que foram realizadas pela escola em conjunto com a comunidade.

Como resultado da experiência, foi elaborado um material educativo, para atender às necessidades dos alunos e à realidade da comunidade indígena. Hoje, há uma deficiência de materiais educativos próprios para o contexto que se trabalha. Por isso, a importância em formular materiais que atendam ao específico e diferenciado para uma Educação Própria da comunidade Manoá.

### **A educação escolar indígena na Comunidade Manoá**

O processo escolar na comunidade Manoá iniciou-se no ano de 1965, na residência do Pastor Secundino Moreira Lima, situada à margem direita do Lago do Boi, onde funcionava até a 1ª série do ensino fundamental. A única professora era a filha do Pastor, Nelza Moreira Lima (não indígena pertencente à igreja Batista). “[...] a primeira escola foi lá no lago do Boi, na beira do Lago, na casa do Sr.Secundino [...] (Sebastião Oliveira, Macuxi, 2014)”<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Depoimento concedido em abril de 2014. Acervo pessoal.

Figura 9 - Escola Municipal Lauriano João da Silva na Comunidade Indígena Manoá



Fonte: Benjalisson Pereira (2015)

A Escola Municipal Indígena Lauriano João da Silva foi criada no ano de 2001, instituída pelo Decreto de nº 39, na Gestão do Prefeito Américo Gadelha.

A escola tem Gestor e vice, coordenador pedagógico, auxiliar educacional, merendeira, vigia, 3 zeladores e 3 auxiliares de serviços diversos, 8 professores, 1 motorista. Todos são da comunidade, com exceção de dois professores. Funciona nos turnos matutino e vespertino.

Oferece os níveis de Ensino Infantil e Fundamental I. Também atende alunos da comunidade vizinha de Novo Paraíso, com sala anexa. No total, atende 149 alunos desde o 1º Período ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A Escola Municipal Indígena Lauriano João da Silva ainda não tem o seu próprio projeto político pedagógico, mas desenvolve a proposta curricular e se organização com base na Constituição Federal, que assegura, no art. 210, “o processo próprio de aprendizagem” na educação escolar indígena.

Esses ‘Processos Próprios’ foram detalhados nas legislações subseqüentes, a partir das décadas de 1990, do século passado. Com esse direito afiançado, as comunidades indígenas começaram uma nova fase referente à história de sua educação escolar, caracterizada por movimentos de criação e autogestão dos processos educativos, como forma de construção de estratégias dialógicas, nas quais a participação e a decisão indígena é para se fazer presente em tudo o que lhes diz respeito.

Se assim fossem implantadas as escolas indígenas, sem nenhuma interferência do Estado Nação, poderíamos construir nossa autonomia (SILVA, 2000). Apesar de que, a escola indígena não substitui nenhuma estratégia interna tradicional de nenhuma comunidade, mas se constitui politicamente na produção da ‘fronteira’ entre ‘eu’ e o ‘outro’, dentro de relações sociais de poderes, como são as relações interculturais (BRAND, 2005).

Uma vez que a problemática escolhida para investigar foi sobre a fauna e a flora, considerando as mudanças sociais e o aumento populacional que impactam nas mudanças ambientais na comunidade, é para uma Educação ambiental que devemos apontar, pois ela lida com as questões da fauna e da flora. Assim sendo, devemos começar, na escola, a incentivar os alunos desde criança a cuidar do seu ambiente.

## Referencial Teórico

Os animais possuem papéis importantes para a manutenção do equilíbrio na natureza. Eles dispersam sementes, controlam populações de espécies e ainda produzem remédios importantes para a cura de muitas doenças. Cada pequeno animal tem sua função específica na natureza, e a sua ausência acarreta em prejuízos incalculáveis para a humanidade. Preservando a fauna, estaremos indiretamente garantindo também a sobrevivência das espécies da flora (Guimarães, 2004).

Ainda, segundo Guimarães (2004), aproximadamente 80% das espécies vegetais de florestas tropicais e, em torno de 50% das de florestas subtropicais, são disseminadas pela fauna.

De acordo com Moura (2004), o estado de domesticação pode ser composto por animais silvestres de espécies nativas ou exóticas provenientes da natureza ou do cativeiro e que passam a viver em ambiente doméstico, seja com a finalidade de consumo (alimento) ou companhia (estimação).

Lima (2007) destaca que a sociedade é responsável pela preservação do meio ambiente. Enfatizamos, dentro desse amplo tema acerca da fauna e da flora, que é preciso agir da melhor maneira possível para não as destruir, pois isso terá consequências para a qualidade de vida da atual e das futuras gerações.

Estudos mostram que crianças que passam mais tempo em contato com áreas naturais apresentam um comportamento mais harmonioso, fantasiam mais, brincam melhor e têm uma melhor percepção do espaço em que vivem (TIRIBA, 2005).



## **Metodologia**

Este estudo se apoiou na abordagem qualitativa, nos argumentos de Bogdan e Biklen (1994). Esse método estuda as particularidades das experiências. É caracterizado por oferecer um espaço que possibilita ter contato diretamente com a fonte, com vistas à produção de dados. Nessa situação, oportuniza ao pesquisador um relacionamento direto com os sujeitos de pesquisa e o contexto para a compreensão de um tema novo, e, para isso, é importante frequentar os ambientes onde se possam extrair as informações para explicar o tema estudado.

Como técnica de pesquisa, foram utilizadas entrevistas informais e questionário com a finalidade de produzir dados, principalmente para entender uma realidade pouco conhecida pelo pesquisador acerca do tema fauna e flora (GIL, 1999). O uso da iconografia (fotografia, desenhos) de acordo Panofsky (2007, p. 53) é um “[...] método de proceder puramente descritivo, ou até mesmo estatístico. A iconografia é, portanto, a descrição e classificação das imagens [...]”. Esse quadro metodológico foi necessário para atender aos procedimentos que levassem às diferentes fases da pesquisa.

## **Proposta Pedagógica de Preservação e Educação Ambiental**

Apresentamos alguns resultados mais relevantes da experiência pedagógica desenvolvida na escola municipal indígena Lauriano João da Silva, na comunidade Manoá.

Em seguida, serão apresentados os processos em que as várias etapas da proposta foram sendo produzidas.

## **Aulas Teóricas**

### **Observando o ambiente**

O contato com elementos naturais nas dependências da escola parece contribuir decisivamente para a saúde, para um desenvolvimento integral, além de se constituir em experiência, cuja percepção individual faz-se única e enriquecedora.

Essa atividade tem por objetivo fazer com os alunos conheçam o meio ambiente em que eles vivem e preserve da fauna ou flora da comunidade Manoá.

Por meio desta atividade, foi possível diagnosticar, por meio de relatos orais dos alunos, que a maioria deles entende o meio ambiente e os animais com quem eles convivem, como um conjunto de seres vivos que têm vida e estão presentes nas casas, matas e florestas.

Nessa atividade foi feito um passeio ao redor da escola. Quando questionados com a pergunta “O que é um animal para você?”, os 20 estudantes utilizaram-se de algumas características que foram distribuídas em aspectos conceitual, afetivo ou utilitário.

O aspecto afetivo foi o mais encontrado, como nas afirmações: “É um ser que me alegra” (Aluno 01); “É como um irmão para mim” (Aluno 02); “É um animal de estimação” (Aluno 03); “Pra mim, o animal é um amigo” (Aluno 04); “Os animais, para mim, é um bicho de estimação” (Aluno 05); “Os animais são muito importante, pois temos que cuidar bastante deles” (Aluno 06).

## Animais que os alunos conhecem

Quando foi solicitado aos vinte alunos mencionar os animais mais conhecidos por eles, os estudantes exemplificaram 45 diferentes animais (*vide* tabela). De todos os animais citados, alguns apareceram com maior frequência, com 20 citações respectivamente. Esses números podem demonstrar a relação com o cotidiano deles. Apesar de os animais domésticos serem citados com maior frequência, é comum encontrar pelo menos um animal silvestre em suas residências.

Figura 10 - Papagaio de papo amarelo criado como animal estimação na Comunidade Indígena Manoá



Fonte: Benjalisson Pereira (2015)

Nesse contexto, foram selecionados os animais identificados como silvestres ou domésticos para demonstração (Quadros 1, 2 e 3).

**Quadro 4 - Nomes de animais silvestres e domésticos citados pelos alunos**

ANIMAIS	CITAÇÕES	ANIMAIS	CITAÇÕES	ANIMAIS	CITAÇÕES
1. Boi	20	2. Tamanduá	20	3. Morcego	17
4. Cachorro	20	5. Capivara	20	6. Poraquê	19
7. Cavalo	20	8. Gavião	20	9. Burro	16
10. Cotia	20	11. Abelha	20	12. Quati	17
13. Galinha	20	14. Pato	20	15. Minhoca	19
16. Gato	20	17. Arara	20	18. Formiga	19
19. Jabuti	20	20. Mambira	19	21. Camarão	04
22. Jacaré	20	23. Macaco	19	24. Onça	09
25. Paca	20	26. Égua	20	27. Borboleta	18
28. Papagaio	20	29. Caranguejo	20	30. Cobra	17
31. Passarinho	20	32. Tracajá	19	33. Jumento	15
34. Peixe	20	35. Anta	19	36. Peixe boi	10
37. Porco	20	38. Periquito	20	39. Bode	19
40. Rato	20	41. Veado	19	42. Coelho	03
43. Tatu	20	44. Raposa	20	45. Caititu	18

Pesquisa de campo (2015)

**Quadro 5 - Nomes de animais domésticos e citações**

ANIMAIS	CITAÇÕES
1. Bode	19
2. Boi	20
3. Burro	16
4. Cachorro	20
5. Cavalo	20
6. Égua	20
7. Gato	20
8. Jumento	15
9. Pato	20
10. Porco	20

Pesquisa de campo (2015)

Segundo Moura (2004), o estado de domesticação pode ser composto por animais silvestres de espécies nativas ou

exóticas provenientes da natureza ou do cativeiro e que passam a viver em ambiente doméstico, seja com a finalidade de consumo (alimento) ou companhia (estimação). A ciência atual resume meio ambiente como um:

Conjunto de componentes físicos – bióticos (como as pessoas, outros animais, microrganismos e plantas) e abióticos (por exemplo, a luz, o solo, a água, as rochas, as edificações humanas) – e também de aspectos sociais, econômicos e culturais (MORAIS; ANDRADE, 2010, p. 37).

**Quadro 6 - Nome de animais silvestres e citações**

ANIMAIS	CITAÇÕES	ANIMAIS	CITAÇÕES
1. Abelha	20	2. Mambira	18
3. Arara	20	4. Caititu	19
5. Capivara	20	6. Bode	19
7. Caranguejo	20	8. Onça	09
9. cotia	20	10. Veado	19
11. Gavião	20	12. Camarão	04
15. Jacaré	20	16. Morcego	17
17. Lontra	19	18. Coelho	03
19. Paca	20	20. Minhoca	19
21. Papagaio	20	22. Macaco	18
23. Passarinho	20	24. Tracajá	18
25. Peixe	20	26. Quati	17
27. Periquito	20	28. Borboleta	19
29. Raposa	20	30. Formiga	19
31. Rato	20	32. Peixe boi	10
33. Tamandúa	20	34. Anta	18
35. Tatu	20	36. Poraquê	19

Quadro produzido por SILVA (2015).

Para Moura (2004), a fauna doméstica caracteriza-se por sua especial forma de interação com o homem em seu meio ambiente, apresentando comportamento normalmente dócil e de grande dependência para sua alimentação. Todos os estudantes são indígenas e percebem os animais como seres de estimação ou alimentação na comunidade.

Após esse levantamento com os alunos, contamos uma história sobre os animais da natureza para sensibilizá-los sobre o tema. Ao final dessa aula, foram realizadas perguntas orais para verificar se houve a assimilação do conceito.

### **Trabalho de campo**

O desenvolvimento do trabalho de campo aconteceu com auxílio de caderno de anotação. Escolhemos o local e analisamos o ambiente. Os alunos anotaram as suas observações quanto à diversidade de aves, animais de estimação e animais silvestres que circulam na comunidade; diferentes tipos de plantas, formigueiros. Com isso, descobriram nomes de seres que ainda não sabiam. Após o desenvolvimento da atividade, os alunos brincaram debaixo das árvores. Isso foi importante para o contato com a natureza ao seu redor.

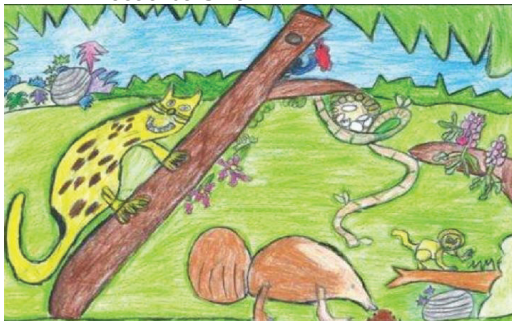
Figura 11 - Alunos brincando em contato com árvores na Comunidade Indígena Manóá



Fonte: Benjalisson Pereira (2015)

A saída a campo para observação é uma atividade interessante, pois permite a compreensão das espécies e suas interações nos ambientes, sendo estes muitas vezes modificados pelo homem. Um terreiro, a horta ou um terreno vago próximo à escola podem ser investigados, buscando-se reconhecer algumas espécies de plantas ou seres que ocupam ou visitam aquele lugar, e entender as relações que estabelecem entre si.

Figura 12 - Desenho de um aluno da E.M.I. Lauriano João da Silva



Fonte: Benjalisson Pereira (2015).

Na sala de aula, foi discutido sobre o que os alunos observaram no campo. Eles levantaram questões sobre a interferência humana, pois identificaram objetos feitos pelo homem, como: tijolo, cimento, queimadas, entre outros. Nesse momento, foi aproveitado para comentar com os alunos as questões sociais, culturais, ambientais e econômicas que envolvem a problemática na comunidade. Foi conversado a respeito do ambiente próximo à escola.

Após essa discussão, os alunos construíram desenhos, conforme sua concepção e reação, e levaram para casa para mostrar aos pais a sua própria produção. Para Vygotsky (1994), quando o estudante se confronta com a curiosidade e o desafio de entender as atividades experimentais, ele passa a utilizar de todos os instrumentos possíveis para encontrar as respostas e isso auxilia o aluno a se construir enquanto ser em desenvolvimento.

Após esse processo, ocorreu uma interação entre os grupos e reflexão a respeito de cada etapa concluída. Alguns alunos ficaram com receio de colocar no desenho plantas arbóreas como mangueiras e também passarinhos. Outros desenharam animais, e outros, ainda, desenharam sua própria casa, além das plantas e animais. A atividade foi realizada conforme a curiosidade dos alunos.



Figura 13 - Desenho de uma aluna da Escola LJS na Comunidade Indígena Manoá



Fonte: Benjalisson Pereira (2015)

Ao desenhar, a criança reage de diferentes maneiras, demonstra o que viu e entendeu, estabelece novas compreensões e revela seus desejos, medos, interpretações e expectativas, apresenta sua capacidade de reflexão e de participação nas elaborações de culturas, estruturas físicas, organizacionais, e tantas outras ações normalmente estipuladas como pertencente ao “mundo” adulto.

Considerando essa capacidade infantil de participação no meio adulto, suas manifestações, raciocínios e desenvolvimentos,

é evidente a necessidade de olhares atentos para suas produções gráficas, sendo o professor um dos responsáveis em acompanhar e incentivar o desenho da criança. Dessa forma, o desenho se apresenta nesta pesquisa como um elemento de vinculação entre criança e professor. Para Vygotsky (1994), quando:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar uma zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 1994, p. 101).

Dessa forma, entende-se a importância dos trabalhos desenvolvidos, assim os alunos conseguem desenvolver seu potencial com sua própria curiosidade, ou seja, os alunos podem aprender não sozinhos, mas uns com os outros. E é nessa aprendizagem que ocorrerá à intervenção pedagógica.

Devemos saber que o professor não tem como função apenas transmitir informações, pelo contrário, o professor possui a função de ser mediador entre o aluno. Transmite aquilo que sabe e aprende com seus ensinamentos.

### **Trabalhando com as crianças**

Para estimular a aprendizagem das crianças, foram feitas interações e observações com animais que circulam

naturalmente na comunidade, bem como seus ninhos, abrigos e proteção. Foi feito um cartaz educativo para incentivar outros alunos a cuidar do ambiente da comunidade.

A destruição das florestas pelo desmatamento, entre outros, é um exemplo das perdas de habitats da fauna e flora, um processo de mudança no uso da terra, através do qual um tipo de habitat é removido e substituído por outro.

Segundo Corson (1996, p.100), a destruição do habitat pelas atividades humanas, especialmente nos trópicos, é a causa primeira da extinção e perda da diversidade biológica em todo o mundo. É importante mencionar a importância das florestas na manutenção e proteção da fauna silvestre, pois, além de abrigarem os animais silvestres, também lhes dão alimentos por meio dos frutos, sementes, néctar etc., bem como abrigo para que possam procriar.

Assim, durante o desenvolvimento do projeto na Escola Municipal indígena Lauriano João da Silva, incentivamos a leitura como atividade para relacionarem o conteúdo do livro didático com a realidade da comunidade. É interessante quando os alunos começam a aprender a ler, provocá-los a responder coletivamente as perguntas do livro.

Figura 14 - Alunos fazendo atividade de desenhos com referência em livros didáticos



Fonte: Benjalisson Pereira (2015).

Pensar sobre a importância da biblioteca escolar hoje para os processos de ensino e aprendizagem constitui repensar a própria prática de leitura na escola. Isso porque se sabe que a biblioteca guarda os mais diversos tipos de livros e que, teoricamente, estão todos à disposição do aluno sempre quando precisar.

Os alunos pesquisaram livros de acordo com o tema proposto, sempre com acompanhamento do professor. Na maioria das vezes, alguns alunos desenharam figuras de livros. No cotidiano escolar, percebemos a pouca utilização da biblioteca como espaço educativo e informacional que promove leituras, análises, debates e encontros entre livros

e indivíduos. Antes de qualquer proposta que leve os educandos a frequentar a biblioteca escolar, é preciso pensar nos principais problemas que dificultam essa prática.

### **Proposta de produção do material educativo**

A experiência de elaboração do material educativo para alfabetização inicial nos proporcionou uma maneira de organização da prática pedagógica com alunos do 2º ano, público alvo da ação.

A importância da produção de material educativo específico para nossa escola indígena pode contribuir para a qualidade da educação escolar indígena na comunidade e atender aos nossos processos próprios de aprendizagem. O resultado das atividades na elaboração de materiais educativos conduz-nos a pensar um pouco mais sobre a importância desses materiais no cotidiano escolar e na prática docente.

Ao compreendermos a relevância dos materiais educativos no processo de construção da identidade da escola da comunidade, abrimos possibilidades de outros materiais educativos surgirem. Esses materiais são ferramentas pedagógicas que auxiliam na aprendizagem dos alunos.

Essa construção de material educativo requer muita atenção, porque se trata de considerar a especificidade de sua produção. Ele deve ser compatível com a realidade dos alunos de uma escola diferenciada. Destacamos, ainda, que esse é o nosso maior desafio.

Diante disso, buscamos pela produção de material educativo específico para a escola indígena, tornar disponível

uma ferramenta importante para a prática docente. É um material auxiliar que pode ser construído pelos professores de acordo com a realidade e necessidade dos alunos. O processo de produção precisa ser realmente diferente, para possibilitar a transformação da prática pedagógica.

Com essa experiência, percebemos que as escolas da comunidade Manoá necessitam de materiais educativos próprios para o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores da alfabetização inicial, de modo a promover a aprendizagem dos alunos.

Todos os materiais educativos que chegam à escola são da secretaria municipal de educação, este, muitas vezes, não estão de acordo com a realidade dos alunos. Um dos materiais que mais precisamos para as escolas são os materiais didáticos que contemplem o ensino da língua materna macuxi, pois temos professor desta língua na escola, mas não temos nenhum material educativo desta língua no acervo da escola, o que dificulta ao professor desta disciplina.

Com esta pesquisa nosso objetivo foi mostrar que somos capazes de construir nossos próprios materiais educativos, de acordo com as nossas realidades. Temos que ter iniciativa e incentivar aos alunos a produzirem os materiais educativos de acordo com a realidade de nossa comunidade, mostrando seus conhecimentos tradicionais indígenas e sua cultura.

Diante disso, estaremos nos proporcionando um conhecimento diferenciado e aplicando metodologias que alcancem a realidade e objetivos que almejamos. O material que construímos com o desenvolvimento dessas atividades foi um livro de alfabetização com animais da fauna e flora da comunidade.

## O Material Educativo produzido

### FAUNA E FLORA



BOA VISTA-RR  
UFRR 2017

Autor: Benjalisson Pereira da Silva

56

### APRESENTAÇÃO



Este material educativo faz parte da pesquisa intitulada ao tema: Fauna E Flora: Estratégias Para Uma Proposta Pedagógica Crítica Na Escola Municipal Indígena Lauriano João Da Silva na Comunidade Manoá.

Este é o primeiro material educativo elaborado com os princípios do específico e do diferenciado da educação escolar, voltado para a escola da comunidade Manoá. Foi produzido pensando nos alunos da modalidade dos turnos iniciais, ou seja, da alfabetização. Foi com esta ideia que este material se baseia na realidade local, que considera os conhecimentos indígenas como base de produção do modo de vida da comunidade, além disso, procura-se atender as necessidades dos alunos, bem como da escola.

Portanto, trabalhamos este material fundamentado nas questões da fauna, com a temática dos alfabetos. O ensino é incentivar as crianças a terem uma aprendizagem contextualizada e significativa.

Cabe ressaltar que este material é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

57

ANTA  
WAIRA



A ANTA É BEM GIGANTA.  
TEM TROMBA IGUAL ELEFANTA.

58

BOI  
PAAKA



O BOI VIVE NO PASTO.  
E LÁ COME CAPIM.  
QUANDO ELE FICAR GRANDE,  
FORNECE SUA CARNE PRA GENTE.

59





## GARÇA



A GARÇA MORA NA BEIRA DO RIO.  
ELA SE ALIMENTA DE PEIXES.

64



## HOMEM WORAYO



O HOMEM ACIMA DE TUDO,  
É UM ANIMAL.  
UM ANIMAL QUE PENSA.  
ELE É DIFERENTE DE TODOS  
OS OUTROS ANIMAIS.

65

JACARÉ  
AKARE





O JACARÉ MORIA NO LAGO.  
ELA SAI A NOITE PARA SE ALIMENTAR.

67

KAIKUSI  
ONÇA





A ONÇA NÃO É BICHO DE DAR MEDO.  
CORRE SOLTA NA FLORESTA,  
DORME E ACORDA,  
ANDA E PULA,  
BRINCA E CORRE,  
VAI E VOLTA.

68



## LONTRA TURARA

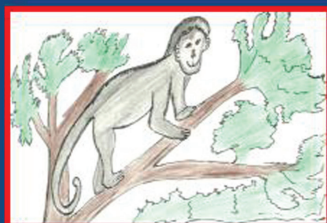


A LONTRA MORA NA BEIRA DO IGARAPÉ,  
NADA SEM PRAZAR,  
CURDA DOS FILHOTES,  
QUANDO SAI PARA CAÇAR.

69



## MACACO IWARİKKA



O MACACO COME BANANA.  
PULA DE GALHO EM GALHO,  
MAS, FIQUE ESPERTO,  
PORQUE O BICHO É SACANA.

70



## NAMBÚ MAAKA



O NAMBÚ MORA NA MATA.  
ELE CANTA,  
VOA E ANDA,  
ELE SE ESCONDE,  
QUANDO SE ESPANTA.

71



## OVELHA KARINERU



UMA OVELHA,  
CONHECE A VOZ DO SEU DONO.  
MAS SEU DONO,  
NÃO RECONHECE O BERRO DE SUA OVELHA.

72



## PATO MA'WA



O PATO ESTÁ SEMPRE  
ANDANDO, NADANDO E VOANDO.  
ELE PROCURA SEMPRE UM LUGAR PARA  
DESCANSAR.

73



## QUERO-QUERO TERERE'



O QUERO-QUERO VIVE NO LAVRADO.  
SEMPRE CANTANDO,  
SEM OLHAR PARA TRÁS.

74



## RAPOSA MAIKAN



ÉS RAPOSA,  
ELA ESTÁ NO MONTE, NA FLORESTA OU NO  
CAMPO.  
E NADA IMPEDE  
DE ELA FAZER O QUE QUISER.

75



## SABIÁ KURAASI



O SABIÁ,  
ACORDA CEDO CANTANDO,  
SEMPRE SE DEDICANDO A NATUREZA.

76

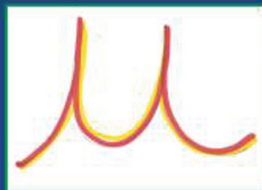


## TATU MU'RU



O TATU,  
SÓ GOSTA DE ESCURO.  
ELE FAZ TOCA NA TERRA,  
PARA FICAR BEM MAIS SEGURO.

77



## URUBÚ RUBURU

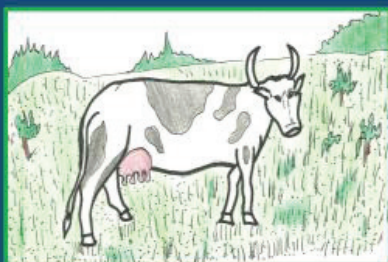


O URUBÚ,  
VOA MAIS ALTO QUE PUDE.  
OBSERVA LÁ DO ALTO,  
TUDO O QUE ACONTECE NA TERRA.  
ELE É LIVRE PARA VOAR.

78



## VACA



A VACA,  
VIVE NA FAZENDA.  
ELA FORNECE MUITO LEITE.

79



## WAIKIN VEADO



O VEADO,  
VIVE NA MATA.  
CORRE PRA LÁ E PRA CÁ,  
BRINCA E PULA,  
PROCURA SEMPRE UM LUGAR,  
PARA DESCANSAR.

80





## XEXÉU

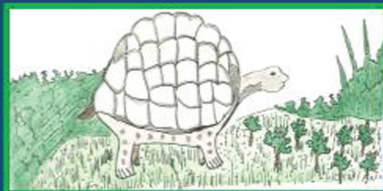


O XEXÉU,  
IMITA OUTROS PÁSSAROS,  
ACORDA CEDINHO PARA CANTAR,  
ELE VIVE NA FLORESTA.

81



## YAMURI JABUTI



O JABUTI,  
VIVE, E PASSEIA NA FLORESTA.  
SE ESCONDE DA CHUVA,  
E ANDA PROCURANDO ALIMENTOS.

82



## ZEBRA



A ZEBRA,  
É UM ANIMAL QUE PARECE COM O CAVALO.  
ELA É MUITO INTERESSANTE,  
COM LISTRAS PRETAS E BRANCAS,  
É UM ANIMAL ELEGANTE.

83

Para despertar o desejo da criança pela leitura e escrita é necessário criar situações de letramento de acordo com a realidade do aluno. Este procedimento é interessante no início de processo de construção do material educativo, porque privilegia a oralidade, a escrita, não só na língua portuguesa, mas também o ensino de línguas indígenas como primeira ou segunda língua.

*"Educar uma criança para que não seja necessário punir os adultos."*

Pinógaros.



84

## Considerações Finais

No curso de Licenciatura Intercultural, na área de Ciências da Natureza (CN), tivemos a preocupação de valorizar e refletir criticamente a produção e a aquisição de conhecimentos dos povos Macuxi e Wapichana. Para isso, buscamos ampliar nossos conhecimentos sobre ambientes naturais da comunidade.

Foram levados em consideração temas de estudos sobre o meio ambiente, material educativo, a preservação da fauna e flora na área geográfica da comunidade. Entendemos que esta pesquisa pode contribuir em vários aspectos importantes na preservação do meio ambiente da comunidade.

Diante disso, a proposta de produção de materiais educativos pode nos ajudar a conhecer nosso território físico e espiritual, assim como lugares sagrados, lugares de memórias. Nisso, podemos ter a clareza de como podemos ajudar na preservação da nossa fauna e flora da comunidade. Para isso, é muito importante a vinculação da comunidade e da escola nos processos educativos aspirados pela comunidade Manoá.

## Referências

BAGNO, M. A. As Aves da Estação Ecológica de Águas Emendadas. In: J. MARINHOFILHO; RODRIGUES, F.; GUIMARÃES, M. **Vertebrados da Estação Ecológica de Águas**

CORSON, W.H. Manual Global de Ecologia - O que você pode fazer a respeito da crise do Meio Ambiente. Tradução de

Alexandre Gomes Camaru. São Paulo: Ed. Augustus, 1996,100p.  
Título original: The Global Ecology Handbook. -413

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

OLIVEIRA, Sebastião. Moradora da Comunidade Indígena Manoá. Depoimento concedido em abril de 2014. Acervo pessoal do Pesquisador.6.

OLIVEIRA, Terezinha; NUNES, Meire Aparecida Lóde in, PANOFKY, E. **Significado nas artes visuais**. São Paulo: Perspectiva, 2007. p.53.

TIRIBA, L. Crianças, natureza e educação infantil. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED - 29**. Caxambu: Anais GT7, 2006.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Cole, Michel [et al.] (org.). 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. P. 103.

VYGOTSKY, L. S. A Formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

# REFLEXÕES SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE AS EXPERIÊNCIAS DO SER FORMADOR E A FORMAÇÃO DO SER

Lucilene Julia da Silva<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Os relatos de experiências aqui apresentados explicitam alguns tons de reflexões para mostrar as impressões iniciais a partir do olhar nos espaços formativos do próprio desenvolvimento ser formador – o docente –, na tentativa de compreender também desde esse olhar como se desdobrou o desenvolvimento do ser da formação – o discente –. Considero aqui que esse encontro de olhares desses sujeitos é imprescindível para situar a produção da experiência.

O *locus* dessa formação se deu na Licenciatura Intercultural, do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade de Roraima (UFRR). Os espaços formativos foram nas aulas de Temas Contextuais - FPE5: Material Didático, e incidiram ainda coligados numa tríade; a saber: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Diversidade – 2014-2018, em parte do subprojeto Ciências da Natureza e Matemática), o Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de

<sup>1</sup>Doutora e mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), colabora de Estágio Supervisionado e Trabalho de Conclusão de Curso, ambos coordenados pela Professora Jovina Mafra dos Santos, da Licenciatura Intercultural, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima (UFRR), na área de concentração Ciências da Natureza e Matemática.

Curso na área de Ciências da Natureza, coordenados pela professora Jovina Mafra dos Santos.

Hoje, esse formado mudou porque o subprojeto do Pibid findou em 2018, assim, a tríade constituiu-se nos espaços formativos Temas Contextuais - FPE5: Material Didático, Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso. Ressalto que em relação ao Tema Contextual somente alguns acadêmicos escolhem serem orientados pela professora Jovina Mafra, orientadora dessa formação, e por mim. Minha participação é assim conformada: como colaboradora e/ou coordenadora eventual no Tema Contextual: FP5- - Materiais Didáticos, e co-orientadora assídua no Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão.

Este artigo se propõe a sistematizar e descrever as experiências com o olhar do ser formador e perceber alguns indícios de como foram sendo construídas as trajetórias de aprendizado nesse caminho. A metodologia usada para isso foi uma combinação da descritiva-analítica, pela possibilidade de identificar as distintas dimensões dos fenômenos que ocorrem no decorrer da produção de impressões em diferentes contextos. Acerca disso, Cervo e Bervian (1996, p. 49) informam que a pesquisa descritiva “busca conhecer as diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos”. Dessa maneira, o relato de experiência pode ser visto na ótica dos sujeitos e do lugar onde o ser formador fala e possibilita extrair dessas associações as informações que foram produzidas (CERVO; BERVIAN, 1996).

Nesse sentido, propõe-se a mostrar o desenvolvimento de certas ações do processo de formação no âmbito dos

espaços formativos já aludidos, com abordagem mais crível de falar como foram desenvolvidas as experiências mais relevantes, e, em especial, como essas experiências, em certo sentido, transformaram a docente em seu olhar e práticas para uma educação diferenciada por meio de uma formação diferenciada.

As experiências aqui relatadas possibilitaram ainda buscar diálogos mais fecundos para entender distintas situações e relações sociais que ocorrem no contexto educacional. Um movimento articulado a outros aspectos de experiências vividas em cada realidade formativa abordada. Por meio das informações produzidas nelas, foi possível, sobretudo, entender e buscar elementos para aprender as experiências, relacionando o que vi e vivi com o que aprendi e reaprendi.

## **2. Um sobrevoo sobre o desenvolvimento profissional**

O primeiro aspecto de meu aprendizado em relação a ser formador e o ser da formação foi que eu precisava imiscuir mais nas concepções sobre a concepção da ideia do que na minha compreensão seria ser o ser formador.

Em meus estudos, alinhados às reflexões do ser formador, entendi, ainda de forma embrionária, que o ser formador está propenso a novos saberes e, portanto, estimulado a buscar continuamente o aperfeiçoamento enquanto profissional da educação. Nesse processo, as práticas desenvolvidas provocam e apontam para resultados de aprendizados para o ser da formação e propiciam a

esse docente formador desenvolver-se profissionalmente. Nessas circunstâncias, assume uma postura de ação intencional nas diversas dimensões educativas.

Os estudos e reflexões originaram estas questões: em que medida, na condição de docente, estou disposta a olhar para mim mesma e colocar em pauta o debate multifacetado dos aspectos da educação que planejo para compartilhar com o ser da formação? E as reverberações da experiência ser professora formadora para o meu desenvolvimento profissional docente? E para o desenvolvimento do ser da formação?

A partir dessas elaborações, fui concluindo que é uma tarefa hercúlea fazer uma reflexão da própria prática docente e que avaliar a mim mesma demanda uma disposição de estar aberta à descoberta e que isso, muitas vezes, é colocado de lado. Nesse sentido, Marcelo (2010, p. 15) recomenda averiguar a qualidade das experiências que vamos aglutinando em nós. Para esse autor, é necessário refletir sobre “o quão agradável ou desagradável é a experiência para o sujeito que a vive”; e pensar “[n]o efeito que a dita experiência venha a ter em experiências posteriores” (MARCELO, 2010).

A meu ver, falar da minha própria formação, ou, melhor dizendo, o ser formador, é uma tarefa hercúlea porque é uma reflexão que precisa ser olhada com cuidado. Como explica Marcelo, o eu agrada e o eu desagrada com o olhar crítico, com o olhar afetoso e com muito outros sentimentos, pensamentos e ações que afloram e são internalizados.

Faz parte desse trilhar tantas dimensões do ser humano, porém aqui faço só algumas menções: os desafios,



avanços, obstáculos, conflitos, negociações, criatividade, etc. Particularmente, os acertos e desacertos. E como lidar com conjunto de dimensões existenciais? Eu penso que 'vivendo-as', numa perspectiva de conceber aspectos que contribuam numa transformação positiva de educar-me e compartilhar essa educação, naquilo que me compete, a outro ser da formação. Isso tudo, numa ideia de inter-relacionar, em algum ponto do processo formativo, o que cada um requer para si, considerando a distinta forma de compreender o mundo de cada um e interagindo a experiência acumulada anteriormente. Como base concreta, levar e reaver aquilo que desagradou e ir modificando para aquilo que poderá agradar. Essa é uma proposta. Nada neste artigo é uma conclusão definitiva, até porque a educação e os seres humanos são dinâmicos.

Nas formulações de Nóvoa (1995), de que "a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando" (NÓVOA, 1995, p.26), estão alinhadas à descrição-analítica do sentido de mostrar aspectos ligados às reverberações da experiência do ser docente, no que corresponde a uma reflexão em andamento. O eu é o desenvolvimento profissional, colocando atenção a evidências. Pesa ainda uma reflexão mais ampliada, com necessárias rupturas no modo de pensar e agir. Tais rupturas se explicitam de modo mais contundentes nas estratégias e relações interpessoais no contexto da formação.

### **3. O começo das impressões do relato de experiência: articulação de experiências entre os espaços formativos**

O relato de experiência aqui apresentado descreve uma parte do que se viu e viveu o ser formador e as percepções do ser da formação, momento que o primeiro imprimiu em seu olhar o desenvolvimento de diversas aulas, que serão comentadas de maneira sintética, somente para se ter uma noção de cada espaço formativo.

Como colocado anteriormente, os espaços formativos corresponderam ao desdobramento da participação no espaço da formação superior da Licenciatura Indígena, nos âmbitos do Tema Contextual: FPE 5: Materiais Didáticos, Pibid/Diversidade (até seu término), no Estágio supervisionado e aterrissando na elaboração do TCC, na área de concentração de Ciências da Natureza.

#### **3.1 O Tema Contextual: FPE-Material Didático**

Por falta de espaço, neste artigo, para falar de cada espaço formativo, faço um pouco das reverberações da experiência formativa vivida por mim e também nas observações dos discentes.

A minha primeira experiência como ser docente na Licenciatura Indígena foi como uma das coordenadoras do Tema Contextual: FPE-Material Didático. Nesse espaço, que acontece, majoritariamente, na etapa presencial na universidade, os saberes que compartilhei foram se transformando com uma velocidade que eu não tinha

previsto, apesar de já trabalhar e pesquisar as questões indígenas pertinentes à educação escolar indígena.

Aqui coloco situações que, ao mesmo tempo são frutíferas em termos de aprendizado e, por outro lado, são elementos novos postos para circular como saberes a serem apropriados. Em suma, uma coisa é você chegar com todo seu planejamento de aula pronto e apresentar à turma; outra coisa é, ao decorrer das aulas, você ir modificando esse planejamento de acordo com as demandas apresentadas pelos seres da formação. E isso nós fizemos, fomos colocando os elementos que apareciam no cotidiano em nosso planejamento.

É evidente que essa forma de seres formadores preocupados em atender demandas próprias do ser da formação é encarada por alguns docentes, preocupados com uma formação qualitativa dos seus discentes como com o tempo que possuem para a formação, relaciona-se com o que Marcelo colocou quanto a ser agradável ou não estar em sala de aula e se abrir para modificar seu planejamento e estar ainda com ânimo para a docência.

Nessas aulas da FPE5, tínhamos, como coloquei, um planejamento com as linhas gerais, fomos adensando outras demandas. Porém, a nossa preocupação era trazer para as aulas ações que os ajudasse a desenvolver com mais criatividade os seus materiais. Ressalto que esses materiais eram um esboço de um material próprio/específico para cada escola que tinha um discente na escola. Nesses anos de experiências, passamos a conceber materiais didáticos como materiais educativos, porque entendemos que o 'educativo' é um valor que levamos para a vida toda.

Nossa expectativa, portanto, é que esses materiais, que nascem nessas aulas possam servir para, por exemplo, recuperar práticas culturais esquecidas ou pouco praticadas, colaborar na revitalização ou reinvenção da língua indígena, em conformidade com os grupos linguísticos dos discentes daquele espaço. E outras dimensões que, em momento oportuno, falarei mais.

Com essa perspectiva, experimentamos várias ações educativas como oficinas de desenho, fotografia, cerâmica, história em quadrinhos, entre outras. Essas estratégias contaram com a colaboração de especialistas de cada área. Com isso, o ser da formação tomou conhecimento dos saberes que a área das artes poderia auxiliar na produção do material educativo. E, assim, foi realizado. Esses materiais podem ser conferidos no capítulo 1 deste livro.

### **3.2 O subprojeto do Pibid/Diversidade: Ciências da Natureza**

O subprojeto do Pibid/Diversidade se refere à Ciência da Natureza. Foi uma ação de articulação entre a universidade e a escola indígena, que perdurou entre 2014 e 2018. Um dos objetivos do projeto do Pibid é que o acadêmico/bolsista fossem oferecidas as condições para que se tornassem ‘professores-pesquisadores’ de sua própria realidade, coincidindo com a Proposta Pedagógica do Curso de Licenciatura Intercultural.

As experiências adotadas para a formação dos discentes, nos anos que o projeto estava em vigência, foram,

em especial, que o ser formador fosse colocado no campo da pesquisa científica e, quando possível, com a ciência indígena. Deveriam ser temáticas que abordassem uma problemática de sua comunidade indígena. A metodologia usada foi a colaborativa e participativa, com contorno de uma etnografia. Essa problemática surgia de um diagnóstico que os bolsistas do subprojeto identificavam em seus contextos.

Elegida a temática, o ser da formação colocava na escrita de seus projetos possibilidades potenciais pra uma maior circulação e estreitamento com os elementos da sua cultura, isso, de acordo com modo de vida dentro da compreensão de mundo de cada comunidade, principalmente, aos ‘mais velhos’, pois são eles que detêm os conhecimentos indígenas que permeiam as temáticas de pesquisas.

Aqui, vemos um agente social da comunidade que participou ativamente da pesquisa colaborativa e participativa. Os mais velhos, além de detentores dos saberes também afiguraram como professores nas pesquisas de campo e no fazer concreto de atividades sociais que foram escolhidas por cada temática. Também foram usadas as estratégias educativas de oficinas distintas para a boa prática do subprojeto em tela. A partir da elaboração da pesquisa e da aplicação da pesquisa na comunidade, uma maior produção de dados foi surgindo e, sendo aprofundados, na medida do possível.

### **3.3 O Estágio Supervisionado**

E relação ao Estágio Supervisionado, o ser formador já estava um pouco mais familiarizado com a organização

e os elementos estruturantes de uma pesquisa e prática na educação, articulados com parte da ciência indígena. Estavam desenvolvendo uma temática que tentava solucionar a problemática escolhida e, em estágio de andamento da pesquisa. Tal pesquisa teve um adensamento de desenvolvimento nas quatro etapas dos estágios supervisionados, ganhando mais robustez de produção de dados e análise. Vale dizer que a estratégia que usamos para interligar os espaços formativos foi assim conduzida: a mesma temática escolhida para o Pibid/Diversidade foi a trabalhada no Estágio Supervisionado e se transformaria no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

### **3.4 O Trabalho de Conclusão de Curso**

A elaboração do TCC teve um aprofundamento e adensamento maior da pesquisa, que, como já exposto, trilha um caminho, que para nós foi interessante. Nele, a temática se elabora dentro dos parâmetros de uma pesquisa científica, porém, sem perder a sustentação das manifestações culturais de cada contexto indígena e, tomando em conta um constructo que está em desenvolvimento por poucos autores e por mim no 'território epistêmico'.

Em resumo, é o espaço formativo que transcende os muros da escola e oferece uma gama de possibilidades de educar-se nesse território, considerando as atividades sociais que acontecem nas comunidades. Por atividade social entendemos que é tudo o que acontece na vida cotidiana espiritual, ou seja, no mover-se da vida no

território que carrega um significado. Nessa lógica, a atividade social incorpora as dimensões que ocorrem de baixo para cima em dado contexto determinado. (BERTELY-BUSQUETS, 2012). Esse é um assunto longo e merece ser bem mais debatido posteriormente em um escrito debatendo o assunto.

De pronto, posso dizer sobre a concretização do TCC, além de conter o aprofundamento da pesquisa por algum tempo em andamento, contém uma parte que considero muito relevante que é a produção do material educativo. Mesmo que ainda de maneira embrionária, mas uma importante iniciativa que a professora Jovina e eu experimentamos há alguns anos e, no ano de 2017, todos os TCC's que orientamos produziram seus materiais. Esses materiais foram levados e apresentados à comunidade. Todavia, nós não temos um estudo sobre como está sendo o desenvolvimento dessa primeira experiência. O que temos de concreto é aquilo que ouvimos dos egressos de que os materiais educativos foram bem recebidos tanto pela escola como pela comunidade. Isso para nós é um sopro de alento e pode apontar que estamos no caminho certo naquilo que nos propusemos, e que ainda está em construção.

#### **4. Considerações Finais**

Considerando as novas tendências contemporâneas político- pedagógicas, as novas estratégias educativas em direção à dinamicidade das transformações da vida e do mundo, os relatos de experiência aqui expostos é um modo

de clarear os trabalhos de TCC's apresentados no capítulo 1, de forma resumida.

Contudo, importa dizer que essas experiências tentaram se revestir de uma parte da abordagem da teoria pós-crítica e as tecidas na concepção de Meyer e Paraíso (2014, p. 18-19), que afirmam que o caminho investigativo “afasta-nos daquilo que é rígido, das essências, das convicções, dos universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que nos ajudem a construir imagens de pensamento para interrogar, experimentar e descrever e analisar práticas educativas em conformidade com algumas demandas apresentadas pelos seres de formação (MEYER E PARAÍSO, 2014).

Para mim, retomando a questão do educar-me no compartilhamento de saberes dos seres formadores, no que tange às minhas percepções docente desse trabalho de profissionalização, repito: aprendi e reaprendi, ajudei a construir e reconstruir, comungo meu desenvolvimento como ser docente com o que escreveram as autoras de que “movimentam-nos para impedir a ‘paralisia’ das informações que produzimos e precisamos descrever e analisar [...] Movimentamo-nos [...] para multiplicar sentidos, formas e lutas”. (MEYER E PARAÍSO, 2014, p. 18-19).

O atual estudo que pode ajudar a experimentar ações educativas que possa adensar o meu desenvolvimento como ser formadora é a pedagogia empreendida por Catherine Walsh (2009) se configura com “aquelas pedagogias que integram o questionamento e análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida” (WALSH, 2009, p. 27).



Vale comentar que transformar saberes próprios, segundo Walsh é tomar uma posição política e adensá-la de fato na posição pedagógica dos seres na formação, para adensar também uma reflexão cada vez mais crítica, que desague em ações com a mesma potencialidade. Essa explicação é necessária para interpelar os chamados conhecimentos universais, pois universais são todos os conhecimentos (WALSH, 2009).

As experiências aqui mostradas, mesmo que, de modo ligeiro, é uma possibilidade para que o ser docente, mais especificamente, falo para minha experiência docente, estudar e achar caminhos viáveis para viver e colocar em ação com o ser da formação estratégias que, trazidas pelas realidades complexas, e, ressaltamos, portanto, que essa forma plausível que encontramos não é infalível, porém, estamos animadas com os primeiros resultados, porque ela pode ser considerada como mais uma estratégia de descobrir caminhos, caminhar e atingir resultados dentro dos objetivos postos pelos ser formador.

Consideramos que para o ser da formação coaduna com os dizeres de Jesus (2004) que argumenta “além da formação dos professores é também necessário dar-lhes condições de trabalho que possam permitir concretizar a sua motivação e competência profissional e realizar um trabalho de qualidade” (JESUS, 2004, p. 08). A finalidade e a intencionalidade da universidade são primordiais para que ações propostas com esse objetivo possam ter sucesso.

Associado a esse aprendizado, outro aspecto que se sobressai na fala dos professores de Ciência como algo positivo

é o contato com novas concepções e metodologias de ensino durante a participação nos temas contextuais. A realização das experiências nas aulas, dentro e fora da classe, o uso de suportes tecnológicos, desenvolvimento de aulas práticas e laboratoriais de informática são ressignificadas por esses docentes, que se sentem mobilizados a buscar meios para conseguir a adesão dos discentes ao que está sendo ensinado.

A participação e a colaboração recíproca de estratégias educativas favoreceram a reconstrução do conhecimento teórico, gerando um novo significado à prática docente, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional, visto que, de acordo com Marcelo (1999, p. 144), essas ações “[...] facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática” e, por conseguinte, fomentam a geração de “conhecimento prático, estratégico”, de modo que “sejam capazes de aprender com sua experiência” (MARCELO, 1999).

Nessa toada, é relevante repensar as relação sociais em jogo dentro da formação, para que haja uma sinalização de transformação real para uma ação profissional norteada por uma perspectiva mais humana e social de práticas de ensino e processos de aprendizagens mais efetivos (MARCELO, 1999).

E por fim, a partir da experiência em produzir materiais educativos, é possível afirmar que, nas situações de ensino e aprendizagem, eu, como ser formadora, experimentei novas frentes de atuação, confrontação com novos saberes e, a partir disso, incorporar esses saberes em meu desenvolvimento profissional, pois as demandas colocadas pelos seres da formação não é de fácil aplicação, mas também não é tarefa impossível, basta agradar e apresentar como oportunidades

potenciais que me qualificam cada vez mais a aprender, desaprender continuamente e, inspirada na pedagogia decolonial de Catherine Walsh (2009) no sentido de (des) local,(re) conhecer e (trans) formar as práticas pedagógicas que permitam transgredir, subverter as ordens hegemônicas existentes, neste caso, do meu lugar de ser formadora (WALSH, 2009). Essa é uma perspectiva que me anima, apesar de compreender a impermanência na vida e da dinâmica que a modifica, e modifica a mim, a todo o momento.

## Referências

BRASIL. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA PARA A DIVERSIDADE - PIBID DIVERSIDADE. EDITAL No 066/2013. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

BERTELY-BUSQUETS, M. “Notas da Entrevista concedida sobre a proposta teórica e metodológica do Calendário Sociocultural”. Realizada durante o evento V SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO DE PRÁTICAS DOCENTES E II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E INTEGRAÇÃO, 2012, Boa Vista, Universidade Federal de Roraima, 2012.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 4ª ed. São Paulo: Makron Books, 1996. Superior (Capes). Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_066\\_2013\\_Pibid-Diversidade-692013.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf)>. Acesso em: 02 fev. 2019.

JESUS, S. N. de. **Desmotivação e crise de identidade na profissão docente**. KATÁLY515, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, jul./dez. 2004.

MARCELO, C. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Formação Docente. Belo Horizonte, v. 02, nº 03, p.11-49, ago./dez., 2010.

MARCELO, C.. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MEYER, D.; PARAÍSO, M. (orgs.). **Metodologia de pesquisas pós-críticas em educação.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

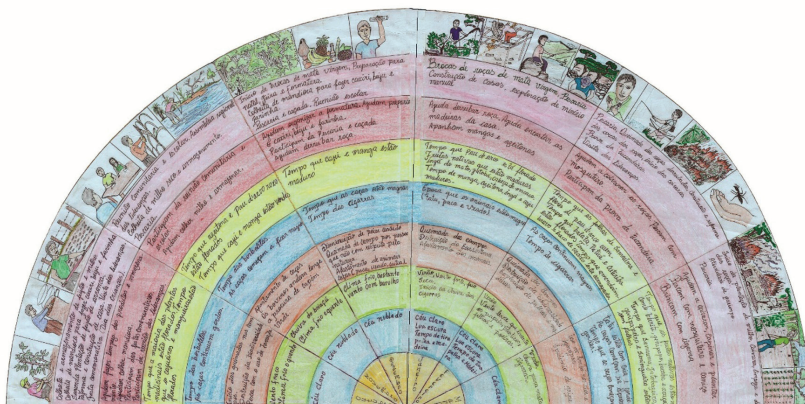
NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

WALSH, C. *Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: insurgir, reexistir e re-viver.* In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

PARTE II

RELATOS  
DE  
EXPERIÊNCIAS:

CALENDÁRIOS SOCIONATURAIS E SEUS  
DESDOBRAMENTOS



# EDUCAÇÃO ESCOLAR NA COMUNIDADE DE SERRA DO SOL

Marileia Teixeira<sup>12</sup>

## Introdução

O presente texto desenvolve uma análise da pesquisa que desenvolvi como professora indígena e estudante do Curso Licenciatura Intercultural, na comunidade do povo Ingarikó: Serra do Sol, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no Estado de Roraima. Essa pesquisa teve como foco de estudo a prática escolar na Escola Estadual Indígena Joaquim Jones José Ingarikó.

Para tanto, investigamos as práticas escolares e suas relações com a comunidade, construindo subsídios para repensar uma educação diferenciada. O motivo que me levou a pesquisar essa linha de investigação é o desejo de contribuir para que a escola possa oferecer um ensino de qualidade ao povo indígena Ingarikó.

Essa experiência de trabalhar o calendário cultural na construção do *Projeto Político Pedagógico/P.P.P.* me fez perceber que não é preciso seguir o modelo de P.P.P. que o sistema escolar difunde que, sob o amparo de um discurso pretensamente científico, quer discutir a organização da escola na comunidade indígena a partir da definição de metodologias, objetivos, fundamentação teórica e outros aspectos, sem explicar e nem dar subsídios para que a comunidade compreenda o debate em questão, distante da perspectiva cultural e social das comunidades.

<sup>12</sup> Estudante formada no Curso de Licenciatura Intercultural na área de habilitação em Ciências Sociais. Orientador Prof. Dr. Maxim Repetto.

Neste sentido o trabalho que desenvolvemos buscou debater a proposta pedagógica a partir do calendário cultural, ou seja, estudando o processo escolar vivenciado pela comunidade. Isso serve para valorizar o conhecimento de cada povo e, assim, reconhecer suas formas de produção e transmissão de conhecimentos. Dessa forma, ressaltamos a valorização de suas metodologias próprias e seus conteúdos culturais, os quais precisam ser considerados de forma mais clara pelo processo escolar.

### **Os Professores Indígenas e o Ensino Diferenciado**

Neste contexto, a partir do ano 1974 a comunidade de Serra do Sol presenciou um fator marcante na vida da população, foi à implantação da primeira escola pelos missionários evangélicos da igreja Assembléia de Deus, que teve como primeiro professor um pastor. O pastor ao chegar à comunidade começou o trabalho de educação escolar e evangelização. Estes dois aspectos foram difíceis para a comunidade entender, isso porque estavam se deparando com duas instituições diferentes e complexas: a Igreja e a Escola. A intenção combinada foi de alfabetizar e, através disso, converter a comunidade ao cristianismo.

Antes da chegada da escola as famílias ingarikó moravam na mata, junto a suas roças e alguns pais de família moravam no campo, como o tuxaua e sua família.

Com a presença da escola a comunidade ficou contente. Por isso, então, vieram vários jovens de outras comunidades ingarikó, para aprender a ler e escrever na comunidade Serra do Sol. Quando a escola foi implantada

o tuxaua era o senhor Hilário, que nos informou que muitos jovens queriam aprender a ler e a escrever, mais os professores não trabalhavam “direito”, passavam duas semanas e iam embora. Assim, o tempo foi passando, os jovens e a comunidade, mesmo sem entender o processo escolar, tentavam aproximar-se, para conhecer melhor as atividades escolares, com a intenção de participar de seu modo de ensinar e aprender.

Esse processo foi difícil para a comunidade entender. Primeiro, porque a comunidade não estava preparada para lidar com a escola e o professor não tinha um dialogo aberto com a comunidade. Em segundo lugar, a escola também não estava preparada para entender a situação social, cultural e religiosa da comunidade. As ordens estabelecidas pela escola, na sua maioria, eram desfeitas pela comunidade porque havia esse desencontro de diálogo.

Em 1974, a escola estava sob a administração da igreja, ou seja, os missionários evangélicos, um pastor e mais duas pessoas que também eram da igreja Assembléia de Deus. Esse professor teve muita dificuldade em desenvolver suas atividades devido a problemas na comunicação, pois não falava a língua do povo Ingarikó e, ainda, porque a região é de difícil acesso. Por esses motivos desistiu de trabalhar na comunidade.

A partir do ano de 1975 e até 1986 vieram vários professores brancos ou não-índios. Esses professores, como não se acostumaram com a realidade da comunidade, desistiram de trabalhar na escola. Um dos motivos que levavam os professores a desistir era que os jovens faziam



várias viagens para Venezuela e Guiana para comercializar seus objetos tais como peneiras, jamaxim, ralos e outros. Isso era parte da vida deles.

Em 1997 houve uma primeira reunião entre lideranças Ingarikó para discutir a educação escolar e em 1999 realizou-se uma segunda reunião, com todas as comunidades e lideranças Ingarikó e convidados, como as lideranças Macuxi e algumas instituições como a FUNAI, prefeitura de Uiramutã e a organização indígena CIR (Conselho Indígena de Roraima).

Nessa segunda reunião aprofundaram-se os debates sobre a educação escolar e fizeram uma proposta para ampliar a oferta para 5ª série, nas comunidades de Serra do Sol e de Manalai. Essa proposta foi aprovada pela assembléia. O objetivo dessas escolas era de formar os filhos das comunidades em 1ª grau, para trabalharem na sala de aula como professores e assumir as vagas dos professores Macuxi.

A este respeito afirmou o senhor Célio, 2ª capataz da comunidade de Serra do Sol em 2007, que:

“Nós, Ingarikó, pensamos isso porque alguns professores Macuxi que trabalhavam e trabalham aqui, conseguem vagas para fazer cursos, com apoio da comunidade ingarikó e, quando se forma vão embora da nossa comunidade. Como aconteceu com a maioria dos professores Macuxi que trabalharam aqui, e nós ficamos na mesma situação.”

Em 2001, começou a funcionar a 5ª série na comunidade Serra do Sol, com alunos das comunidades

de Sauparú, Pipi, Kumaipa e da própria Serra do Sol. Como já foi citados, antes os professores Macuxi estavam fazendo introdução da língua Macuxi e cantos e danças também de sua tradição nas escolas Ingarikó. Os pais, então, reivindicaram que fosse trabalhada a língua materna ingarikó.

Houve, então, em 1999, um curso de introdução à língua ingarikó, onde os professores e comunidades participantes decidiram o alfabeto e as letras que seriam utilizadas no alfabeto Ingarikó. Esse curso foi promovido pelos professores e teve como assessora a professora Maria Odilêz da UFRR (Universidade Federal de Roraima) e apoio da prefeitura de Uiramutã.

Vale ressaltar que no período de 1995 a 2003 trabalhava somente um professor ingarikó, Dílson Doment, da comunidade de Manalai. Por isso o trabalho escolar se intensificou para a formação dos futuros professores ingarikó. Um trabalho que a comunidade esperava com muita ansiedade. Em dezembro de 2003 tiveram a primeira formatura com um numero de seis formandos.

Como se pode ver, o número de alunos que concluíram o ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, foi bem reduzido. Isso porque as dificuldades encontradas por eles refletiram negativamente nos seus aprendizados. Outro fator que influenciou foi o modo como os professores ministravam as aulas.

“Nós ficávamos, muitas vezes, sem entender nada porque cada hora trocava de disciplina e isso confundia a nossa cabeça. Outra dificuldade que nós enfrentávamos e ainda continuamos sofrendo é a falta de apoio. Com

a falta de estrutura física da escola, materiais didáticos (livros, lápis, cadernos, dicionários, quadro negro e etc.) e principalmente a não contratação dos professores ingarikó”. (professor Elcio, 2007).

Outro fator que desestimulou o estudo nessa escola foi o fato da escola ter Decreto de Criação para o estudo de 1ª a 4ª série e a implementação de 5ª a 8ª não teve esse reconhecimento, portanto não recebia materiais e merenda. O reconhecimento somente ocorreu em 2002.

“Como essa escola foi uma reivindicação das comunidades nós lutamos para que a Secretaria de Educação pudesse reconhecer e contratar professores. Passou dois anos para a escola ser reconhecida. Essa foi a luta mais difícil que eu tive enquanto professor e responsável por essa escola. A comunidade já enviava vários documentos reivindicando a construção de uma escola e a contratação dos professores ingarikó, porém eu voltava para a comunidade sem nenhuma resposta”. (professor Zé do Eli, 2006).

Diante das dificuldades que os professores, a comunidade e os alunos vinham enfrentando, foi organizada uma articulação a nível regional, para trabalhar no debate de uma política educacional indígena na região das serras. Os alunos ao concluírem a 8ª série, eram designados pela comunidade para exercer a função de professor, conforme a necessidade da comunidade.

A escola de Serra do Sol, desde sua fundação, sempre sofreu a falta de materiais didáticos, permanentes e estrutura física adequada para o seu funcionamento. Não tem transporte

para os materiais didáticos e merenda escolar chegarem até a escola. Os professores ingarikó escolhidos pelas comunidades trabalhavam sem remuneração porque a Secretaria de Educação exigia que tivessem formação em nível de ensino médio, porém, não dava a esses professores essa formação.

Por isso as lideranças Ingarikó se uniram junto dos tuxauas Macuxi, para organizar um centro regional de distribuição de materiais didáticos e merenda escolar a partir da comunidade Maturuca. Mesmo assim não atendia as necessidades da comunidade e, assim, continuavam faltando materiais didáticos pedagógicos.

Diante das dificuldades que foram mencionadas as comunidades e lideranças ingarikó não se acomodaram. Continuaram trabalhando em prol da educação escolar indígena, e, com apoio de alguns Macuxi atuantes na área, e dos próprios professores ingarikó, entre 2005 e 2007, levantaram uma discussão sobre a educação diferenciada. Conseguimos mobilizar toda a região ingarikó, juntos aos professores, lideranças e membros da comunidade. Organizamos então o primeiro encontro pedagógico para discutir sobre o calendário e currículo das escolas ingarikó. Assunto que trataremos no próximo capítulo.

## **Debates Sobre o Calendário Cultural**

Diante do diagnóstico feito na escola Estadual Indígena Joaquim Jones José Ingarikó, da comunidade de Serra do Sol, constatou-se que é preciso fazer com que se cumpram as Diretrizes e Bases da Educação de 1996,

que complementam a legislação educacional emanada na Constituição Federal de 1988.

Buscamos desenvolver um trabalho diferente na escola e, para tanto, nos amparamos nos artigos 78 e 79, da Constituição Federal, que definem os nossos direitos e trata especificamente da educação escolar indígena, para discutir a construção de propostas pedagógicas a partir do debate sobre a realidade social da comunidade e suas atividades, que chamamos de “Calendário Cultural”.

Para alcançar esse objetivo foi promovida, primeiramente, uma reunião com os professores da Escola Indígena Joaquim Jones José Ingarikó. Nesse encontro foram debatidos assuntos referentes a escola e a comunidade. Ao constatar os conflitos a respeito da superposição das atividades escolares e das atividades comunitárias, foi pensado definir um calendário comunitário escolar com base na convivência cultural das comunidades.

Nessa ocasião, eu estava desenvolvendo o estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura Intercultural, então decidimos fazer um encontro com os professores, estudantes e tuxauas da região ingarikó para discutir sobre a proposta pedagógica das escolas.

O primeiro encontro aconteceu na comunidade de Serra do Sol, no período de 11 a 16 de junho de 2006. Este encontro foi histórico para os jovens professores porque foi o “I ENCONTRO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES INGARIKÓ”. Tivemos uma participação de 38 pessoas entre professores, tuxauas, estudantes e assessores. Núcleo Insikiran-UFRR, Divisão de Educação Indígena-SECD e FUNAI-BV/RR.

O referido encontro pedagógico tinha como um dos seus objetivos centrais iniciar um debate para discutir, explicitar, explicar e sistematizar a proposta escolar desejada para suas próprias comunidades com vista a construção do projeto político pedagógico (P.P.P.), instrumento que vem sendo exigido pela Secretaria de Educação, Cultura e Desporto de Roraima (SECD-RR) e que faz parte do processo de reconhecimento e formalização das escolas, segundo orientação do Conselho Estadual de Educação (CEE/RR) (REPETTO, 2006).

Os professores centraram o debate no calendário anual das cinco comunidades (Mapaé, Serra do Sol, Kumaipa, Pipi e Sauparú) e também das escolas. Para refletir melhor o tema foram feitos trabalhos em grupos que responderam as seguintes perguntas. a) quais as atividades que acontecem na **comunidade** durante o ano?; b) quais as atividades **escolares** que acontecem durante o ano? Esses questionamentos ajudaram na reflexão sobre os ciclos da natureza, as pescarias, as caçadas, o tempo das saúvas, o tempo de festejo religioso *areruya*, tempo de fazer plantios e a forma de medir o tempo. Para falar sobre esses assuntos foram convidados os idosos das comunidades.

Para esclarecer sobre a proposta pedagógica de uma escola, ou seja, os Projetos Políticos Pedagógicos foram feitos questionamentos como: o que é educação indígena? O que é educação escolar indígena? A partir dessas perguntas surgiram várias dúvidas, principalmente quando falamos sobre “projeto”. Essa palavra foi a mais questionada, pois a mesma sugere uma série de significados para as

comunidades, já que nesta região do Brasil, vem sendo utilizado em sentidos diversos e não é vista necessariamente como um planejamento de ações (REPETTO, 2008).

Depois de ter feito uma síntese do calendário cultural, foi feita uma comparação com o calendário escolar que exige 200 dias letivos e 800 horas de aulas ao ano. Foi nessa reflexão que as comunidades e professores perceberam as contradições do sistema escolar e a realidade da comunidade, pois elas têm suas próprias formas de criar conhecimento, de ensinar e de aprender.

Depois das discussões e debates foi definido o que é um projeto político pedagógico da seguinte forma: projeto – planejamento de trabalho, programação para o futuro, ir para frente. Político – fazer acontecer, ações, definição de objetivos, de meios, de estratégias e decisões. Portanto Projeto Político Pedagógico significa, para o povo Ingarikó, planejamento de ações pedagógicas de preparação para vida.

Este encontro foi o início da discussão sobre o papel da escola na comunidade. Pudemos refletir sobre os significados de educação escolar indígena e de educação indígena. Foram discutidos também os trabalhos voluntários de sete professores ingarikó, os quais suprem as necessidades reais das escolas onde faltam professores.

Portanto, discutir educação não significa apenas discutir o papel e o funcionamento da escola, é, também, discutir a concepção de formação da sociedade. Por isso a escola deve ser um espaço onde se multiplicam os conhecimentos, porque o que atualmente permeia no cotidiano indígena são as diversas ofertas que vem da

sociedade envolvente e o desafio é saber como a escola deve escolher e trabalhar essas ofertas. Esse é o nosso maior desafio. Como afirma a autora Helena de Biase: "... para a escola dar conta desses desafios, deve ser concebida como espaço de formações e não apenas de transmissão de conhecimento" (2001:97).

Por isso, discutir educação escolar diferenciada é inerente ao compromisso e à responsabilidade de refletir junto às comunidades.

Com base nessa primeira discussão foi programado o segundo encontro com o objetivo de discutir temas de estudo para as escolas Ingarikó. Ao pensar em temas de estudo, pensou-se, sobretudo, em um contexto intercultural e bilíngue, no qual o Estado deve reconhecer essa modalidade como afirma Nietta Monte:

"... uma modalidade especial de educação é reconhecer o papel que deve ser cumprido pelas sociedades indígenas na construção de uma identidade nacional: recursos linguístico e culturais próprios são fonte de enriquecimento da identidade e precisam ser cultivados." (2001:48)

Com base neste argumento ganhamos força para continuar discutindo o Calendário Cultural. Numa perspectiva bilíngue e intercultural.

Pudemos assim realizar o segundo Encontro Pedagógico dos Professores Ingarikó, no período de 19 a 20 de setembro de 2006. Participaram deste encontro 48 pessoas entre estudantes, tuxauas, professores, agentes indígenas de saúde e a comunidade.



O objetivo deste debate foi ampliar e sistematizar a discussão do calendário cultural e o currículo para as escolas ingarikó. Para este debate foram feitos trabalhos em grupo e refletido a seguinte pergunta. 1) o que é ENUPA KAPON PE? (que significa educação indígena, ingarikó); 2) o que é ENUPA KARAIWA PE? (que significa educação escolar na cultura do branco). Os grupos foram bem objetivos em discutir essas perguntas.

Quando falamos em educação indígena estamos nos referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena ao processo nativo de socialização de suas crianças. Os povos indígenas ao longo de sua trajetória histórica construíram e reconstruíram suas resistências através de forma própria e diferenciada de transmissão de conhecimento.

No entender dos professores e demais participante é preciso fazer com que a escola também trabalhe o valor que o seu povo tem e o modo de educar seus filhos, ensinando a viver no seu ambiente. Nesse sentido a escola tem que trabalhar a educação indígena e a educação escolar indígena.

E para isso acontecer os professores tem que partir para a prática, programar e executar, avaliar e trabalhar as verdadeiras necessidades e interesses das comunidades, fazendo com que ela se sinta valorizada e fazendo parte do processo no uso de suas língua, cultura e religião. São esses os aspectos fundamentais para um povo manter sua história e sua identidade viva, como afirma Monte: “[...] recursos linguísticos e culturais são fonte de enriquecimento da identidade e precisam ser cultivados a partir do pluralismo democrático” (2001:48)

No decorrer da discussão tentamos fazer acontecer nas escolas, pois, ao fazer essa tentativa estamos forçando as leis a saírem do papel e do debate abstrato para a prática.

É por isso que iniciamos a discussão dos temas de estudos para as escolas indígenas ingarikó a partir dos aspectos culturais, no qual envolve o uso da língua materna ingarikó. Portanto trabalhar o ensino na língua envolve todos os conteúdos culturais vivenciados pela comunidade no sentido mais amplo. Envolvendo a arte, o conhecimento da natureza, das histórias das montanhas, lugares sagrados, o sistema religioso do *areruya*, respeitar os costumes, ou seja, se formar para a vida ingarikó.

Nessa perspectiva os trabalhos foram conduzidos para discutir conteúdos a serem trabalhados nas escolas ingarikó. Diante desses encontros percebeu-se que é possível a construção de um Projeto Político Pedagógico, de uma escola indígena, a partir do calendário cultural e tradicional. Portanto esse é o cenário que vivemos hoje, rompendo com o modelo de “escola para índio” e fazendo cumprir as leis que estão no diálogo de muitos legisladores.

Ao discutirmos o Projeto Político Pedagógico (P.P.P.) para as escolas Ingarikó, trazemos a tona os temas que são vivenciados pelas comunidades no tempo e época certa. Por isso que um dos temas propostos é a caçada, época em que as famílias ingarikó vão para o campo, sem distinção de sexo e idade, na época da saúva, em busca de seu alimento e que, além do mais, essa atividade acontece uma vez por ano.

E na atividade de caçada existem certas exigências, geralmente vão os homens idosos e meninos a partir de 12 anos

de idade, as mulheres e moças só podem ir acompanhadas dos pais e esposos. Essas atividades geralmente acontecem nas vésperas da festa religiosa *areruya*, do ritual do sol e da festa do natal. Essas atividades tradicionais têm um grande significado na vida da comunidade, fazem parte da cultura e é muito importante na formação na vida dos jovens.

Nesse sentido, esses temas se justificam porque são trabalhados dentro da escola, além de ser um ensino para vida, tem, também, um potencial que enriquece o aprendizado das crianças e dos jovens no sentido de escrever, desenhar, registrar e investigar os temas conhecidos e vivenciados por eles, fazendo uma conexão com o conhecimento ocidental.

Dentre as outras importâncias que a nova proposta pedagógica tem é que trabalhar o ensino baseado no calendário cultural implica em trabalhar temas contextuais na realidade da comunidade. Isso faz uma grande diferença em relação às disciplinas escolares que a escola vem trabalhando desde a sua fundação, porém os estudantes e professores se deparam com temas fora de suas realidades.

“Tenho dificuldade de planejar as aulas porque tem assuntos que eu não sei falar sobre eles, como a história de outros lugares do mundo, que aparecem nos livros que vem para nossas escolas. Mas, eu, olhando os temas que estamos discutindo, não tenho nada difícil para trabalhar com os alunos”.(depoimento de um professor ingarikó no 1º encontro pedagógico).

Ao verificar, vimos que os assuntos das disciplinas escolares são conteúdos que não fizeram parte de suas formação social, por isso são desconhecidos por eles.

Portanto, a dificuldade não é planejar e sim conhecer os temas de estudo, por isso se começa nesta nova proposta pedagógica pelos temas que eles conhecem.

Acreditamos que esse é o caminho para ter uma educação escolar indígena específica e diferenciada.

Para incrementar a discussão dessa proposta busquei bases na proposta do Curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior Indígena do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima. Através desta proposta se busca a compreensão da realidade e construção de novos conhecimentos, portanto, é trazer pra a prática o papel do professor indígena que deve atuar como um *problematizador* e *pesquisador*, mas não apenas isso, também, que seja flexível para trabalhar o tema contextual relacionada a realidade da comunidade.

No decorrer do tempo essas propostas devem sofrer mudanças, pretendemos ampliar os temas. Primeiramente, trabalharemos o tema saúva, na época que elas saem; a roça na época da preparação, desde sua localização; a derrubada; a queimada; o cultivo e os tipos de solo, etc. A cada momento do ano e de acordo com os trabalhos realizados pela comunidade poderemos levantar propostas a serem trabalhadas na escola.

## **Conclusão**

Um dos principais aspectos que me chama atenção é a forma de como o sistema faz certas exigências sem conhecer de perto a realidade das comunidades onde a escola esta inserida. Outro aspecto é de deixar o professor totalmente abandonado,

sem reconhecer seu trabalho, sem material didático e, principalmente, sem formação para atuar em sala de aula.

Vimos no texto, como a escola desenvolve um esforço “civilizador”, que envolve o controle das pessoas e inculcando, ou seja, impondo de forma pouco reflexiva conteúdos e metodologias de estudo, “*formando pessoas civilizadas*”.

Nesse contexto vimos que a comunidade cede, mais não totalmente, pois logo há uma reação, para não deixar que as imposições sejam feitas como pretende o Estado.

Porém, esses professores têm o anseio de satisfazer a necessidade do seu povo através da escola. E este desejo envolve a valorização da cultura ingarikó, assim como preparar os jovens para conviver com a sociedade envolvente e para que conheçam os códigos e símbolos dos “não-índios”.

Na escola, os professores ingarikó tentam, no seu dia-a-dia, trabalhar o que estamos propondo como temas de estudo. Para isto se apoiaram no calendário e nos conhecimentos culturais. A relação em sala de aula melhorou e os estudantes têm demonstrado sua participação constante em sala de aula e no diálogo com os professores.

A comunidade tem demonstrado seu interesse em discutir sobre o ensino dos seus filhos e sobre a formação dos professores e se aproxima para entender melhor o processo educacional no âmbito mais geral, como reivindicar seus direitos junto a Secretaria de Educação do Estado.

Isso se reflete nos trabalhos dos professores e no aprendizado dos alunos, porque não está apenas no papel, começamos também trabalhar a prática, mesmo vivenciando algumas contradições e desafios.

Ao analisar a educação escolar na comunidade indígena Serra do Sol, entre os anos de 1977 a 2007, percebi, através dos encontros pedagógicos, seminários e entrevistas individuais, que a escola tem uma função importante na comunidade, a qual seja a formação e a preparação dos jovens para não sofrerem com o impacto da sociedade envolvente.

Podemos concluir que a Educação Escolar não conseguiu atingir seus objetivos de acabar a língua, a religião e, sobretudo, a cultura do povo Ingarikó e não é em pleno século XXI que isso vai acontecer.

Durante o tempo de investigação foi observado, também, que a educação escolar nesta comunidade passou, e ainda vivencia, três fases assim definidas:

1º - Educação Escolar de catequização para índios, introduzida por missionários não-indígenas, que tinham como objetivo evangelizar a comunidade, através da escola;

2ª - Educação Escolar Indígena de continuidade, no qual os professores indígenas começaram a discutir o papel da escola na comunidade, mas também reproduzindo o modelo do sistema escolar;

3ª - Educação Escolar Indígena Intercultural, no qual a reflexão sobre o papel da escola e suas formas de trabalho buscam o diálogo intercultural, entre os conhecimentos indígenas e os da humanidade.

Ao fazermos a reflexão da educação escolar e da educação escolar indígena destacamos a disponibilidade dos próprios professores ingarikó para fazer acontecer uma educação escolar indígena específica e diferenciada.

Com esse trabalho, desenvolvido em sala de aula, proponho mudanças na elaboração do processo de construção de uma escola indígena diferenciada, que servirá como uma referência a outras escolas indígenas que, ao construir suas próprias propostas, poderão consultar esse trabalho.

Para discutir este tema realizamos oficinas de diagnóstico, debate e síntese. A oficina em que trabalhamos a montagem do currículo mostrou a dificuldade que os ingarikó sentem para ensinar baseando-se apenas nos livros e matérias didáticos do sistema escolar, pois eles são centrados no mundo e nos conhecimentos do “branco”. Essa realidade se encontra entrelinhas, nos livros e nos conteúdos escolares. É uma realidade muito diferente a que eles vivem no dia a dia.

Para enfrentar este debate, trabalhamos a construção de uma proposta pedagógica, baseada na experiência dos temas contextuais do curso de Licenciatura Intercultural. Assim tivemos a oportunidade de discutir, de forma coletiva, o calendário cultural, onde os conhecimentos culturais serviram de base para temas de estudo na escola ingarikó. Essa organização de temas de estudos possibilitou o trânsito e o diálogo entre duas culturas, criando um caminho de pesquisa, tanto pra o aluno quanto para o professor.

Portanto, poder pesquisar e registrar a realidade nos permitiu adquirir novos conhecimentos, exercitando a reflexão crítica, mas também buscando a compreensão intercultural, tornando-me, assim, o agente do próprio processo de aprendizagem,

## O CALENDÁRIO CULTURAL DA COMUNIDADE SERRA DO SOL

Mês: Toronkan (Janeiro)

- Tempo de fazer roça na mata
- Tempo de pescar com timbó
- Tempo de caçar
- Tempo de construir novas casas
- Tempo que os alunos não vão à Escola.

Mês: Toronkan (Fevereiro)

- Tempo de construir roças na mata
- Tempo de pescar com timbó
- Tempo de visitar os parentes (Guiana / Venezuela)
- Tempo que os alunos não vão à Escola

Mês: Toronkam (Março)

- Tempo de Queimar as roças
- Tempo de coivarar as roças
- Tempo de juntar frutas (inga / abacaba)
- Tempo em que os alunos vão à Escola
- Reunião escolar comunitária

Mês: Torokan (Abril)

- Tempo de trabalhar na roça (plantar, capinar, coivara, destacar)
- Tempo de dançar *areruya* na comunidade Araraem - Guiana.
- Tempo de lembrar de Joaquim Jones José Ingaricó

Mês: Timon (Maio)

- Tempo de pegar saúva
- Tempo de muita chuva



- Tempo de pescar com jiqui
- Tempo de festejar com a mãe ingaricó
- Tempo de plantar roças. Semana cultural

Mês: Ikuipi (Junho)

- tempo de fazer plantação nas roças
- semana cultural

Mês: Wei Piya wiikan Weyui (Julho)

- Tempo de fazer plantação nas roças
- Tempo de morar na mata
- Tempo das férias dos alunos

Mês: Wei Piya (Agosto)

- Tempo da colheita
- Tempo de voltar a escola

Mês: Wei Piya (Setembro)

- Tempo de festejar o *areruya*
- Tempo de fazer colheita na roça

Mês: Wei Piya (Outubro)

- Tempo de trabalhar na roça
- Tempo de fazer pescaria
- Tempo de festejar com os agente de saúde
- Tempo de participar da assembléia.

Mês: Wei Piya (Novembro)

- Tempo de festejar a *areruya* na serra do sol
- Tempo de participar de reunião comunitária

Mês: Kirisimosi (Dezembro)

- Tempo de reunião comunitária
- Tempo de festejar o *areruya* na comunidade de Mapaé.

## Propostas Pedagógicas

**Quadro 7: Tema contextual: Pescaria**

ATIVIDADE	JUSTIFICATIVA	OBJETIVO	TEMAS DE ESTUDO POR SÉRIE	ATITUDES/ VALORES/ HABILIDADES
PESCARIA	É uma atividade comunitária em que todos participam, faz parte da cultura.	Para comer / preparação para vida.	<p>1ª-Desenho; Tipos de peixe; Língua Ingarikó; -História</p> <p>2ª-Cantar; -História; -Frases; -Leitura; -Contar</p> <p>3ª e 4ª -História, material de pesca, local da pescaria, geografia, elaborar pequenos textos</p> <p>5ª e 6ª- Redação, Panton, ciência, geografia e arte</p> <p>7ª e 8ª - Formar Cartilha, pesquisas, ciências, histórias, biodiversidade, Língua portuguesa e Ingarikó</p>	Respeito com a comunidade e a Natureza

## Quadro 8: Tema contextual: Reunião da Comunidade

ATIVIDADE	JUSTIFICATIVA	OBJETIVO	TEMA DE ESTUDO POR SÉRIE	ATTITUDES/VALORES/HABILIDADE
REUNIÃO DA COMUNIDADE	<p>Para que todos participem.</p> <p>É necessário preparar os jovens para viver em comunidade.</p>	<p>-Aprender a participar de um planejamento</p> <p>-Preparação para ser uma liderança.</p> <p>-Para conhecer os trabalhos da comunidade</p>	<p>1ª série: contar, cantar história, matemática, língua portuguesa e Ingarikó.</p> <p>2ª série: Comunidade, geografia, pequenos textos, história</p> <p>3ª série: História da comunidade, região, geografia, língua .</p> <p>4ª série: Matemática, história da T.R.S.S, língua indígena</p> <p>5ª série: Relatório da reunião, língua Ingarikó, matemática, poluição, ciências.</p> <p>6ª série: Organização do relatório na língua Ingarikó</p> <p>7ª série: Redação na língua Ingarikó e português, organização social.</p> <p>8ª série: Organização do relatório, redação na língua Ingarikó e português, organização social e elaboração de documento.</p>	<p>-Respeito, participação da comunidade, aprender a organizar, aprender a liderar uma comunidade, levar um trabalho em frente, aprender a desenvolver o espírito de compromisso e responsabilidade.</p>

### Quadro 9: Tema Contextual: Trabalho Na Roça

ATIVIDADE	JUSTIFICATIVA	OBJETIVO	TEMA DE ESTUDO POR SÉRIE	ATTITUDES/VALORES/HABILIDADES
TRABALHO NA ROÇA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Porque é um trabalho comunitário em que todos participam.</li> <li>- Dificuldade na merenda escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formação do aluno para o trabalho e para a vida.</li> <li>- Melhorar a alimentação escolar e comunitária.</li> <li>- Socialização da criança e do adolescente na vida comunitária</li> </ul>	<p>1ª série: Desenhar, história, língua Ingárikó, atividades físicas</p> <p>2ª série: Etapas do trabalho na roça, língua e natureza.</p> <p>3ª série: Língua, história, texto de redação, tempo, matemática, solo, tipos de solo.</p> <p>4ª série: Língua, história, elaboração de texto, tipo de alimentação extraído da roça, matemática ciências e geografia.</p> <p>5ª série: Técnicas agrícolas, língua, história, geografia, matemática, pesquisa de terra, ciências.</p> <p>6ª série: História, língua, tipos de plantas, ciências, matemática, relação roça animais, insetos e produção de beiju</p> <p>7ª série: Economia, produção, língua, panton, conservação de alimento, produção de beiju.</p> <p>8ª série: Educação física, ciências, geografia, matemática, história, língua</p>	<p>Formação para o trabalho</p> <p>Respeito com a comunidade e natureza.</p> <p>Valorização do trabalho familiar e da cultura</p>

### Quadro 10: Tema Contextual: Saúva

ATIVIDADE	JUSTIFICATIVA	OBJETIVO	TEMA DE ESTUDO POR SÉRIE	ATTITUDES/VALORES/HABILIDADES
SAÚVA	<p>Porque é um trabalho comunitário em que todos participam.</p> <p>É um complemento alimentar importante em relação a cultura.</p>	<p>Formação do aluno para o trabalho e para a vida.</p> <p>Complementa a alimentação escolar comunitária.</p> <p>Socialização da criança e do adolescente nas atividades coletivas.</p>	<p>1ª e 2ª série: História, canto, matemática e língua.</p> <p>3ª e 4ª série: História e língua, matemática, ciências, trabalho e organização da saúva.</p> <p>5ª e 6ª série: Panton, língua, matemática, ciências, trabalho e organização da saúva.</p> <p>7ª e 8ª série</p> <p>Educação física, história, língua, redação, matemática, ciências, geografia.</p>	<p>Respeito com a natureza da comunidade, valorização do trabalho da família e da cultura.</p>

### Quadro 11: Tema Contextual: Caçada

ATIVIDADE	JUSTIFICATIVA	OBJETIVO	TEMA DE ESTUDO POR SÉRIE	TITUDES/VALORES/HABILIDADES
CAÇADA	<p>- Porque é uma atividade comunitária em que todos participam.</p> <p>- é complemento importante em relação a cultura.</p> <p>Faz parte da preparação do natal e de festas religiosas e cerimônias.</p>	<p>Formação do aluno para vida e atividade da caçada.</p> <p>Complementar a alimentação escolar e comunitária.</p> <p>Socialização da criança e do adolescente na vida coletiva.</p> <p>Preparação da festa religiosa e cerimônias.</p>	<p>1ª e 2ª série: Desenho, história, canto, língua</p> <p>3ª e 4ª série: Panton, canto, língua, matemática, ciências.</p> <p>5ª e 6ª série: Educação física, história, língua, matemática, ciências, trabalho, organização da caçada.</p> <p>7ª e 8ª série: Educação física, história, língua, redação, matemática, ciências, geografia, economia.</p>	<p>Respeito da natureza e comunidade.</p> <p>Valorização da religião Ingarikó.</p>

## Referências

BIASE, Helena de. A contribuição da pedagogia Freinet na construção de escola Indígena diferenciada na grande metrópole. In: Práticas Pedagógicas nas Escolas. Aracy Lopes e Mariana Ferreira (Organizadoras). São Paulo: Blogal, 2001.

MONTE, Nietta Lidenberg. Texto para Currículos Escolar Indígenas. In: Práticas Pedagógicas nas Escolas. Aracy Lopes e Mariana Ferreira (Organizadoras). São Paulo: Blogal, 2001.

REPETTO, Maxim. Diagnóstico da Demanda e da Oferta de Ensino Médio para os Povos Indígenas. Brasília: MEC, 2006.

REPETTO, Maxim. Movimentos indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

# WEKUIK. O CALENDÁRIO CULTURAL DO POVO INGARIKÓ

Larangerá Maurício Sales Ingaricó<sup>13</sup>



Figura 15 – Calendário Wekuik

## Introdução

Na comunidade Indígena Manalai, local onde se desenvolveu a presente pesquisa, vivem 370 pessoas. Essa comunidade está localizada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, Região Ingarikó -Wîi Tîpî, no Município de Uiramutã, ao extremo norte do Estado de Roraima,

---

<sup>13</sup> Estudante formado no Curso de Licenciatura Intercultural na área de habilitação em Ciências Sociais. Orientador Prof. Dr. Maxim Repetto.

próximo ao Monte Roraima: fronteira tríplice do Brasil, República da Guiana e Venezuela. O principal acesso a esta comunidade se dá por via aérea ou a pé, em uma caminhada que pode durar de 03 a 04 dias desde a Vila Água Fria ou desde a sede do Município de Uiramutã, até onde chega a estrada.

Essa comunidade foi criada pelo senhor *Tukuik Piisikan*, quem tinha uma casa no tempo dele. Assim que ele faleceu passou alguns anos sem ninguém, após disso o senhor Sales Ingaricó fez uma casa e morou nesse lugar. Ele convidou a outras pessoas de outros lugares que viviam próximo desse lugar. Eles dançavam e cantavam o *Areruya* até mesmo brincavam com o canto de *parichara*, *tukuik*, *aiyan*, entre outros. Assim, ele ficou como maior líder da religião *Areruya* e formou uma comunidade.

### **O Surgimento da Escola**

Na comunidade Indígena Manalai, antigamente não havia escola, porque o líder religioso que administrava a comunidade não aceitava. Os missionários católicos tentaram implantar a escola, mas ele não permitiu. Mas, a comunidade começou a acompanhar o movimento indígena na década de 80 e pensou em implantar a escola na comunidade. Um motivo importante foi que a maioria das pessoas do povo Ingarikó não falavam a língua portuguesa e isso dificultava a representação perante as instituições nacionais. Assim o Povo Ingarikó desenvolveu o interesse de ser reconhecido como povo Indígena, pois as lideranças



Ingarikó participavam das reuniões e Assembleias junto com o povo Makuxi. Sempre os Ingarikó compartilhavam suas experiências e conhecimentos para reforçar a expectativa de melhoramento da vida das comunidades indígenas.

Assim a escola apareceu através do movimento indígena e também através das reivindicações e interesse da comunidade, não foi pelo interesse de outro povo ou do governo.

Nesse contexto a Escola Estadual Indígena Sales Ingarikó foi implantada em 1994, mas só foi reconhecida em 1996 pelo MEC. Essa escola foi implantada com o objetivo de alfabetizar as crianças, jovens e adultos e até mesmo formar os jovens na área de educação, saúde e outras áreas que servem para desenvolver e organizar a comunidade. Porque a comunidade queria estar bem organizada e desenvolvida através de ensino na escola e da formação dos alunos.

Essa escola foi construída pela própria comunidade com uma cobertura de cavaco e composta por quatro salas de aula. O primeiro professor, Sr. Nazareno Nestor de Souza trabalhou voluntariamente três anos. Funcionava sem material escolar.

O sonho da comunidade era implantar a escola como centro de formação das crianças e jovens de acordo com a realidade do seu Povo, onde eles aprendessem sobre o conhecimento tradicional, assim como também o conhecimento científico.

Para o povo Ingarikó a escola passou a ser de grande importância. Assim se pensa que uma escola permitiria poder estudar e aprender a fazer de todo que os pais fazem

na vida cotidiana e também onde as crianças e jovens aprendem a respeitar e educar as pessoas e a natureza.

Nesta perspectiva e acompanhando o trabalho de Repetto (2008), vemos esse novo papel da escola como um “processo de apropriação indígena da escola”, o que pode ser visto como um processo etnogenético, como já apontado anteriormente por Bertely (2003) e González (2008), no sentido de que as re-significações dadas para as escolas criam realidades e percepções diferentes das impostas originalmente pela escola e o sistema escolar. Assim embora vemos uma escola que funciona dentro do padrão geral do sistema escolar, nossa escola está mais preocupada de dialogar, entender e colaborar com a comunidade, que simplesmente aceitar sem questionamentos as ações do Estado, o que se manifestava nas preocupações e dúvidas dos mais idosos sobre a implantação da escola na comunidade.

Para dar suporte teórico a nosso trabalho recorreremos aos estudos de Vigotski (2009), quem nos traz algumas idéias importantes para pensar o processo de formação social e escolar, já que, como ele ressalta, refere-se a um momento importante na vida de uma criança, momento no qual experimenta um conjunto de vivências diferenciadas do contexto do cotidiano, que possibilitam se apropriar do conhecimento científico .

Nos pareceu muito importante a este respeito analisar as idéias de Vigotski (2009) no que trata sobre a dimensão coletiva do processo de formação das crianças, processo que não é individual e que se desenvolve no que

o autor denominou da “zona proximal”, espaço social e simbólico da interação e de interaprendizagem. Assim também foram fundamentais para

desenvolver nosso trabalho as idéias metodológicas que exigem focar o processo antes que objetos, e a reflexão antes do que a mera descrição.

Estas idéias vem ao encontro do que a comunidade, vinha discutindo e pensando, embora não se discutia com essas palavras. Mas de alguma forma vínhamos ao encontro delas e nos permitiram discutir uma escola que na prática é diferenciada. Assim veremos a seguir, ao explicar como foi que surgiu a escola na comunidade Manalai, aspectos que retomaremos adiante ao falar do Método Indutivo Intercultural que orienta nosso trabalho sobre o calendário cultural.

## **O Calendário Cultural da Comunidade**

Seguindo a linha de pensamento de Jorge Gasché (2008), partimos para estudar e compreender melhor a realidade Ingarikó, para o qual fizemos o levantamento do calendário cultural da comunidade, a partir do qual identificamos as principais atividades realizadas ao longo do ano, o que implicou em uma reflexão sobre a vida da comunidade e seus conhecimentos.

Destacamos a continuação alguns aspectos de destaque da vida ingarikó que logo depois nos ajudarão a explicar as novas propostas educativas.

## O Tempo das Chuvas – o Inverno

O período de inverno transcorre entre os meses de maio e junho. Nesse período a chuva dificulta as atividades da comunidade, porque quase todo dia o tempo amanhece com chuva e não temos como sair de casa para realizar o trabalho na roça, ou para caçar. Ainda ha muita água nos igarapés e rios como para pescar com timbó. Apenas no início do inverno ainda as condições climáticas permitem a pesca com jiqui. Assim neste período a comunidade fica mais em suas próprias casas.

Neste período também se dificulta a vinda dos alunos na sala de aula. Especialmente os que vivem a maior distancia da escola, porque o rio fica cheio e a travessia em canoa fica perigosa, inclusive às vezes os alunos perdem seus materiais, como caderno, lápis, borracha, caneta, etc. Como vemos nesse tempo encontramos a maior dificuldades para ir na escola, devido às chuvas e enchentes.

Existem alguns lugares que se alagam nesse tempo, os quais ficam a certa distancia do centro da comunidade Manalai, a qual está localizada na margem do rio Cotingo e Panari. Alem disso, as roças também alagam e estragam as mandiocas. Por isso é que alguns pais de famílias ficam sem alimento, porque depois de destruídas as mandiocas pelas águas do rio não se podem recuperar e plantar novamente. Por isso nesse tempo fica muito difícil para a comunidade realizar suas atividades.

A rigorosidade do inverno muda de ano em ano, pois temos anos com pouca chuva e outros com muitas

chuvas. O povo Ingarikó já descobriu que quando o tempo esta passando com pouca chuva significa que no próximo ano vai cair muita chuva e haverá alagamento.

### Estrela tamíkkam – tîmon

Existe uma constelação de estrelas especial, conhecidas em língua portuguesa como Sete Estrelas (plêiades), as quais ficam juntas e são conhecidas na língua Ingarikó como: *tamíkan amêk* ou *tîmon*. Elas indicam o tempo de inverno e de queimada de roças. Quando elas amanhecem na “posição da lua nova” (ao oeste) os velhos já sabem que é tempo do inverno e avisam às outras pessoas. Estas estrelas eram gente antigamente, elas eram uma idosa chamada *Kuwawîknai*, que gostava de pescar com jiqui e que pegava muitos peixes fora do tempo de aparecimento dos peixes. Depois o próprio genro queria saber como ela pegava esses peixes, seguiram ela com seu irmão até o local da pescaria. Eles viram ela fazendo necessidade no riacho, sendo que as fezes dela transformavam-se em peixes. A partir daí descobriram seu segredo e depois de alguns dias fizeram uma armadilha para ela cair. Logo depois ela caiu e ao morrer se transformou nas sete estrelas.

A filha dela também matou o irmão do marido chamado *Erikak (Sura)* por ter matado a sua mãe. Ela ficou em casa do irmão do seu próprio marido, porque ele queria namorar com ela, aproveitando que o marido estava indo para roça. Assim ficaram na casa e a mulher pensou em matar ele. Logo depois ela pediu para ele

subir no pé de abacate, para apanhar uma fruta. Enquanto ele estava encima ela fez “alguma coisa” para ele cair e logo ele caiu, perdeu uma parte da perna e morreu. Um passarinho avisou ao irmão cantando e chamando o nome do *Erikak*, dizendo que foi tirada a perna do *Erikak*. Assim ele ouviu e descobriu. Imediatamente ele voltou da roça e encontrou o seu irmão morto. Assim que surgiram as estrelas chamadas *Sura e Tîmon*.

Dessa forma a história de origem da estrela, *tamîkan* e *tîmon* se tornou significativa para a comunidade. Porque no período de *Tîmon* apareçam e se reproduzem os peixes.

### Wii Piya

O tempo *Wîpiya* começa no mês de setembro e termina em outubro, chove esporadicamente e não faz muito calor. Nesse período as comunidades fazem suas roças somente nas capoeiras, porque não faz muito sol, pois a roça deve ser somente na capoeira que passou 10 a 12 anos recuperando, como pude conferir analisando a idade da minha sobrinha.

Para mostrar melhor as principais atividades das comunidades que estamos analisando no presente capítulo, montamos quadros para separar as épocas do ano em que as comunidades conhecem e assim utilizar elas como indicadores de tempo na vida cotidiana. Nesses quadros foram colocados os aspectos e atividades mais significativas e relevantes para as comunidades e os alunos, as quais passamos a detalhar a continuação.

Quadro 12: Janeiro

Janeiro	Verão	Tempo de frutas nativas, aparecimento de antas, tempo de aparecimento de aves chamadas na língua ingarikó <i>parantarai</i> e tempo de emagrecimento de animais silvestres.
Atividades dos homens		Brocar roça, derrubar roça na mata virgem, caçar, pescar com caniço e realizar o ajuri.
Atividades das mulheres		Colher mandioca, preparar o caxiri, preparar o beiju, brocar roça com marido e capinar.
Atividades das crianças masculino		Ajudar os pais a brocar roça, ajudar a derrubar a roça (árvores pequenos potes) e capinar. Além disso, acompanhar o pai na pescaria e caçada.
Atividades das crianças feminino		Ajudar os pais a brocar roça, ajudar a mãe a preparar o caxiri, preparar o beiju e acompanhar a mãe na pescaria com anzol.

Quadro 13: Fevereiro

Fevereiro	Verão	Tempo de frutas nativas, aparecimento de antas, tempo de aparecimento de aves chamado na língua ingarikó <i>parantarai</i> e tempo de emagrecimento de animais silvestres, tempo de seco e o período de aumentar o vento.
Atividades dos homens		Queimar a roça, coivarar roça, pescaria com timbó nos igarapés, lagos e no rio, caçar, pescar e realizar o ajuri e capinar.
Atividades das mulheres		Colher mandioca, preparar o caxiri, preparar o beiju, coivarar roça com ou sem marido, capinar, plantar a roça e acompanhar marido na pescaria com timbó.
Atividades das crianças masculino		Ajudar os pais a limpar roça, acompanhar os pais na pescaria com timbó e caçada.
Atividades das crianças feminino		Ajudar os pais a limpar roça, ajudar a mãe a preparar o caxiri, preparar o beiju e acompanhar a mãe na pescaria com anzol e acompanhar os pais na pescaria com timbó.

Quadro 14: Março

Março	Verão	Tempo de frutas nativas, aparecimento de antas, tempo de aparecimento de aves chamado na língua ingarikó <i>parantarai</i> e tempo de emagrecimento de animais silvestres, tempo de seco e o período de aumentar o vento.
Atividades dos homens		Queimar a roça, coivarar roça, pescaria com timbó nos igarapés, lagos e no rio, caçar, pescar e realizar o ajuri, capinar, plantação de mandioca e outros tipos de vegetais.
Atividades das mulheres		Colher mandioca, preparar o caxiri, preparar o beiju, coivarar roça com ou sem marido, capinar, plantar a roça e acompanhar marido na pescaria com timbó.
Atividades das crianças masculino		Ajudar os pais a limpar roça, acompanhar os pais na pescaria com timbó, caçada e plantar roça.
Atividades das crianças feminino		Ajudar os pais a limpar roça, ajudar a mãe a preparar o caxiri, preparar o beiju e acompanhar a mãe na pescaria com anzol, acompanhar os pais na pescaria com timbó e plantar roça.

Quadro 15: Abril

Abril	Katarok período de peixes	Tempo de aparecimento de peixes e tempo de aparecimento de cigarras.
Atividades dos homens		Pescar com jiqui, pescaria com timbó
Atividades das mulheres		Colher mandioca, preparar o caxiri, preparar o beiju, acompanhar marido na pescaria com timbó e jiqui.
Atividades das crianças masculino		Acompanhar os pais na pescaria com timbó, jiqui e ajudar o pai bater o timbó.
Atividades das crianças feminino		Ajudar a mãe a preparar o caxiri, preparar o beiju e acompanhar os pais na pescaria com timbó.



### Quadro 16: Maio

Maio	Inverno (Tîmon)	Período de aparecimento de sapos (rãs), tempo de voar tanajura (saúva), tempo de reprodução de peixes, aparecimento de <i>kanaimë</i> (canaimé que mata gente) e tempo de enchentes.
Atividades dos homens		Pescaria com jiqui, pegar saúvas e sapos (rãs) na língua ingarkó ( <i>anpak, karuwakmi</i> ).
Atividades das mulheres		Preparar o caxiri, preparar o beiju, acompanhar marido na pescaria com jiqui, pegar sapos ( <i>anpak, karuwakmi</i> ), pegar saúvas.
Atividades das crianças - masculino		Acompanhar os pais na pescaria com jiqui, pegar saúvas e os sapos (rãs).
Atividades das crianças - feminino		Ajudar a mãe a preparar o caxiri, preparar o beiju, pegar saúvas e sapos (rãs).

### Quadro 17: Junho

Junho	Ikkuiipî (Tîmon)	Período de aparecimento de sapos (rãs), tempo de voar tanajura (saúva), tempo de reprodução de peixes, aparecimento de <i>kanaimë</i> (canaimé que mata gente), tempo de enchentes, tempo de frutas nativas, aparecimento de lagartas que servem para comer, aparecimento de gafanhotos, aparecimento de veados, tempo de carapanã e pium.
Atividades dos homens		Pescaria com jiqui, pegar saúvas, sapos (rãs) na língua ingarikó ( <i>anpak, karuwakmi</i> ), pegar lagartas e gafanhotos.
Atividades das mulheres		Colher mandioca, preparar o caxiri, preparar o beiju, acompanhar marido na pescaria com jiqui, pegar sapos ( <i>anpak, karuwakmi</i> ), pegar saúvas, pegar gafanhotos e lagartas ( <i>ikki</i> )
Atividades das crianças - masculino		Acompanhar os pais na pescaria com jiqui, pegar saúvas, os sapos (rãs), pegar gafanhotos e lagartas ( <i>ikki</i> ).
Atividades das crianças - feminino		Ajudar a mãe a preparar o caxiri, preparar o beiju, pegar saúvas, sapos (rãs), pegar gafanhotos e lagartas ( <i>ikki</i> ).

Quadro 18: Junho

Julho	Ikkuiþi (Timon)	Aparecimento de <i>kanaimë</i> (canaimé que mata gente), tempo de enchentes, tempo de frutas nativas, época de carapanã, pium e época de alagamento.
Atividades dos homens		Caçar e pescar com anzol, acompanhar a esposa na roça.
Atividades das mulheres		Colher mandioca, preparar o caxiri, preparar o beiju e capinar.
Atividades das crianças masculino		Acompanhar os pais na roça, quebrar lenha, carregar água na preparação de bebida caxiri e beiju.
Atividades das crianças feminino		Ajudar a mãe a preparar o caxiri e preparar o beiju.

Quadro 19: Agosto

Agosto	Wii Piya	Aparecimento de cobras <i>saroroimë</i> , <i>pararaipu</i> , <i>mënkumarimë</i> , <i>mëřë apai wírka</i> , aparecimento de arara, papagaios, época de trovão e tempo de desaparecimento de peixes.
Atividades dos homens		Acompanhar a esposa na roça, caçar, brocar roça na capoeira e derrubar.
Atividades das mulheres		Colher mandioca, preparar o caxiri, preparar o beiju, capinar, ajudar o marido a brocar roça.
Atividades das crianças masculino		Acompanhar os pais na roça, quebrar lenha, carregar água na preparação de bebida caxiri, beiju, caçada de arara, papagaio, ajudar os pais a brocar roça e derrubar.
Atividades das crianças feminino		Ajudar a mãe a preparar o caxiri, preparar o beiju e ajudar os pais a brocar roça.

### Quadro 20: Setembro

Setembro	Wii Piya	Aparecimento de araras, papagaios, lagartas ( <i>suruwayak</i> ) e época de capim ( <i>pamak</i> ).
Atividades dos homens		Brocar a roça, derrubar roça, caçada de lagartas ( <i>suruwayak</i> ) e queimar roça, plantação de roça.
Atividades das mulheres		Colher mandioca, preparar o caxiri, preparar o beiju, capinar, queimação de roça, plantação de roça.
Atividades das crianças masculino		Acompanhar os pais na roça, quebrar lenha, carregar água na preparação de bebida caxiri, beiju, caçada de arara, papagaio, ajudar os pais na preparação de roça na capoeira.
Atividades das crianças feminino		Ajudar a mãe a preparar o caxiri, preparar o beiju, ajudar os pais na preparação de roça na capoeira e plantação de roça.

### Quadro 21: Outubro

Outubro	Wii Piya	Tempo de os peixes se alimentarem e época de capim ( <i>pamak</i> ).
Atividades dos homens		Pescar com anzol, caçar e trabalhar na roça.
Atividades das mulheres		Colher mandioca, preparar o caxiri, preparar o beiju, capinar e pescar com anzol.
Atividades das crianças masculino		Acompanhar os pais na roça, quebrar lenha, carregar água na preparação de bebida caxiri, beiju, pescar com anzol.
Atividades das crianças feminino		Ajudar a mãe a preparar o caxiri, preparar o beiju, pescar com anzol.

### Quadro 22: Novembro

Novembro	Wii Piya	Tempo de aparecimento de passarinhos e época de frutas nativas.
Atividades dos homens		Pescar com anzol, caçar e trabalhar na roça.
Atividades das mulheres		Colher mandioca, preparar o caxiri, preparar o beiju, capinar e pescar com anzol.
Atividades das crianças masculino		Acompanhar os pais na roça, quebrar lenha, carregar água na preparação de bebida caxiri, beiju, pescar com anzol.
Atividades das crianças feminino		Ajudar a mãe a preparar o caxiri, preparar o beiju, pescar com anzol.

Quadro 23: Dezembro

Dezembro	Wii Piya	Aparecimento de aves jacu e macaco.
Atividades dos homens		Pescar com anzol, caçar e trabalhar na roça.
Atividades das mulheres		Colher mandioca, preparar vários tipos de caxiri, preparar o beiju, capinar e pescar com anzol.
Atividades das crianças do sexo masculino		Acompanhar os pais na roça, quebrar lenha, carregar água na preparação de bebida caxiri, beiju, pescar com anzol.
Atividades das crianças do sexo feminino		Ajudar a mãe a preparar o caxiri, preparar o beiju, pescar com anzol.

Desenvolvemos esta pesquisa junto com os estudantes da escola, das crianças, dos jovens e dos adultos e os resultados já podem nos ajudar a produzir materiais educativos. A continuação apresentamos um esquema que resume as principais informações do calendário cultural ingarikó da comunidade Manalai.

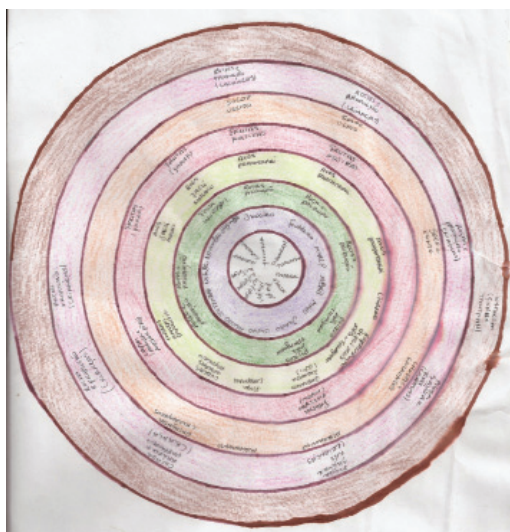


Figura 16 – Calendário Cultural Ingarikó

## **Uma Reflexão Sobre a Construção de Novas Propostas Pedagógicas a Partir da Pesquisa do Calendário Cultural**

A partir da pesquisa do Calendário Cultural surgiu uma nova visão de como levar e aprofundar os conhecimentos tradicionais do povo Ingarikó, assim também de como fortalecer a valorização da cultura, grande reivindicação da comunidade.

O estudo desse calendário cultural deve ser aprofundado pelos alunos e professores indígenas. Isso traz também uma nova proposta pedagógica para a escola ingarikó, porque nesse calendário devem ser consideradas e valorizadas as atividades das comunidades pesquisadas, onde os conhecimentos devem servir para trabalhar e organizar as atividades da escola em comunhão com as atividades da comunidade e dos alunos.

Para realizar este trabalho foi desenvolvida uma proposta de estudo e pesquisa desenvolvida junto dos estudantes na escola. Buscamos uma atuação de acordo com a realidade da comunidade. Isso nos coloca grandes desafios, pois os professores devem organizar os seus planos de aula e suas atividades coletivas e individuais. E também esse calendário deve abrir a visão dos alunos para que eles possam compreender o que acontece em cada época do ano. Isso serve também como material pedagógico para os professores na sala de aula.

Segundo a professora indígena Ernestina Souza (2010) o calendário escolar deve contemplar todas as atividades que um povo, ou, melhor, as atividades que uma comunidade desenvolve de acordo com a sua cultura.

O povo Ingarikó ainda preserva a sua cultura e conhecimento tradicional, mas este conhecimento ainda não foi registrado e sistematizado e nem sempre os estudantes tem consciência do calendário cultural do seu povo, dos seus conteúdos e valores associados. Mesmo assim, os alunos percebem, observam e aprendem através de atividades realizadas pelas comunidades.

Dois autores interessantes para nossa reflexão e que vem ao nosso encontro são Leontiev e Galperin (NUÑEZ, 2009). Ambos foram da escola deixada por Vigotski e aprofundaram suas propostas teóricas. Enquanto Vigotski deu um grande valor à “zona proximal” e ao signo, nesta relação de idas e voltas e interações mutuas entre o individuo (ZANELLA, 2007) e a coletividade, Leontiev e Galperin aprofundaram o estudo dos processos de formação de conceitos na mente, chegando a conclusão de que é na realização de atividades, e não apenas na divagação teórica, que o ser humano constrói plenamente os conceitos ou idéias sobre as coisas e o mundo. Assim a teoria da atividade nos permite refletir como aproveitar o potencial das atividades humanas para o desenvolvimento intelectual e emocional das crianças e jovens.

Ao refletir sobre a educação ingarikó podemos constatar também, que é através das atividades sociais que as crianças são formadas, em conhecimentos práticos e valores. Este encontro entre os autores e a realidade ingarikó resulta muito interessante e vem reforçar a proposta de Jorge Gasché (2008) e Maria Bertely (2008), que tem servido de base para nosso trabalho de pesquisa.

Neste sentido é que Gasché (2008) define um conceito de cultura que se refere às ações concretas das pessoas, vai dizer: “cultura é o que a gente faz. Assim as atividades humanas se tornam essenciais, para daí definir propostas e estratégias pedagógicas numa perspectiva intercultural. Propostas que partem da vida da comunidade Indígena” (Pag. 282) [tradução nossa].

A presente pesquisa trata sobre este tema. Buscamos pesquisar o calendário cultural do povo Ingarikó, estudando as principais atividades da comunidade, especificando as atividades dos homens e das mulheres, como também estudando as atividades desenvolvidas por meninos e meninas no processo de formação e educação cultural própria.

Seguindo a Gasché (2008) a partir destas atividades devemos construir propostas pedagógicas para a escola. Assim as atividades sociais importantes para os ingarikó podem ser estudadas, para assim serem transformadas em processos de reflexão e crescimento cognitivo.

Fazer isto não é fácil, pois a pesquisa dos indicadores do calendário cultural exigiram muito esforço e tempo de pesquisa. Um trabalho que inicialmente parecia fácil, desdobrou-se em inúmeras tarefas. Ainda no início tivemos dificuldades para compreender a proposta, somente no meio do andamento que as coisas se encaixaram e pudemos ter maior consciência da mesma. Sendo assim estamos conscientes de que esta pesquisa não termina aqui, ela deve continuar na definição de novas propostas pedagógicas, que serão mais fáceis de serem pensadas tendo esta primeira parte bem organizada.

Contudo o presente texto traz uma proposta para repensar a educação escolar indígena. Esta proposta implica em dar um olhar diferente sobre a educação indígena. Nossa inovação pedagógica foi envolver aos próprios estudantes, anciãos, lideranças e comunidade neste debate. Onde eles participaram como palestrantes, em reuniões ou pesquisando e escutando. Organizamos palestras e debates, em que juntos fomos discutir o que é mesmo a educação ingarikó. Onde os anciãos indicados explicaram e lembraram.

Para as crianças e jovens foi bem interessante, pois voltaram a escutar palestras sobre conhecimentos que vem sendo esquecidos na comunidade e que ainda são pouco valorizados. Assim também os anciãos se sentiram valorizados, e também seus conhecimentos.

Pensamos que para desenvolver esta perspectiva de trabalho na comunidade, utilizando mesmo o modelo do calendário cultural (Gasché, 2008) devemos nos preparar para realizar uma abordagem transdisciplinar, que envolva todas as disciplinas de uma forma integrada. Assim, por exemplo, na disciplina de Português e línguas indígenas, os alunos poderão aprender a escrever e pesquisar sobre a cultura ingarikó, produzindo os textos bilíngues, escritos na língua ingarikó e em português, para assim poder se expressar de forma mais profunda e ampliando os campos de significado. Já na matemática, eles podem diferenciar como era a medida do tempo na época dos antepassados e nos dias atuais, para que possam se valorizar e fortalecer, dando valor para seu povo e para si mesmos.



Na área de geografia os alunos deverão localizar e identificar os lugares de acordo com o calendário e o uso do tempo, do espaço e as mudanças de tempo. E eles deverão construir as suas próprias histórias de vida e conhecimentos sobre o passado e o presente, assim como sobre outros povos indígenas ou não indígenas, comparando os conhecimentos culturais com o conhecimento científico. Assim também nas outras áreas de conhecimento, os professores e os alunos deverão construir seus próprios materiais pedagógicos diferenciados.

Nesse sentido a escola da comunidade Manalai começou a elaborar o projeto político pedagógico voltado para a realidade do Povo Ingarikó, buscando fortalecer as práticas culturais tradicionais, por exemplo, Igreja da religião Areruya - *Sosi Pata Ewan* (Igreja Coração do Mundo), que funciona nos sábados, e na qual também se ensinam os cantos e danças de Areruya. Neste espaço é realizado o encontro da felicidade, se dão banhos de espírito, assim como as festas da mandioca verde, a festa de sol, entre outros.

Existem diversas atividades que marcam a vida das crianças, pais, professores e comunidades. Dentre estas estão as atividades produtivas, seja na roça, na caça ou na pesca. Mas também a construção de espaços comunitários, tais como: construção da igreja, do malocão, de casas de apoio, do centro cultural, do posto de saúde e a pista de pouso para aeronaves, atividades que se realizam no médio e longo prazo.

Essas atividades principais que as comunidades costumam praticar durante sua convivência social são muito significativas para a vida do povo Ingarikó.

Por sua parte, o isolamento em que vivem nossas comunidades têm permitido que os professores ingarikó ainda não conheçam e não acompanhem o calendário nacional, pois eles trabalham nos dias de feriados na sala de aula, todo que tem no calendário nacional considerado e reconhecido como dias de feriados, consta como dias letivos para os professores ingarikó. O feriado para eles é somente quando uma pessoa morre, nesse dia eles não trabalham na sala de aula. Porque perdem uma família e é grande a tristeza para o Povo.

Nesse sentido, a concepção de educação escolar indígena de acordo com calendário cultural do povo indígena permite transmitir e ensinar aos alunos de acordo com sua realidade, para que os alunos possam expressar bem na hora de interpretar os seus conhecimentos tradicionais na sala de aula.

A proposta indutiva intercultural, como apresentada por Gasché (2008) traz consigo uma “concepção sintática de cultura”, ou seja integrada e não fragmentada. Hoje penso que a propostas devem fortalecer e desenvolver uma escola indígena que dialogue com a natureza e com a comunidade. Através da pesquisa sobre o calendário cultural do povo ingarikó e da possibilidade de discutir e dialogar.

Precisamos aprofundar nosso trabalho como professores indígenas, precisamos pesquisar mais, estudar mais, promover cursos, seminários, palestras, oficinas e assembleias gerais do povo Ingarikó. Acredito que é muito importante que a proposta dos cursistas da Licenciatura Intercultural seja elaborada e desenvolvida através de

discussão crítica durante o curso na Universidade Federal de Roraima - UFRR. Isso fortalecerá o ensino e a inter-aprendizagem dos alunos, tanto na escola indígena como junto do povo Ingarikó.

O resultado da pesquisa se tornará um material pedagógico para nossa escola, porque o estudo e aprendizagem dos alunos deve estar voltado para a pesquisa e para a procura de soluções que alcancem melhorias de vida para comunidade indígena. Assim o estudo dos alunos estará voltado para a realidade das comunidades, contribuindo para que os próprios estudantes possam desenvolver e organizar sua comunidade, por isso que as comunidades devem apoiar o aluno que faz pesquisa no campo de educação.

O tuxaua Geraldo Luiz Ingaricó afirma que o estudante no ensino superior não é mais como o do ensino de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, pois cursa uma formação mais avançada. Neste sentido os estudantes precisam ajuda e apoio de comunidade para sistematizar os conhecimentos das comunidades e, até mesmo, seu próprio conhecimento na área da educação. Assim as comunidades devem fortalecer o estudo e pesquisa dos estudantes ingarikó, pois esta pesquisa beneficiará ao próprio povo Ingarikó.

Com esse apoio envolvi na minha pesquisa a cinco membros da comunidade, os quais são idosos e tem grande experiência e conhecimento sobre as estações do ano, sobre a natureza e sobre a cultura do povo. Em sala de aula, junto com os alunos, fizemos entrevistas e perguntas sobre o Calendário Cultural.

A primeira pergunta foi: Como o Povo Ingaricó vivia no tempo passado e como eles utilizavam o tempo no dia-a-dia para realizar suas atividades? Perguntamos também, como eles vivem atualmente? As pessoas que foram entrevistadas foram: João Sales Ingaricó, aposentado e filho do segundo fundador da Comunidade Manalai; o Sr. Alexandre Jan Edmam, aposentado; a Sra. Oxélia Moisés, aposentada; o Sr. Geraldo Luiz Ingaricó, Tuxaua; e Jadiel Luiz, membro da comunidade.

As perguntas foram respondidas pelos idosos conforme com seus conhecimentos tradicionais. Alguns deles disseram que é difícil repassar esse tipo de conhecimento, porque nossos pais e avós não ensinaram a gente, ou então, nunca tivemos interesse de procurar e perguntar, como hoje os estudantes estão perguntando e procurando. Mas hoje está sendo pesquisado como foi o passado e como é o presente. Consideraram isso como algo muito bom para lembrar e repassar o conhecimento para as crianças e jovens, e assim ensinar nossos filhos e netos nos dias de hoje. Assim nossos filhos devem melhorar e podem viver no seu dia a dia, preservando seus costumes, tradições, língua e culturas.

Vale ressaltar que este trabalho não é conclusivo, ainda deve ser aprofundado durante o estudo na sala de aula, junto do debate sobre o fortalecimento e valorização da cultura do Povo Ingaricó. Através dessa pesquisa e estudo na sala de aula os alunos estão fortalecendo e mostrando uma forma de estudo na escola Indígena diferenciada, mesmo que utilizando os conhecimentos científicos.

Essa pesquisa e estudo dos alunos e dos professores deve ser reconhecida pela Secretaria de Educação do Estado de Roraima. O segundo (Scandiuzzi, 2009) afirma que:

Em se tratando de educação indígena, acreditamos que falar de matemática (produzida pela cultura branca e escolar) para esse grupo soa como uma mensagem que vem de fora. Para os mais sensibilizados com a história de seu Povo, é falar do conquistador, é falar de algo construído pelo dominador, que se serve desse instrumento para exercer seu domínio. Estamos procurando misturar água e óleo: matemática e índio. É evidente que a mistura se logra. No esquema da educação oficial conseguimos, com esforço e muita química (em termos pedagógicos, isso quer dizer muita metodologia), fazer a mistura. No entanto, a matemática assim misturada será inútil e o indígena estará tolhido em sua criatividade. Todo será feito para satisfazer o cumprimento de um programa, de requisitos mínimos para que o índio obtenha alguns créditos em sua acumulação de credenciais, para sair da condição natural de incapaz e atingir a cessão do regime tutelar a que conseqüentemente está sujeito. (...). (Pag. 18).

Repetto (2008) disse que discutir educação escolar não significa apenas discutir o papel e o funcionamento da escola. Nos obriga a discutir a própria concepção de estado nacional e de sociedade e assim as relações que vivem as pessoas e os grupos sociais. A escola deve caminhar no sentido traçado pela sociedade e não a pesar dela (p. 09)

E ainda Vigotski (2009), disse que educação, entendida correta e cientificamente não significa infundir de maneira

artificial, de fora, idéias, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado (p. 72).

Antigamente o calendário era muito diferente, os ingarikó utilizavam uma corda de cipó para medir o tempo e marcavam o dia de saída para caçar e o dia de retorno após de caçada e dentre outras atividades importantes. A cada dia correspondia um nó, este calendário cultural ingarikó o chamamos de *WEKUIK*. Hoje entrou o novo calendário nacional. Constatamos que esse calendário atual está acabando o calendário cultural do povo Ingarikó, está acabando com a própria cultura ingarikó. Os alunos ainda tem pouco conhecimento sobre esse calendário cultural, mas a partir desta pesquisa aprofundaram e conheceram como os antepassados marcavam e mediam o tempo.

Quando chamamos o presente texto de *WEKUIK*, foi para chamar a atenção sobre as formas próprias de organizar as atividades sociais no tempo. O *Wekuik*, no estrito rigor, é uma corda com nós, não traduz a expressão de “calendário cultural” como definido por Gasché (2008), pois este último tem um marco teórico e metodológico diferente.

De qualquer forma o *Wekuik* ingarikó funciona como fosse um calendário mensal, pois sua duração não ultrapassa um mês, mas é muito importante na vida dos Ingarikó, pois nos ajuda a medir o tempo e organizar e lembrar das atividades sociais. Assim o *Wekuik* deve ser visto como uma metáfora sobre a realidade social e

sobre o calendário das atividades sociais e sobre o meio ambiente. Pois nele se marcam também períodos de chuva ou estações do ano. Lembro que quando criança meu avô fazia um *Wekuik* que marcava atividades por vários meses, e inclusive um ano. Identificando períodos de chuva, de verão, festas, e atividades comunitárias.

O *Wekuik* ainda existe em nossa comunidade e guarda uma série de conhecimentos implícitos, sobre a sociedade e a natureza que merecem maior atenção e reflexão na escola e na comunidade.

Com essa preocupação de esquecer o conhecimento tradicional, foi levantado e pesquisado este projeto, como uma proposta de construção de calendário cultural específico e diferenciado para o povo Ingarikó, fortalecendo e valorizando a cultura.

## Referências

BERTELY BUSQUETS, Maria. Educación Intercultural para la Ciudadanía y la Democracia Activa y Solidaria. Una crítica de la Otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista. In: Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas. Gunther Dietz; Rosa Mendoza & Sergio Tellez (Editores). Quito – Ecuador: Abya-Yala, 2008. (267-302)

BETELY, M. (Coord.) *Educación, derechos sociales y equidad*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003.

GASCHÉ, Jorge. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos Indígenas Escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos

interculturales: un modelo sintáctico de cultura in Educando em la Diversidad Cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües, coodenadores: maria Bertely, Jorge Gasché, Rossana Podesta, ABYA-YALA, CIESAS, IIAP, 2008.

GONZÁLEZ, E. Los Profesionistas índios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio Mixe. México: UAM; Casa Juan Pablos, 2008.

NUÑEZ, I. B. Vygotsky, Leontiev e Galperin. Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília, Liber Livro, 2009.

REPETTO, Maxim. A Formalização das Propostas Pedagógicas das Escolas Indígenas e a construção de Cidades Diferenciadas. In: Cadernos de Educação Escolar Indígena, Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Brasil. v. 6, p. 35-49, 2008.

SCANDIUZZI, PEDRO PAULO. Educação indígena x educação escolar indígena: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática. São Paulo: UNESP, 2009.

SOUZA, E. A. de. Calendário Cultural e específico da Escola Estadual Indígena Presidente João Pessoa/ comunidade Indígena Willimon. TCC Licenciatura Intercultural 2010.

VIGOTSKI, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2009. .

ZANELLA, Andréa. Vygotski Contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: UNIVALI, 2007.



# A PESQUISA DO CALENDÁRIO CULTURAL NA COMUNIDADE INDÍGENA MANOÁ: A PRODUÇÃO DE FARINHA DE MANDIOCA E A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA UMA NOVA ESCOLA INDÍGENA

Delaide Trindade Douglas<sup>14</sup>

## Introdução

A Escola Estadual Indígena nossa Senhora da Consolata, está localizada no centro da comunidade Indígena Manoá. A criação da escola teve início aproximadamente no ano de 1960, a partir de uma demanda das necessidades do povo que vivia nesta comunidade. Inicialmente facilitou ao governo uma forma de controle sobre o povo indígena da localidade, mas agora serve como instrumento de luta e resistência.

A escola tem feito parcerias com a comunidade para melhorar o ensino aprendizagem, mas nem toda vez temos êxito em nossas metodologias, poucos pais tem acompanhado seus filhos na escola, a maioria matriculam seus filhos no início do ano e só voltam para pegar o boletim no final do ano.

Atualmente a visão da escola com relação à comunidade é estar sempre atenta às críticas, pois é isso que nos faz pensar em como estamos agindo dentro da escola, como podemos melhorar nossa educação. Pois eles são os nossos olhos, que não estão diretamente na

<sup>14</sup> Estudante formada no Curso de Licenciatura Intercultural na área de habilitação em Ciências Sociais. Orientador Prof. Dr. Maxim Repetto.

escola, mas que observam quando os alunos não estão na sala de aula, quando os professores estão faltando e outros assuntos que envolve a educação escolar dentro da nossa comunidade.

A educação escolar fica por conta dos professores e a educação indígena com os pais, que estão diretamente com seus filhos e que participam da vida deles. A escola colabora incentivando a cultura e enfrentamos grandes desafios pois alguns adolescentes e jovens ultimamente vem querendo viver uma vida de não-indígena, pensam que o que a mídia traz é mais importante, então eles querem sempre imitar o que está na moda e as vezes se tornando um estranho dentro da sua própria casa, com sua própria família e na comunidade.

Figura 17: Escola Estadual Indígena nossa Senhora da Consolata



Foto: Jonatas Simplício

## **O Calendário Cultural e as Atividades das Crianças na Comunidade Manoá**

Na comunidade Manoá há eventos como as assembleias regionais, reuniões comunitárias ordinárias e extraordinárias, jogos e eventos que acontecem ao longo do ano. Algumas se repetem todos os meses, como as atividades nas roças e a produção da farinha.

Esta proposta teve inspiração nos trabalhos de Bertely (2008), Gasché (2008), Bertely e UNEM (2009), Cuervo (2008), assim outros trabalhos que mostraram pontos de encontro com a proposta central, tais como Cabalzar (2010 e 2012), Duarte (2002) e Asbahr (2005). Neste sentido a teoria da atividade e o Método Indutivo Intercultural nos mostraram o caminho para pesquisar o calendário cultural e a construção de propostas educativas a partir dele.

Veremos a continuação um resumo das atividades anuais na comunidade Manoá, sendo que apresentamos alguns dos conhecimentos associados a estas atividades e que se referem a astronomia, clima, vegetais e animais. Este resumo nos permite ter uma visão panorâmica e de conjunto da vida em nossa comunidade.

**Quadro 24: Resumo Calendário Cultural da Comunidade Indígena Manoá: atividades dos adultos na comunidade**

Meses	Atividade	Astronomia	Clima	Vegetais	Animais
<b>Jan</b>	Preparação do cultivo das roças (derruba e broca) Pesca individual ou em família, Igarapé com nível baixo, na atividade da caça	Noite escura	Verão-com muito vento; Lagos e igarapé secando;	Frutas como manga, inajá e mirixi. Lodo; Folhas;	Jabuti, queixada, tatu, período propício para pescar vários tipos de peixe que existe na região
<b>Fev</b>	Os adultos Queimam das roças individuais e coletivas e as crianças soltam pipias.	Noites claras com lua Fase da lua nova	Verão com muito vento	Período do fruto do marfim, copaíba, cumarú, amapá, buriti, açai manga tamarina. As arvores produzem muitas flores.	Produção dos traca-jás, nascimento dos papagaio, arara produção de mel de abelha.
<b>Mar</b>	Continuação das atividades nas roças (plantio) e	Luar	Período das secas	Período do fruto do marfim, copaíba, cumarú, amapá, buriti, açai manga tamarina. As arvores produzem muitas flores.	Produção dos traca-jás, nascimento dos papagaio, arara produção de mel de abelha.

<b>Abr</b>	Semana de reflexão indígena (cultura, tradição, costumes e valores indígenas). Plantação das roças individuais e coletivas	Noites escuras	Verão com Início do período de chuvoso	Frutas como maçã, caju, manga, banana, tangerina	Canto da cigarra anunciado o inverno.
<b>Mai</b>	Colheita de melancia e milho e plantio de macaxeira, pesca com baixa produção		Chuva com baixa intensidade (chuva do boiaçú)	Frutas como caju, período de produção de melancia, milho verde e feijão. Frutas silvestres taperebá najá e jatobá	Reprodução dos peixes (piracema)
<b>Jun</b>	Festa junina, Arraial da igreja católica comemoração da padroeira da comunidade.	Noites escuras	Intensidades de chuvas Enchente dos igarapés (vento frio).	Produção de milho, melancia, banana.	Captura das saúvas tana-jura

<b>Jul</b>	Observação dos plantio nas rocas para os animais silvestres não danificarem a plantação. Período de caça com fartura	Noites com pouco luar e nuvens carregadas	Período de chuvas com alta intensidades e enchente total dos igarapés e matas ciliares.	Manga, laranja e feijão	Veado, jabuti, cutia, paca, tatu. Período de roliferação de pregas como mucuim, pium, maruim, mutuca e carapanã. nascimento de bezerros. Produção de leite.
<b>Ago</b>	Colheita da mandioca e maior intensidades na produção de farinha. Período de cautelas	Noite claras e céu com poucas nuvens	Inverno - rigoroso com transbordamento dos rios e igarapés e lagos; trovoadas e relâmpagos com vento muito forte capaz de derrubar as arvores	Segunda produção de feijão	cobras venenosa, reprodução dos jacarés. Pouca fartura de peixe caça. Muita praga.

<b>Sete</b>	Festejo tradicional da comunidade (FESTA DA FARINHA) produção de farinha. Período de pesca com maior fatura	Céu estrelados e muito calor durante o dia.	Final do Inverno Início do verão	Segunda produção de milho seco e verde colheita de aboboram mamão, pimenta, cana, abacaxi, caju. Coleta da folha do tabaco e período de queimar castanha de caju.	Peixes: mandi, cara, pacú, e traíra, tucunaré, jaraqui. Animais silvestres: tatu, caititu, veado campeiro.
<b>Out</b>	Preparação das replanta das roças e formação de grupos para fazer novas roças. Ferra de gado e troca de vaqueiro.		Período de pouca chuva e os nível dos igarapés ficam mais baixos (canal)	Floração da segunda colheita dos caju.	Período de fatura de todos os tipos de peixe.
<b>Nov</b>	Preparação das replanta das roças e formação de grupos para fazer novas roças.	Céu estrelados e muito calor durante o dia.	Final do Inverno igarapés com pouca água.	Muitas flores	Período de fatura de todos os tipos de peixe,

<b>Dez</b>	Natal e comemorações coletivas, cada grupo de trabalho se reúne pra fazer as brocas e derruba das roças	Noites claras com muitas estrelas	Verão	Floração da madeiras.	Período de caçar veado tatu e pescar nos rios mais distantes peixes mais encontrados na época pacú, mandi e jaraqui.
------------	---	-----------------------------------	-------	-----------------------	--

Os moradores da comunidade participaram nos debates e pesquisas deste calendário cultural e a partir disso surgiu uma preocupação a mudança de tempo, pois nada é como antes, em cada estação (Roraima tem apenas duas estações ao ano: Inverno e Verão).

Depois que nossos anciões já morreram é que ficou difícil, pois, eles sabiam mais sobre o tempo sem consultar nenhum calendário do branco, hoje quando não está muito quente está chovendo, tudo mudando até o início de cada estação, ninguém sabe nem quando chega o inverno e nem quando termina e o verão é do mesmo jeito, só sabemos porque estamos cuidando diariamente de nossas plantações na roça e também caçamos e pescamos para nos alimentar, mas nem os peixes existem mais em grande fartura, mesmo nos igarapés mais distantes e para achar uma caça temos que andar muito no mato, as vezes sem sucesso nenhum". (Dona Dionéia da Silva Macuxi)

Essa é uma das visões de uma moradora da comunidade que se preocupa com a vida na comunidade. A pesar de que



estamos formalizando um calendário com as atividades, estas podem mudar em pouco tempo.

Para o período escolar o calendário se divide em duas partes, 1º semestre e 2º semestre. Onde a própria direção e professores detectaram que há dois períodos diferentes nos dias letivos classificados como período de intensidade de matrículas a procura de formação e período de evasão escolar.

No primeiro semestre a procura de matrícula por pessoas em busca de formação é intensa, principalmente por parte da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois, a escola é a única da localidade que ainda oferece essa modalidade de ensino, recebendo alunos das comunidades indígenas vizinhas e assentamentos e vilas não indígenas.

Por ser um período de pouco movimento na comunidade, com apenas uma festa realizada pela escola com envolvimento de alunos e professores e haver um trabalho com conteúdos escolares enfatizando a cultura, o lazer e o envolvimento social, apesar do movimento ser uma semana, não ocorrem muitas coisas que afetem o desenvolvimento escolar.

Para a comunidade o primeiro semestre é um período de cuidar de suas roças e ter cuidado, pois o descuido pode acarretar um ano sem roça e sem alimentos para a família. Como apresentamos no calendário abaixo feito pelos alunos da escola Estadual Indígena Nossa Senhora da Consolata do sexto ano do ensino fundamental.

No segundo semestre, acontece o oposto do primeiro semestre. Há uma grande quantidade de evasão escolar. Os professores acreditam que seja por ser um período

de muitos eventos e um deles é a festa da farinha que acontece no final do terceiro trimestre. É uma semana de movimento realizado pela comunidade e os alunos se sentem no direito de fazer o que bem entendem, muitas das vezes custa sua própria reputação, que quando termina a festa nem todos os alunos voltam para escola.

Manoá é o centro do polo base de saúde e atende a sete comunidades, a maioria dessas fazem seus festejos no segundo semestre. Como a escola atende alunos das comunidade vizinhas, muitos deles acabam ficando nos movimentos de suas comunidades, esquecendo do compromisso com a escola e quando lembram de estudar novamente ficam com vergonha de se apresentarem na escola devido ao grande número de faltas e perda dos conteúdos escolares.

Por ser um período de início de inverno há muita fartura de frutas e caça e peixes, também para os agricultores é um período muito bom, no qual podem desfrutar de seu trabalho e recompensar o trabalho do primeiro semestre.

A seguir apresentamos as atividades das crianças Macuxi e Wapichana da comunidade, classificando em língua indígena como são chamados a cada período de sua vida até alcançarem a vida adulta.

**Quadro 25: Atividades das Crianças**

Idade	Categoria cultural		Atividades sociais	Conteúdos Culturais		Níveis escolares
	Macuxi	Wapichana		Masculino	Feminino	
0 a 3	Mansiki bebe 0 a 1 ano/ Wawa criança nenê masc e femi. Até quando começa andar	Menino xim Menina Ximeaba	Brincar, comer, dormir, correr, pular,	Brincar, correr, deitar, comer, pular, antar.	Brincar, correr, deitar, comer, pular, cantar.	Educação indígena com o pai e a mãe.
4 e 5	Wawa	Menino xim Menina Ximeaba	Brincar, correr, deitar, comer, pular, cantar, ir a escola	Aprendem por meio de rincadeiras fazes as flechas e suas armas de caça e outros.	Brincando ajudam as suas mães rasparem mandioca,	Educação Infantil Pré- Escolar Coordenação motora, cantos músicas, jogos, início da leitura de letras números, silabas

6	Wawa	Menino xim Menina Ximeaba	Se interagem com outras pessoas, falam o idioma português com clareza, passa recados, colaboram com as atividades domésticas	Acompanham seus pais para as pescarias e nas roças, acompanham reconhecimento das matas, lagos e rios.	Acompanham suas mães nas atividades das roças e produção de farinha (raspar mandioca e carregar água para lavar mandioca). Escrever	1º ano Leitura de números, palavras com jogos e recreações e escrevem pequenas frases.
7 e 8	Wawa	Menino xim Menina Ximeaba	Colaboram com as atividades domésticas, brincar, correr, deitar, comer, pular, cantar, capinar.	Acompanham seus pais para as roças para fazer reconhecimento das matas, lagos e rios.	Acompanham suas mães nas atividades das roças e produção de farinha (raspar mandioca e carregar água para lavar mandioca).	2º ano Leitura, matemática e lógica, conhecimentos básicos gerais.

9	WAwa	Menino xim Menina Ximeaba	Cuidam dos irmãos menores e ficam em casa, acompanhar os pais no ajuri, pescarias, nos trabalhos comunitários e nas roças.	Participar de ajuri. Pescarias plantar manivas e sementes de produtos ou pés de banana e outros frutos, capinar.	Reza nas igrejas e acompanham atividades culturais, fazer damorida. Arrancar e Raspar mandioca.	3º e 4º ano Leitura e escrita na língua indígena e portuguesa, danças indígenas Pequenas produções de narrativas, contos, textos, músicas e cantos indígenas, reconhecimento do ambiente onde vivem.
---	------	---------------------------------	--	--	--	--

<p>WArayo' menino</p> <p>AUrono'pî moça</p>	<p>Tuminarian menino</p> <p>Mawyzaban menina</p>	<p>Brincar, correr, deitar, comer, pular, cantar, capinar, participar de reuniões e cultos ecumênicos.</p>	<p>Ficar em casa, acompanhar os pais no ajuris, pescarias, nos trabalhos comunitários, nas roças, banhos nos rios e igarapés capinar nas roças, capinar terreiro de casa, jogar ou juntar as coivara para queimar, carregar água, plantar manivas e sementes, flechar, pescar, caçar.</p>	<p>Ficar em casa, limpeza dos terreiros ao redor da casa, carregar lenha, varrer casa, buscar água, fazer companhia aos irmãos e a mãe, jogar lixo, carregar água, arrancar, carregar e raspar mandioca, carregar água, capinar, juntar gravetos, carregar os irmãos.</p>	<p>5 ano</p> <p>Leitura e escrita na língua indígena e portuguesa, danças Indígenas, pequenas produções de narrativas, contos, textos, músicas e cantos indígenas, reconhecimento do ambiente onde vivem, matemática e lógica.</p>
---	--	--	---	---	--

<p>A partir 11 a 12</p>	<p>WArayo' menino</p> <p>AUrono'pí moça</p>	<p>Tuminarian menino</p> <p>Mawyzaban menina</p>	<p>Participar de reuniões e cultos</p> <p>ecumênicos, palestras, festas</p> <p>comunitárias, ajuris, trabalhos comunitários</p>	<p>Ficar em casa, acompanhar os pais no ajuris, pescarias, nos trabalhos comunitários, nas roças, banhos nos rios e igarápés capinar nas roças, capinar terreno de casa, jogar ou juntar as coivara para queimar, carregar água, plantar manivas e sementes, flechar, pescar, caçar.</p>	<p>Ficar em casa, limpeza dos terreiros ao redor da casa, carregar lenha, varrer casa, buscar água, fazer companhia aos irmãos e a mãe, jogar lixo, carregar água, arrancar, carregar e raspar mandioca, capinar, juntar gravetos, carregar os irmãos.</p>	<p>6º ano e 7º na</p> <p>A criança sofre primeiro impacto do sistema escolar, antes tinha um pro- fessor para todas disciplinas e agora uma disciplina para cada professor, fazem Leitura e escrita na língua indígena e portu- guesa, músicas e cantos indígenas voltados para a realidade, danças Indígenas, identifi- cação de plantas e produtos plantados na roça e plantas silvestres, início a aprendizagem das tranças, estudo da realidade local como a geografia, história, ciência, a matemática, etc.</p>
-----------------------------	---	--	---	--	--	---

<p>W'Arayo' Menino</p> <p>w'firi'pá' menina até 15 anos</p>	<p>Tuminari menino</p> <p>Mawyzaba menina</p>	<p>Participa de reuniões e cultos ecumênicos, palestras, festas comunitárias, ajuris, trabalhos comunitários, participam de assembleias.</p>	<p>Acompanhar os pais ou vão sozinhos aos ajuris, pescarias e nos trabalhos comunitários, nas roças, banhos nos rios e igarapés limpeza dos terreiros ao redor da casa, capinar nas roças, colocar timbó, fazer farinha, beiju e caxiri, construção de roça brocando e derrubando.</p>	<p>Ficar em casa, limpeza dos terreiros ao redor da casa, carregar lenha, varrer casa, buscar água, fazer companhia aos irmãos e a mãe, jogar lixo, carregar água, arrancar, carregar e raspar mandioca, capinar, juntar gravetos, carregar os irmãos, aprender cozinhar, fiar algodão.</p>	<p>8º ano</p> <p>Leitura e escrita na língua indígena e portuguesa, músicas e cantos indígenas voltados para a reali- dade, danças indíge- nas, identificação de plantas e produtos plantados na roça e plantas silvestres, início a aprendiza- gem as tranças, ves- timentas indígenas, reconhecimento da cultura e valores indígenas e realidade local.</p>
<p>12 e 13</p>					



	<p>W'Arayó' Menino</p> <p>e w'íri'pa' menina até 15 anos</p>	<p>Tuminari menino</p> <p>Mawyzaba menina</p>	<p>Participar de reuniões e cultos</p> <p>ecumênicos, palestras, festas comunitárias, ajuris, trabalhos comunitários, participam de assembleias, começam a construir família (mulheres)</p>	<p>acompanhar os pais ou vão sozinhos aos ajuris, pescarias, nos trabalhos comunitários, nas roças, banhos nos rios e igarápés, capinar nas roças, colocar timbó, construção de roça brocando e derrubando</p>	<p>Carregar lenha, varrer casa, buscar água, arrancar, carregar e raspar mandioca, cuidar dos irmãos, limpeza dos terreiros ao redor da casa, fazer farinha e beiju, fazer caxiri, fiar algodão, gravidez precoce, muitas já casam a partir desta idade.</p>	<p>9º ano</p> <p>Leitura e escrita na língua indígena e portuguesa, músicas e cantos indígenas voltados para a realidade, danças Indígenas, identificação de plantas e produtos plantados na roça e plantas silvestres. Preparação deste aluno para uma se- rie mais avançada e como lidar com o mundo externo e interno.</p>
<p>14 e 15 anos</p>						

	<p>W'Arayo' homem</p> <p>W'íri' Mulher</p>	<p>Daunaiura homem</p> <p>Zyn Mulher</p>	<p>Participar de reuniões e cultos ecumênicos, palestras, festas comunitárias, ajuris, trabalhos comunitários, participam de assembleias, construir família.</p>	<p>Capinar, fazer companhia a mãe e cuidar dos irmãos, jogar ou juntar as coivara para queimar. arrancar, carregar e raspar mandioca, plantar sementes, flexar pescar, caçar capinar.</p>	<p>Carregar lenha, varrer casa, buscar água, arrancar, carregar e raspar mandioca, carregar os irmãos, fazer caxiri, fazer tapioca, fazer carimã, fazer beiju de milho, fazer aluá de milho, fazer farinha, fazer beiju, fiar algodão. Começam a formar sua própria família (gravidez).</p>	<p>1º ano ensino médio</p> <p>Leitura e escrita na língua indígena e portuguesa, músicas e cantos indígenas voltados para a realidade, danças Indígenas, identificação de plantas e produtos plantados na roça e plantas silvestres. Início a aprendizagem as tranças. Preparação deste aluno para uma serie mais avançada e como lidar com o mundo externo e interno.</p>
--	--	--	--	---	---	--

	<p>W'Arayo' homem</p> <p>W'íri' Mulher</p>	<p>Daunaiura homem</p> <p>Z'yn Mulher</p>	<p>Acompanham os pais ou vão sozinho aos ajuris, pescarias, nos trabalhos comunitários, nas roças, banhos nos rios e igarapés, participar de reuniões e assembleias, cultos ecumênicos, palestras, festas comunitárias, ajuris, família (homens).</p>	<p>Construção de roça brocando e derrubando, carregar lenha, varrer casa, buscar água, jogar ou juntar as coivara para queimar. arrancar, carregar e raspar mandioca, plantar manivas. flexar, pescar caçar, fazer farinha, fazer beiju, construção de casa, tirar e carregar madeira, tirar palha, constituir sua própria família.</p>	<p>Carregar lenha, varrer casa, buscar água, Arrancar e Raspar a mandioca carregar os irmãos, fazer caxiri, fazer tapioca, fazer carimã, fazer beiju, fazer aluá de milho, fazer farinha, fazer beiju, fiar algodão</p>	<p>2º e 3º ano ensino médio</p> <p>Leitura e escrita na língua indígena e portuguesa, músicas e cantos indígenas voltados para a realidade, danças Indígenas, identificação de plantas e produtos plantados na roça e plantas silvestres Início a aprendizagem as tranças. Preparação deste aluno para uma serie mais avançada e como lidar com o mundo externo e interno.</p>
--	--	---	---	---	---	--

18 a 22 anos

Nessa tabela apresentamos as principais atividades sociais e o processo paralelo vivenciado na escola. É importante compreender os processos de formação social, tanto no seio da família, como na participação das atividades comunitárias, pois assim podemos repensar o trabalho da escola de uma forma mais próxima da realidade destas crianças e jovens.

Podemos assim passar a reconhecer que nossa comunidade pode oferecer um ensino escolar diferenciado através de suas próprias atividades cotidianas, oferecer para os moradores da comunidade a oportunidade de ter suas atividades organizadas em forma de um calendário cultural, no qual podem marcar a passagem do tempo, dando a oportunidade de perceberem as mudanças no processo de formação das crianças e jovens.

Após a realização desta pesquisa inicial partimos para construir uma proposta pedagógica a partir da atividade **fazer farinha**, para o qual tivemos que estudar um pouco mais sobre a mandioca e sobre o preparo da farinha.

A mandioca mais usada na comunidade para fazer farinha na comunidade é maniva branca, a qual não possui galhos e cresce reta, as folhas são alongadas brotam da maniva. A casca da mandioca é branca e a mandioca também é branca, tanto serve para fazer o beiju quanto a farinha branca. Esta maniva é conhecida como “seis meses”.

## **A Produção de Mandioca**

A maniva mais utilizada é a “seis meses”, pois como diz o nome, em seis meses depois de plantada ela já está pronta para ser cultivada e utilizada na produção de farinha, goma, beijú e caxiri.

Anualmente as atividades com a mandioca e produção de farinha na comunidade indígena Manoá são desenvolvidas da seguinte maneira:

1. Dezembro e Janeiro de todos os anos, as famílias de agricultores se preocupam em “derrubar as roças” (cortar as arvores na mata para fazer plantio);
2. Fevereiro e início de março é reservado somente para queimar os locais onde derrubam as arvores, no local onde as arvores são cortadas;
3. Na metade do mês de Março começam fazer o plantio das mandiocas;
4. Abril, Maio, Junho, Julho, Agosto os donos das roças ficam somente fazendo limpeza nas manivas para o mato não tomar de conta do roçado, cultivando outros produtos como o milho, melancia, abobora, mamão, banana, pimenta, melão e outros;

Final de Agosto, Setembro e os outros meses restantes do ano começam a colher a mandioca, sempre encanteirando as manivas para fazer o próximo plantio.

As atividades relacionadas a cima ultimamente tem mudado devido as mudanças climáticas, pois a estiagem tem sido muito forte e começam estas atividades no mês de fevereiro, mas sempre com a mesma sequência.

A atividade de fazer farinha acontece durante o decorrer de todo ano, a diferença é que no tempo de inverno as raízes de mandioca absorvem mais líquido devido as chuvas que caem constantemente na região, fazendo com que se use mais raízes para fazer a farinha, dificultando um pouco o trabalho,

tanto para tirar, pois o agricultor arranca mais raízes, assim como para espremer a massa, que tem maior quantidade de liquido, demorando mais para escorrer o tucupi (liquido considerado venenoso quando sai da massa de mandioca e que só pode ser consumido depois de cozido).

Os produtores de farinha dizem que se usa mais mandioca no inverno do que no verão. “No verão quando a mandioca está boa a gente tira poucos pés de maniva para fazer um saco de farinha, mas no inverno quando tiramos a mesma quantidade de mandioca, depois de torrado só dá três latas ou três latas e meia” experiência e depoimento da senhora Veneranda Douglas, que tem sua auto sustentabilidade somente da produção de farinha.

Juntamente com alunos do sexto ao nono ano do ensino fundamental e os professores acadêmicos e bolsistas da Universidade Federal de Roraima lançamos uma propostas pedagógica para escola para desenvolver uma atividade pedagógica encima de esta atividade: fazer farinha. Desde o momento de tirar as raízes até secar a massa, que é quando a farinha fica pronta. A participação de cada professor ficou conforme os processo de fabricação da farinha, enfatizando os conhecimentos orais que cada um traz relacionadas a atividade escolhida.

**Quadro 26:** Proposta Pedagógica a partir do Processo de produção de Farinha d'água

<b>Processos da produção da Farinha d'água</b>	<b>Atividade dos Homens</b>	<b>Atividade das mulheres</b>	<b>Meninos</b>	<b>Meninas</b>	<b>Conteúdos culturais</b>	<b>Conteúdos Escolares</b>
Colocar dois dias antes de começar fazer a farinha a mandioca na água para fazer a puba (decomposição da mandioca)	Arrancar a mandioca dois dias antes para colocar na água	Arrancar a mandioca dois dias antes para colocar na água	Tiram as mandiocas e amontoam as raízes em troncos de arvores	Tiram as mandiocas e amontoam as raízes em troncos de arvores	Todas as atividades relacionadas com a produção de farinha, ensinam os valores morais e éticos, conhecimento da natureza e do meio ambiente leitura de mundo e auto-conhecimento, onde os alunos podem aprender com os mais velhos sobre tudo para o resto de suas vidas.	<b>Português:</b> pode ser elaborado produção de textos, aprender como se faz uma redação relacionando sua realidade, para educação de series iniciais podemos alfabetizar usando os recursos naturais como a maniva, a farinha e outros materiais como instrumento pedagógico.
Cortar lenha	Corta e carrega a lenha	Corta e carrega a lenha	12 anos Corta e carrega a lenha	15 anos Corta e carrega a lenha		
Arrancar a mandioca	Arranca a mandioca e tira da raiz amontoa e coloca no sacco	Arranca a mandioca e tira da raiz amontoa e coloca no sacco	10 anos tira da raiz amontoa e coloca no sacco	12 anos tira da raiz amontoa e coloca no sacco		

Carregar para o barracão (local onde será feita a farinha)	Carregar para o barracão nas costas dentro de jaxim ou dentro de sacos em bicicleta	Carregar a mandioca para o barracão nas costas dentro de jaxim ou dentro de sacos na bicicleta	12 anos Carregar para o barracão (local onde será feita a farinha) dentro de sacos na bicicleta	14 anos Carregar para o barracão (local onde será feita a farinha) dentro de sacos na bicicleta	<p><b>Matemática:</b> trabalhamos pesas e medidas, frações, as quatro operações, quantidades, números ordinais e decimais. <b>Ciências:</b> meio ambiente, fauna e flora, animais em extinção, qualidade de vida. <b>Geografia:</b> lições de nossas terras, localização, clima, astrologia, população da comunidade e outros. <b>Sociologia:</b> aprendemos como nosso povo vive quem são e como cada um ainda sobrevive com suas culturas.</p>
Raspar mandioca	Raspar mandioca	Raspar mandioca	A partir de 4 anos Raspar mandioca	A partir de 4 anos Raspar mandioca	
Misturar a massa	Misturar a massa	Misturar a massa	A partir de 12 anos Misturar a massa	A partir de 12 anos Misturar a massa	
Espremer a massa (tirar o excesso líquido "tucupi") na prensa	Espremer a massa (tirar o excesso líquido "tucupi") na prensa	Retiram a massa da prensa		Ajudam suas mães a tirar o tucupi.	
Peneirar a massa	Peneirar a massa	Peneirar a massa	A partir dos 5 anos Peneirar a massa	A partir dos 5 anos Peneirar a massa	



Jogar massa no forno	Jogar massa no forno	Jogar massa no forno	A partir dos 9 anos jogar massa no forno	Depois dos 10 anos Jogar massa no forno	<p><b>História:</b> estudamos nossa localidade, nossos costumes, nossas tradições.</p> <p><b>Biologia:</b> a fauna e flora esta presente em todo o ambiente relacionado a vida nesta disciplina.</p> <p><b>Química:</b> estudamos as misturas os processos de decantação, calor, energia, e outros.</p> <p><b>Física:</b> estudamos os movimentos, a força.</p>
Mexer a massa p/ Escaldar a farinha	Escalda a farinha	Escalda a farinha	13 anos Escaldar a farinha	13 anos Escaldar a farinha	
Mexer a massa p/ secar a farinha	Escalda a massa no forno	Seca a massas	A partir de 13 anos escaalda e seca a massa	A partir de 13 anos seca a massa	
Tirar do forno	Tirar a farinha do forno e coloca no coxo	Tirar a farinha do forno e coloca no coxo	Espalha a farinha no coxo para esfriar	Penreira a farinha para tirar os caroços de tamanhos maiores	
Ensacar a farinha	Contar os litros de farinha para ensacar	Contar os litros de farinha para ensacar	Abri o saco para ensacar a farinha a partir de 8 anos e ajuda a contar os litros	Abri o saco para ensacar a farinha a partir de 8 anos e ajuda a contar os litros	

O trabalho teve como objetivo, esclarecer acontecimentos e fatos que a comunidade vive através de pesquisa, entrevista e observações realizada na comunidade indígena Manoá. A pesquisa se foca seu esforço em compreender como articular os conhecimentos tradicionais e currículo escolar na comunidade. Buscamos sobretudo estudar e compreender os problemas sociais que vivemos no dia a dia.

A metodologia de ensino do calendário cultural ainda é um desafio. Enfrentamos diversas barreiras que devem ser superadas, como a visão dos pais, alunos e principalmente pelos professores. O ensino tradicional imposto pelo sistema é muito adotado pela maioria dos funcionários, tanto quanto pelas próprias pessoas da comunidade.

Algumas pessoas ainda não o compreenderam o assunto e estas propostas não foram aceitas, pois estão acostumados com um sistema de ensino que trabalha somente em sala de aula. Os pais que ainda não compreenderam julgam a escola por esta sempre usando os alunos como instrumento de realização de trabalho comunitário, sem finalidade e sem ensino escolar. Então o novo está incomodando no momento, mas todos os docentes estão cientes que buscamos o melhor para nossa escola e que nenhuma atividade realizada na escola é para fazer um aluno de objeto de trabalho. "O aluno não é só objeto da atividade do professor, mas é principalmente sujeito e constitui-se como tal na atividade de ensino/aprendizagem na medida em que participa do saber, superando no modo espontâneo e cotidiano de conhecer" (BASSO, 1994, 1998).

Todos conseguiram fazer suas atividades conforme cada relatório apresentado por cada grupo. Detectamos

que há várias sub atividades que ao serem analisadas vão enriquecendo a reflexão. Somente em raspar a mandioca devem ser manejados diferentes processos. Nestas atividades vale muito a aprendizagem que os mais novos aprendem com os mais velhos.

Na execução da proposta os alunos tiveram a liberdade de participar da aula e puderam colaborar nos diálogos e entrevistas, o que ajudou a esclarecer melhor o entendimento por parte de cada um. Foi interessante que conhecem estas atividades, mas o estudo realizado permitiu aprofundar o conhecimento, tanto dos aspectos culturais, como relacioná-los com os conhecimentos escolares. Houve neste sentido uma grande aprendizagem coletiva, tanto por parte de estudantes, como de professores.

Nesta perspectiva foi importante o estudo de Vigotski (2010, p. 117-118) onde ele coloca da seguinte maneira “um aspecto essencial do aprendizado é o fato dele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando as crianças interagem com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus companheiros”. Explicando que nós aprendemos com tudo o que nos cerca.

## **Conclusão**

Acredito que pontos positivos foram as descobertas que conseguimos de forma conjunta na comunidade, como já foi citado, em especial os conhecimentos explicitados nas experiências de pesquisa sobre o calendário cultural

e a realização da proposta pedagógica “Fazer Farinha”. Descobrimos assim que há muito a aprender e pesquisar na nossa comunidade indígena Manoá. O melhor é que quanto mais buscamos mais encontramos informações, sempre há algo novo a descobrir. E uma atividade que parece corriqueira e já conhecida, nos permite ampliar e aprofundar conhecimentos que nem suspeitávamos.

Buscar informação juntamente com os alunos fora da sala de aula e trazer esses conhecimentos de fora para dentro da escola foi uma parte que agradou muito tanto aos alunos como aos professores. A participação das pessoas da comunidade para esse resultado também contou muito, pois sem eles não teríamos nenhum resultado.

Aprendemos muito em sala de aula como fora dela, talvez, mais ainda fora dela, pois estivemos em contato com a natureza e podemos sempre aprender com ela, nesse momento estamos em contato direto com o conteúdo, podendo aproveitá-lo de diversas formas.

Tivemos também dificuldades, pois nem todo mundo está aberto a novas experiências, nem todos aceitam o novo na primeira vez, alguns alunos, assim também como seus pais, acreditam que o conhecimento só se dá em sala de aula e que fora dela não se aprende nada.

A maior dificuldades que encontramos foi vencer os nossos próprios medos. Alguns alunos não tem o costume de realizar as aulas fora da sala de aula, e os pais logo se voltaram contra nós, pois diziam que o que os professores estavam ensinando podiam aprender em casa. Mas aprendemos juntos que devemos ser sempre persistentes e

nunca nos dar por vencidos frente ao primeiro obstáculo. Devemos prestar mais atenção em tudo que nos rodeia, para pensar um futuro melhor no meio social e comunitário.

## Referências

ASBAHR, Flávia. A Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica: contribuições da teoria da atividade. In: Revista Brasileira de educação. Maio/jun/jul/Ago. N° 29. 2005. (108-119).

BASSO. I. S. As condições subjetivas e objetivas do trabalho docente; um estudo a a partir do ensino de História. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de Estadual Campinas. 1994

BASSO. I. S. Significado e sentido do trabalho docente. Caderno CEDES, Capinas, v. 19, n° 4. 1998.

BERTELY, Maria & UNEM. Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingue UNEM. México, CIESAS, 2009.

BERTELY, Maria (Coodenadora). Los Hombres y las Mujeres del Maíz. México: SEP; CIESAS, 2008.

CABALZAR, Aloisio (organização). Manejo do mundo: conhecimentos e práticas dos povos indígenas do Rio Negro, noroeste amazônico /; colaboração Beto Ricardo, Lucia Alberta. - São Paulo: ISA Instrumento Sócio Ambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN Federação das organizações indígenas do rio negro, 2010.

CABALZAR, Flora Dias (org.) Educação escolar indígena no rio negro; relatos de experiências e lições aprendidas /. - São

Paulo; instituto sócio ambiental; são Gabriel da cachoeira, AM: Federação das organizações indígenas do rio negro FOIRN, 2012.

CUERVO, Jessica Martínez. La Actividad mediada y los Elementos del aprendizaje intercultural a partir de uma experiencia educativa con maestros indígenas de la Amazonía Peruana. In: Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Coodenadores: Maria Bertely; Jorge Gasché; Rossana Podestá. Ecuador: Abya-Yala/CIESAS/IIAP, 2008. (255-278)

DUARTE, Newton. A Teoria da Atividade como uma Abordagem para a pesquisa em educação. In: Revista Perspectiva, Florianópolis, v. 20, n° 2, p. 279-301. Jul/dez 2002.

GASCHE, Jorge. Niños, Maestros, Comuneros y Escritos Antropológicos como Fuentes de Contenidos Indígenas Escolares y la Actividad como Punto de Partida de los Procesos Pedagógicos Interculturales: Un Modelo Sintáctico De Cultura. In: Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Coodenadores: Maria Bertely; Jorge Gasché; Rossana Podestá. Ecuador: Abya-Yala/CIESAS/IIAP, 2008. (279-365)

VIGOTSKI, Lev. Psicología Pedagógica. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

# NAMACH DYKY'U AMAZAD AINHARIB NAA. O CALENDARIO CULTURAL DA COMUNIDADE JACAMIM E A CONSTRUÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA A ESCOLA: FAZENDO A SAIA DE BURITI

Valéria Souza da Silva<sup>15</sup>

## Introdução

A Terra Indígena Jacamim está localizada no Município de Bonfim, ao norte do Município de Caracaraí, na região conhecida como Serra da Lua. É banhado pelo Igarapé das Chagas, o rio Urubu, o rio Jacamim e rio Tacutu, estes fazem limites da terra. O último rio marcando a fronteira entre Brasil e a Republica Cooperativista da Guiana. Essa comunidade foi fundada aproximadamente no ano de 1909, com um total de dez famílias e 30 pessoas.

A terra indígena Jacamim está localizada a aproximadamente a 160 km de distancia de Boa Vista, seguindo pela rodovia estadual RR-208 e depois por uma estrada de piçarra até a comunidade.

O presente trabalho tem como pano de fundo um debate sobre educação e cidadania, no entendimento de que a relação entre povos indígenas e estados nacionais envolve também o exercício de direitos e a convivência em sociedade. Neste sentido nos inspiram os trabalhos de Maria Bertely (2008a; 2008b; 2009), nos quais discute sobre a necessidade de que os exercícios das cidadanias

---

<sup>15</sup> Estudante formada no Curso de Licenciatura Intercultural na área de habilitação em Ciências Sociais. Orientador Prof. Dr. Maxim Repetto.

interculturais possam superar os formalismos da democracia política do país, chamando-nos a atenção para as formas próprias de participação dos povos indígenas, que podem ser vistos como democracias ativas, onde a participação de todos na vida comunitária adquire grande relevância, a diferencia da participação na democracia formal, onde muitas vezes o exercício do voto opaco e esconde uma falta de participação real na sociedade. Neste sentido é que Bertely nos chama a atenção para a necessidade de ampliar a concepção de educação, para pensar, por exemplo, a necessidade de realizar uma alfabetização territorial e comunitária (Bertely, 2008b), no sentido de trazer para o debate escolar uma reflexão sobre o exercício pleno da cidadania no contexto das comunidades indígenas.

A escola (*tuminhapkizei* em wapichana) foi implantada pela própria iniciativa dos moradores da comunidade indígena Jacamim, aproximadamente no ano de 1954. Com objetivo de alfabetizar os adolescentes e ensinar a ler e escrever, para ser “civilizados”, até mesmo para se defender e enfrentar os fazendeiros e formar-los nas áreas de educação, saúde e outras que servem para comunidade.

As aulas se iniciaram na residência do senhor Ricardo Ambrósio, do povo Wapichana na localidade “Teso de Buriti” (*Diywyz nawa*) (*Mauritia flexuosa*) atualmente chamado de “Faroeste”, com total de 10 alunos. Todos eram adolescentes matriculados na 1<sup>o</sup> série de 1<sup>o</sup> Grau na época,

A metodologia de ensino utilizado pelo professor na época era assim: os alunos eram proibidos de falar na língua



indígena na escola e principalmente dentro de sala de aula e a tabuada tinha que ser decorada, não havia livros e nem caderno como atualmente. Mas havia um objeto tipo pedra, onde eles escreviam e logo depois era apagada. Também na época se usava a famosa palmatória, feito de balata (espécie de látex) ou de madeira, com que se castigava aos alunos quando não sabiam responder às perguntas ou por algo errado. Eram colocados de joelhos em cima de milho por alguns minutos e com isso os adolescentes se revoltaram e acabava desistindo dos estudos.

Percebe-se que a escola precisava conquistar autonomia para fazer a educação Indígena e não sempre a escola compreendia os processos escolares. Era como uma ditadura, como cita o seguinte autor:

A comunidade indígena tem suas formas próprias de ensinar e não estar provado (nem faria sentido que alguém tentasse aprovar) que a escola (ou o ensino escolar) é a forma adequada, mais eficiente, mais segura para garantir-se a continuidade e o aprofundamento de toda e qualquer forma de conhecimento. (D'ANGELIS, 2012, P. 69)

Assim a escola continuou funcionando na casa que foi construída pela própria comunidade e em 1996 foi feita uma ampliação do ensino fundamental, sendo implantado a 5ª a 8ª série, devido o crescimento da demanda de alunos que concluíram a 4ª serie. Havia uma oportunidade de estudo no centro de Formação Wapichana, na comunidade Malacacheta, mas nem todos concluíram o estudo devido às dificuldades de moradia e alimentação.

Assim no ano de 1997 foi construído um prédio de escola padrão, através de um projeto do governo do Estado de Roraima, o qual foi inaugurado em maio de 1998. Esta escola atendia apenas os alunos do ensino fundamental das comunidades: Jacamim e Marupá. Após longas discussões foi pensado em homenagear duas pessoas importantes que deram origem à comunidade Jacamim, o senhor Otávio, o primeiro morador e o senhor Manduca, pajé e tuxaua.

Atualmente chama-se de Escola Estadual Indígena Tuxaua Otávio Manduca e foi reconhecida pelo decreto nº 5.536/E, de 11 de novembro de 2003 e atende os alunos do ensino fundamental e médio. A escola vem trabalhando a questão da educação escolar indígena diferenciada, de acordo com a realidade do povo Wapichana e é formada pelos professores de quadro efetivo, temporários e voluntários da comunidade todos são indígena do povo Wapichan e Macuxi.

A escolha do gestor é feita em reunião de forma democrática pelos pais e alunos a partir de 14 nos de idade, através do voto direto e o corpo docente sempre é avaliado no final de ano pelos pais de alunos e lideranças da comunidade na reunião comunitária.

## **A Proposta Pedagógica**

O presente trabalho foi uma iniciativa para valorizar as informações dos mais velhos da comunidade, porque é importante revitalizar as histórias e presenciar as diferenças na convivência histórica entre as culturas

vividas pelo povo Wapichana da comunidade indígena Jacamim, desde os tempos passados aos dias atuais.

A educação cultural wapichana tem costumes, crenças e tradições, que estão presentes na sua língua, no modo de viver, na forma de caçar, pescar, plantar e cultivar a terra, realizar festas e respeitar o seu habitat.

Dentro da cultura wapichana, a mulher realizava e praticava suas atividades e tinha sua preparação de vida e experiência com mulheres mais idosas da família, acordava pela madrugada para tomar banho. A mulher se preocupava com a fabricação de artesanato, produzindo colares, fiava algodão para fazer redes, fabricava painéis de barro e produzia alimentos e bebidas como o caxiri, farinha beiju, carregava mandioca, cuidava da casa e dos filhos, acompanhando seus esposos na coleta de frutos nas margens de igarapés e rios.

Durante o inverno as crianças eram obrigadas a acordar cedo para tomar o banho no rio ou igarapé para não ser preguiçosos e para não pegar tumor no corpo. Antes de ir para tomar banho, os avós preparavam pimenta “olho de peixe” para os netos mastigar ao chegar na água e assim prevenir cárie nos dentes, ou seja, para não perder os dentes na juventude. Ao chegar do banho os meninos esquentavam os pés no fogo fazendo um ritual contra cobras, onças e arraia porque eles que vão fazer a atividade de caça e pesca.

Antigamente as mães ensinavam as meninas a acordar cedo para fazer o fogo e preparar alimentos, como a *damurida* (de peixe ou carne de caça moqueado) e *mingau*

(de banana, de tapioca, de goma, de cará entre outros produtos) e nessa ocasião o pai já estava acordado e a mãe ou a filha colocava o caxiri para o seu pai beber. Ensinavam seus filhos a respeitar os mais velhos, ensinavam a trabalhar para a vida.

Ensinavam as meninas a fiar algodão, trançar *tipóia* e fazer rede, preparar *caxiri*, fazer *beijú*, *pajuaru* preparar *damurida*. Para as meninas fazerem caxiri gostoso a vovó curava as netas da seguinte maneira: cortavam seus dedos e em seguida passavam um tipo de mistura de *puçanga* e aconselhavam para preparar o *caxiri* gostoso.

Os avôs e os pais curavam os meninos da seguinte forma: faziam um pequeno risco sobre os dedos e as mãos com algo muito amolado, para colocar um tipo de remédio tradicional para ser bom caçador e pescador, também faziam as mesmas coisas nas pernas, para ter resistências e forças para trabalhar na roça e fazer vários trabalhos assim como para a sua própria supervivência. Trabalhavam no plantio de cana, milho, feijão, mandioca e vários tipos de legumes e desta forma os pais se esforçam para conseguir a sua alimentação para sua família.

O artesanato é muito importantes para os pais de família, principalmente o *jamaxim*, que serve para carregar mandioca, lenha e outros produtos e a *darruana*, que serve para colocar os peixes, o *tipiti* serve para espremer massa de mandioca, a *peneira* é usada para peneirar a massa de mandioca, coar caxiri e outros tipos de bebidas, assim como o *abano* que serve para movimentar o beiju. Arco e flecha são usados como armas para caçar veado, anta, catitu,

paca, cutia, entre outras caças que existem na comunidade. Também para flechar peixes. A *panela de barro* é usada para preparar alimento (a *damurida*), com o algodão é fabricada a rede, *tipóia*, roupa de crochê e barbante.

Essa atividade de **fazer saia de buriti** foi escolhida a partir do calendário cultural e tomada como base para construção de uma proposta pedagógica. Na qual foi desenvolvido um estudo transdisciplinar, para abordar diferentes conhecimentos, desde o conhecimento do ecossistema até as atividades sociais, como são as festas em que se utilizam as saias de palha.

Este método estuda as atividades sociais mais relevantes da comunidade para, num segundo momento, buscar explicitar o conhecimento indígena implícito nelas. Queremos entender melhor o conhecimento indígena e como ele pode participar dos processos educativos escolares. Para isto, desenvolvemos um estudo de algumas atividades especiais, no meu caso, **fazer a saia de palha de buriti** e analisar quais são os conhecimentos indígenas que se encontram associados a esta atividade. Assim promovemos junto dos estudantes de 8º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Indígena Tuxaua Otávio Manduca um debate sobre o processo de produção da saia, estudando passo a passo as ações envolvidas. Assim fizemos uma proposta de estudo de pesquisa de campo, de aulas teóricas, oficinas, seminários e palestras, juntamente com os estudantes do ensino de 8º ano fundamental.

Para fabricar o traje indígena na comunidade Jacamim as pessoas não possuem um projeto escrito,

porem que tem uma ideia de como fabricar os trajes, o que envolve seus trabalhos e sua própria economia. Uns dos aspectos importantes é como são tratados os buritizeiros. Também percebi que a retirada de palha de buriti é feita de acordo com as fases da lua, na lua nova, ou seja, quando esta obscura. Isto é para evitar os bichinhos ou pequenas lagartas. Os trabalhos de cobrir a casa com a palha de Buriti são feitos apenas pela madrugada, quando a palha esta úmida com o sereno da noite, o que facilita o trabalho.

Entretanto, tenho certeza de que é muito importante tentar explicitar as atividades desenvolvidas na comunidade, porque nós nunca demos a menor importância as atividades cotidianas. Com esta pesquisa espero contribuir com os estudantes e comunidade no estudo escolar a partir dos buritizeiros existentes na comunidade indígena Jacamim. Acredito que pode ser essencial para o fortalecimento dos novos conhecimentos indígenas.

## **O Calendário Cultural da Comunidade**

A continuação apresentamos alguns dos resultados do estudo e pesquisa do calendário cultural da comunidade Jacamim, o qual serve de base para a construção de nossa proposta pedagógica.

### Wyn dun - O Inverno

O período de chuva transcorre entre os meses de abril a setembro. Neste período chove todos os dias e

transbordam os rios e igarapés. O tempo fica nublado e chuvoso, as rãs cantam para chamar mais chuva. Nesse tempo há frutas silvestres como *bacaba*, *açaí*, *buritirana*, *patuá* e outros. No entanto o excesso de água dificulta a chegada até a escola, porém a escola possui um transporte escolar, mas aqueles que moram a certas distâncias do centro e onde não há ponte para atravessar, principalmente as crianças que estudam pela parte da manhã, enfrentam problemas para chegar na escola. Vale lembrar que a rigurosidade do inverno muda de ano em ano, pois temos anos com pouca chuva e outros com bastantes chuvas. Nessa época ocorrem as desovas e as piracemas e as aves e os animais se reproduzem mais.

O povo Wapichana do Jacamim classifica as estrelas em constelações, eles distinguem grupos de estrelas com os seguintes nomes: *winhau*, *baukuz*, *bisusu*, *pawis*. Eles costumam predecir a vinda do período chuvoso, pelos aparecimentos destas estrelas, também acreditam que sempre chove na lua cheia e na lua nova e quando o sol se desloca para o sul havia ventos e brisas e quando se movimentava no sentido oposto trazia as chuvas. Quando os setes estrelas (*winhau*) estão no meio do céu, significa que a estação chuvosa chegou (*wyndun*) e há muito canto das cigarras.

*Winhau* - Antigamente quando todas as coisas eram pessoas, havia uma família que possuía sete filhos, todos eram pequenos, no entanto os pais os deixavam sozinhos na casa e ao sentir falta dos pais todos começaram a chorar, choraram até cansar de mãos dadas e de repente todos começaram a subir e subir, cada vez mais alto, e ao

chegar no céu eles se transformaram nas “sete estrelas” (plêiades). O povo Wapichana acredita que durante o aparecimento delas as pessoas devem acordar e tomar o banho cedo, antes do sol nascer, porque que eles gostam de flechar nesta época. Quando flecham causam tumores no corpo das pessoas e as frutas elas ficam com glândulas, ou seja, algumas partes ficam duras. Fazem isso porque ficaram com raiva por terem sido deixados pelos pais. Afirma o senhor Jonas de Oliveira.

### kamuu dun - O Verão

O tempo de verão (*kamuu dun*, em wapichana) ocorre entre os meses de outubro a março. É um período de seca, chove apenas nas fases da lua cheia ou lua nova, como foi dito anteriormente. Os rios, riachos, lagos, igarapés e igapós secam cada vez e faz frio pela madrugada. O tempo amanhece nublado com vento forte que derruba as arvores, derruba as folhas das árvores, fazem barulho e levantam a poeira seca. Durante estes meses também as pessoas que fazem os trajes indígenas começa a tirar o olho de buriti para fazer a saia, isto devido a que as baixadas (*bawyz*) não há muita água nos buritizais. Durante o verão, algumas caças ficam gordas como o caititu, queixada, mutum etc, mas é tempo mais difícil de caça porque os animais não deixam rastros.

Nessa época os moradores gostam de pescar com a família e abrem suas roças. Estas atividades realizadas pelos homens durante o verão se repetem entre outubro e março, entretanto tentarei coloca em cada mês as



atividades que variam. Algumas frutas marcam o verão, como o buriti, caçari, araçá, caju, entre outros. Quando os peixes comem flores e frutas que dão na beira do rio, como por exemplo as flores de samaúma, ficam com o gosto da flor principalmente as matrixã, entre outros.

Figura 18: Namach'u Amazad Ainarib Nha



Fonte: Desenho Valéria Souza da Silva

## Como Utilizar A Pesquisa do Calendário Cultural para Construir Propostas Pedagógicas para a Escola: A Saia de palha

A saia indígena é utilizada pelos homens e mulheres e é feita de fibra do olho novo de buriti. Antigamente as mulheres usavam apenas as saias e vestidos feitos de tecido, mas atualmente elas já utilizam as calças compridas e bermudas. A saia indígena é usada em cerimônias como: formatura a partir de educação infantil até ao ensino médio, no batizado, para recepcionar as autoridades e na dança de *parichara* nas comemorações e eventos realizadas na comunidade.

Figura 19: Colheita de olho do buritizeiro, que é a folha nova que ainda não abriu. Dele é retirada a fibra e só depois de seca é utilizada para produzir a saia.



A analisaremos passo a passo a realização da atividade, refletindo como nela se desenvolvem as atividades dos adultos e das crianças, refletindo quais são os conhecimentos indígenas implícitos nesta atividade específica e como eles podem ser associados e relacionados com os conhecimentos escolares.

O olho é extraído dos buritizeiros não muito altos que as pessoas alcançam com a vara que corta, que mede aproximadamente dez metros de altura e que ainda não produziram flores nem frutos. O melhor buritizeiro para fazer a colheita são aqueles que têm muitas folhas grandes e verdes. Os buritis jovens podem produzir de 10 a 20 olhos por ano.

Na hora de tirar o olho, tem que chegar ao pé e ver se tem um talo cortado, que foi do último olho colhido. Se não tiver outra palha então o olho novo ainda não pode ser cortado. Assim, fica uma boa parceria: uma folha para o buriti e outra para extrair.

Esta atividade de **fazer a saia de palha de buriti** foi realizada na escola juntamente com os estudantes de 8º ano. Primeiramente foi escolhido o local do buritizal e o pé de buriti para ver se a palmeira possui olho novo. Em seguida foi tirada, como já foi mencionado anteriormente, pelos próprios estudantes, com cuidado, onde cada aluno levou o seu material de trabalho.

Este trabalho foi realizado. No dia marcamos para fazer a saia no barracão comunitário e os alunos chegaram com seu material. Primeiramente a palha nova é partida no meio com cuidado para não machucar as mãos ou os pés, em seguida uma parte é balançada para separar as palhas, porque os feches de fibra estão grudadas uns aos outros, depois começa

a separa até terminar, ao terminar de separa o talo e é preciso arrancar-los, o que requer força porque são duras.

Figuras 20 e 21: estudantes trabalhando nas saias de palha



Foto: Valéria Souza da Silva

A produção de saia pode ser feita no mesmo dia, neste caso a palha ainda esta verde ou fresca, mas ao secar ela fica separadas e duras. Ainda pode ser deixada para secar pelo menos dois dias. Após de secar o trabalho já pode ser feito.

Figura 22: estudantes trabalhando nas saias de palha



Foto: Valéria Souza da Silva

Durante a produção de saia pedi aos alunos para que tomassem notas de todos os passos e das formas de como são amarradas as tiras de palha. Pensamos que a atividade era super fácil e simples, mas este trabalho requer paciência e tempo e é preciso saber fazer a trança do cinto que não é feito de qualquer jeito. Precisa saber fazer a trança para que fiquem juntinhos e não pode errar ao amarrar. Assim fazemos o nosso passo a passo.

O processo de estudo e análise da atividade social é chamado de processo de explicitação do conhecimento indígena e nos mostrou a oportunidade de compreender melhor o conhecimento indígena implícito neste trabalho.

No passo a passo temos duas formas de fabricar a saia indígena; um de palha de buriti onde o talo é separado da palha e a outra de fibra de olho novo de buriti, tirado cuidadosamente com os dedos.

Vimos que não temos muitos problemas para realizar este tipo de atividade, mas quando é para explicar o assunto ficamos perdidos. O indígena aprende a fazer as coisas a partir da observação, fazendo e experimentando todo que viu. O passo a passo e as ações específicas estão na cabeçados indígenas e ao explicitar estes conhecimentos descobrimos muitas coisas novas, passando a ver com outros olhos este trabalho que parecia fácil e já bem conhecido por nós.

A partir de este exercício de explicitação passamos a planejar quais conhecimentos escolares e como podem ser articulados e contrastados com os conhecimentos

culturais, passando dessa forma a desenvolver um planejamento pedagógico.

Quadro 27: Passo a passo para fazer a saia indígena de palha de buriti e relação com os conhecimentos escolares.

Atividade	Conhecimentos indígenas	Conhecimentos escolares
1º Ir para o buritizal escolhido para tirar o olho novo do buritizeiro.	Tomar cuidado ao chegar aos buritizais, observar se o olho novo esta fora e fechado completamente, época de lua nova (lua escondida - obscura / <i>kajzmarvypan</i> ).	Ecologia, Ecossistema, Fotosínteses, tamanho, tempo e espaço, fases da lua, distâncias.
2º Tirar a palha nova com o facão ou foice enfiada numa vara comprida ou subir na palmeira e cortar.	Forma de cortar, tomar cuidado ao tirar o olho novo do buritizeiro para não abrir. Ao cair às vezes abre então neste caso deve ser amarrada.	Importância da matéria-prima, utensílios a serem utilizado, espaço; partes das plantas, frutos, folhas, tronco (caule) e as raízes.
3º Partir no meio e começa a tirar a fibra ( <i>xajdaa kau</i> ) com o dedo ou com a ponta da faca; separação de talo da palha com a faca ou dedo.	Saber partir o olho novo no meio, para facilitar o trabalho da tirada de fibra ou talo da palha. Cuidados e paciência ao trabalhar com a fibra porque são difíceis de tirar usando os pés para arranca-los	Divisão, fração; a técnica de tirar a fibra e palha do talo. Separação, física e modo. Problemas
4º Carregar lenha e fazer fogo, preparar a água com suco de limão para esaldar a fibra por 20 ou 30 minutos.	Formas de colocar a lenha, tipos de madeira, forma de fazer fogo, saber espremer o suco de limão, utilizado para deixar a fibra esbranquiçada e pintar com tinta, ou entre casca de um tipo de planta, gengibre amarela, etc.	Cuidados com o fogo; quantidade de água e limão; Ingredientes: água suco de limão, tinta, planta; cor, hora. Água: ciclo de água
5º Coloca-los em fileira num varal no sol quente para secar por um dia.	Observar o clima e tempo, a quentura do sol e vento ajuda a fibra secar.	Importância do sol e vento; tempo e clima.

<p>6º Trançar a cinta com fibra de buriti e fazer a corda fina com cruá (<i>zyri'i</i>) ou fibra de buriti (<i>dywzyjidib</i>) trançada em dois (<i>wazantakau</i>) ou três (<i>tabarauty kary</i>).</p>	<p>Saber trançar de varias formas, a cinta e amarrar de dois em dois. Forma de tirar a fibra de cruá.</p>	<p>Tipos de plantas dos quais pode ser extraída fibras. Técnica de trançar, as formas e tipos. Tipos de fibra. Partes da plantas, as formas de fazer nó.</p>
<p>7º Confecção da saia: amarrar as fibras numa corda feita de fibra ou cruá. No caso de palha molhar sempre ao amarrar.</p>	<p>Amarrar a fibra ou a palha de olho novo de buriti na corda, as duas pontas de corda devem ser amarradas numa coisa com a esteio da casa.</p>	
<p>8º Costurar com agulha numa cinta trançado de fibra e fazer acabamentoo.</p>	<p>Trançar a cinta e corda, costurar para segurar bem firme a cinta.</p>	<p>Modelos e tipos de trançado, forma de costurar.</p>
<p>9º Cortar a ponta da saia ao comprimento que deseje.</p>	<p>Cuidado ao cotar as pontas para não ficar tortas.</p>	<p>Medida de comprimento.</p>
<p>10º Usar a saia para a dança de <i>paricharina</i> nos comemorações, eventos e outros. especificamente no dia do índio.</p>	<p>A saia é utilizada nas comemorações, eventos promovidos pela comunidade e da escola. Vestimenta.</p>	<p>A importância de trajes para as indígenas, dia do índio e festividades.</p>

A realização desse trabalho juntamente com os alunos, nos proporcionou a oportunidade de pensar e refletir sobre os conhecimentos culturais e tentar entender melhor as nossas necessidades como seres humanos. Vimos também que o conhecimento cultural não está separado da língua indígena e que o conhecimento é adquirido no processo de executar a atividade.

A língua wapichana é a mais utilizada pela população na comunidade Jacamim, assim sendo a primeira língua.

A partir da pesquisa sobre o calendário cultural surgiu uma nova visão de como levar e aprofundar os conhecimentos culturais do povo Wapichana, assim também de como fortalecer a revitalização da cultura.

O estudo desse calendário cultural do povo Wapichana deve ser aprofundado pelos alunos e professores da escola. Porque isso traz uma nova proposta pedagógica para a escola. Neste sentido o calendário comunitário pode servir para organizar as atividades da escola.

Depois de ter uma síntese do calendário cultural, foi feita uma comparação de como o calendário escolar exige 200 dias letivos e 800 horas de aulas trabalhadas ao ano, comparando-o com o calendário da comunidade. Foi nessa reflexão que a comunidade e os professores perceberam as contradições do sistema escolar e a realidade da comunidade, pois têm suas próprias formas de conhecimento de ensinar e aprender e como foi citado antes, o calendário escolar da Secretaria de Educação não contempla as épocas de chuva e outros aspectos que são importantes na comunidade.



## A Ampliação dos Conhecimentos Culturais e Escolares no Estudo dos Recursos Naturais

A comunidade Jacamim enfrenta problemas com a escassez local de alguns recursos naturais utilizados na comunidade na construção de casas tradicionais, tais como a madeira e em especialmente o buriti (*Mauritia flexuosa*), as palhas são utilizadas para cobertura das moradias e artesanatos. De acordo com os entrevistados, antigamente havia bastante buritizeiro ali por perto, mas como elas eram derrubadas para extrair a seiva, atualmente diminuíram, sendo necessário coletar o material em locais distantes da Terra Indígena.

Figura 23: Buritzal da Comunidade Jacamim



Fonte: Valéria Souza da Silva

Segundo o Senhor Terêncio houve redução da espécie. As palhas de Inajá (*Attalea maripa*) também são utilizadas para cobertura de casas, mas a espécie também se encontra

em escassez, por não ter inajazal (muitos pés de inajá). O buriti estaria diminuindo devido à exploração irracional e pelo aumento de população. Segundo informaram as pessoas não estão mais esperando o intervalo de cinco anos para retirada das palhas.

Além disso, algumas pessoas vêm derrubando as palmeiras para coleta dos frutos, tronco e palhas. Outra palmeira, a bacaba (*Oenocarpus bacaba* Mart.), é bastante utilizada pelas famílias do Jacamim, em especial no local das roça e, de acordo com o agente de saúde da comunidade, Sr. Francisco, antigamente a espécie era mais abundante nas matas, mas a prática de derrubar o pé para tirar os frutos está levando ao seu desaparecimento também. Os buritizais são considerados a palmeira mais abundante do país ocorre em bioma cerrado, Amazônia e Pantanal (CARNEIRO, 2008).

A pressão de coleta, tanto para artesanato como para outros usos, como a cobertura de telhadas, tem impactado negativamente os buritizais, pois além da coleta das folhas, estes chegam a ser derrubados. Então, percebemos que é importante o conhecimento indígena ao respeito do buritizeiro e de seu meio ambiente, pois serve de lar e para o uso de diversos animais e aves, assim como para os seres humanos, porque dele todo se aproveita.

Na pesquisa acadêmica que foi realizada a partir da proposta pedagógica no curso de Licenciatura Intercultural, começamos estudando o uso da palha para fazer saia, mas terminamos estudando diversos aspectos de ecologia, de biologia e sustentabilidade do Buriti.

Passando dessa forma a ver o contexto social e ambiental como um todo integrado.

O **tronco** do buritizeiro é moderadamente pesado e duro, porém de baixa durabilidade. São utilizados em construções de casas, são feitas as ripas a partir da derrubada da palmeira, sendo o tronco cortado e partido em ripas de aproximadamente cinco centímetros de largura. Depois o bucho da palmeira é tirado com machado e facão, com muito cuidado para não sofrer acidente ou corte, em seguida as ripas estão prontas para serem utilizadas. O tronco verde e seco é utilizado nos os canteiros, para fazer a cerca da horta e do chiqueiro para os porcos. É feito o mesmo processo de ripa na utilização da ornamentação os troncos, os quais são cortados em pedaços roliços pequenos, aproximadamente de cinqüenta centímetros é tirado o bucho no centro.

A seiva (*diyu-dan* em wapichana) é extraída do tronco do buriti e é muito rico em açúcar. É possível extrair da mesma a sacarose cristalizada como garapa de cana-de-açúcar (*kaiwera*). Temos duas formas para obtenção da seiva sem derrubar, quando o corte é feito em cima e em baixo, tirando apenas um pedaço do caule em pé. Quando derrubado se corta o buritizeiro completo, fazendo um furo profundo no tronco, a seiva pode ser recolhida em um recipiente usando cuia pequena ou pode ser consumido diretamente do pé. O povo Wapichana utiliza como canudo o talo de capim que possui um furo no meio igual, o canudo que existe na cidade.

O buritizeiro pode produzir a seiva (*diyu-dan*) em média de 8 a 10 litros por árvore. O produto cristalizado

tem quase 93% de sacarose (CARNEIRO, 2008). E é extraída apenas dos buritizeiros mais altos que possuem troncos esbranquiçados, que são considerados machos (*daunaiura* - que não dão frutos) somente estes possuem seiva e servem contra diarreia e pode ser tomada quando alguém esta doente e fraco.

Apos da derrubada da arvore para extrair a seiva, podemos encontrar o *muxiu* ou lavas (*surumi*) comestíveis. Se da através de um tipo de besouro preto com bico comprido que entra no miolo do buritizeiro e em aproximadamente dois meses já tem *muxiu*. Estes podem ser utilizados na pescaria com anzol como isca para os peixes ou como alimento para as pessoas, frito é feita uma farofa deliciosa. Mas segundo os mais velhos os jovens não podem comer, porque acreditam que estes estragam os dentes e acaba criando cáries.

O tronco seco (morto) em pé serve como abrigo e para fazer os ninhos (por os ovos) para diferentes aves, como: os papagaios, curica, maracanã, corujinha e outras espécies de aves menores. Além de fornecer o tronco, os frutos também são coletados como alimentos

**O fruto de buriti** é fonte alimentar importante para as pessoas e animais, sejam domésticos ou selvagens.

O fruto é uma drupa globoso-alongada de quatro á sete centímetros de comprimento, constituída de epicarpo (casca mais externa) formado de escamas romboides de cor castanho-avermelhada; mesocarpo (parte comestível) representado por uma massa espessa de cor alaranjada; endocarpo esponjoso que envolve a semente muito dura.

Uma única planta pode conter até sete cachos de frutos, com uma média anual de produção de 5000 frutos. Das frutas é preparada uma bebida muito apreciada e consumida na comunidade, conhecida como “vinho de buriti”. Também é comum a venda de buriti *in natura* ou de seu vinho na feira comunitário ou na cidade. (CARNEIRO, 2008).

Do fruto é feita uma polpa ou mesocarpo para preparar o “vinho de buriti” mediante o prévio amolecimento dos frutos em água morna ao lado do fogo, em igarapés ou simplesmente dentro de uma balde grande ao ar livre. Com isto os frutos amadurecem. Devem ser abafados antes de colocá-los para amadurecer na água porque elas ainda estão verdes e não estão prontas para ser colocada na água. Com a polpa também é preparado o tradicional “doce de buriti”. O fruto é utilizado para alimentar porcos, patos, galinhas e para o consumo das pessoas da comunidade.

Quando a massa é deixada por muito tempo sem consumir-la ela começa a soltar óleo de cor vermelho-sanguínea e algumas pessoas usam como remédio caseiro contra queimaduras, alivia dor (minimizar a dor), cicatrizante e para conservar a pele.

Com as **palhas dos buritis** os parentes constroem o telhado da suas casas, ficando a palha seca, firme e grossa e encaixa-se com firmeza entre as ripas do teto, sua durabilidade e aproximadamente de 20 anos afirma o senhor Nazareno, se bem tirada e cuidada, é bem mais resistente que a palmeira inajá (*pukurid*).

Figura 24: Buritzal da Comunidade Jacamim com folhas cortadas



Foto: Valéria Souza da Silva

O talo da folha de buriti é aproveitado também para fazer pipa (papagaio) pelos homens e meninos e soltar no dia do *areruya*, após a semana santa e para fabricar vassoura de varrer o terreiro.

Também são feitos artesanatos de fibra como: chapéu, bolsa, saia indígena, sutiã pulseira e outros, usados nas comemorações, festejos, assembleias e outros eventos.

### **Considerações Finais**

A relação do povo Wapichana da comunidade indígena Jacamim com o meio ambiente não é apenas uma

relação material e econômica é também espiritual. O bem estar físico e material da comunidade passa pelo equilíbrio com as forças sobrenaturais. A capacidade de aprender e ensinar as características, poderes e funções do do meio ambiente e dos donos sobrenaturais dos lugares, animais e manifestações da natureza, passa pelo uso cotidiano da terra e do território. É andando pela terra e manipulando os diversos elementos da natureza que as pessoas descobrem e desenvolvem as explicações cosmológicas que são fundamentais na identidade cultural do povo Wapichana. Os membros da comunidade trocam informações do que observam na natureza à sua volta.

A vegetação é um elemento fundamental da paisagem, com os quais os humanos se relacionam. Os conhecimentos e saberes ligados à vegetação e com as atividades de subsistência, seja pelo caçador que busca os animais de acordo com o local e época de determinada fruta que eles consomem ou pelo conhecimento dos moradores, para implantação das roças, são muito importantes e ainda estão vivos em nossa comunidade.

As palmeiras de buriti são utilizadas no dia-a-dia para construção das casas, currais, e cercas, utensílios, alimentos, apetrechos de caça e pesca entre outros usos, como também para fins de remédio na medicina tradicional. Além de fornecer palhas para cobertura de casa, o olho do buriti é coletadas como fonte de matéria-prima, (extração das fibras) para confecção de diversidade de artesanato, do tronco as ripas, os frutos para preparar uma bebida que é muito apreciada pelo povo Wapichana, conhecido como o vinho de buriti.

Como eu já havia mencionado anteriormente no texto, as saias de palha e as fibras do buriti são utilizadas não apenas no dia, mas também em cerimônias como: formatura, batizados, entre outros que são praticadas na comunidade.

A utilização de saias de palha não interfere na vida dos alunos evangélicos por que faz parte da cultura e tradição dos povos indígena. Acredito que é importante manter o conhecimento cultural vivo, como a fabricação de artesanato, a utilização de saia de palha na comunidade pelos jovens. A pesquisa do calendário cultural foi legal porque incentivou a comunidade a valorizar os seus conhecimentos.

A comunidade deu total apoio para fazer a pesquisa sobre o calendário cultural, porque envolveu ecologia, as constelações e o satélite da terra (espaço de um mês, contado de acordo com as fases da Lua) entre outros. Vejo também que aos poucos a comunidade já está se evoluindo e acostumando com ideia de que os depoimentos deles são importantes para pesquisa e estudo dos próprios moradores.

Quanto às dificuldades e desafios que tivemos que enfrentar para realização deste trabalho, destaco a dificuldade da escrita na língua portuguesa, porque sou falante da língua wapichana, e esta situação me trouxe algumas dificuldades.

A minha dificuldade foi para desenvolver a produção de saia no local na data combinada junto aos alunos. Pois alguns deles compareceram e outros não compareceram, devido que eles moram em lugares distantes.

Sabemos que educação é um fator fundamental no etnodesenvolvimento tradicional entre os povos indígenas



Wapichana, a educação da criança é efetuada pelos pais, tios, avós e outras pessoas da sua comunidade, em um processo de ensino/aprendizagem no qual se aprendia não somente as habilidades necessárias à sobrevivência, como também os valores morais e culturais. Hoje, esse processo vem sendo substituído pela educação escolarizada, a qual traz no seu bojo uma série de conseqüências positivas e negativas. Este debate ainda deve ser melhor esclarecido, pois ainda há incompreensões e conflitos entres estas formas de educar as novas gerações.

Apreendi também que as críticas servem para nós fortalecer, vontade de vencer na vida, elas ajudam a enriquecer os nossos conhecimentos, todos nossos aprendizagens e conhecimentos que adquirimos ao longo do tempo nunca podem ser tomados pelas outras pessoas. Considero algo importante este estudo da cultura e da comunidade porque em outros cursos não acostumam ver assuntos em relação à sociedade indígena. Sempre é importante ver sobre a educação escolar indígena, o ensino de línguas indígenas nas escolas, porém que tem que ser conquistado mais ainda pelos povos.

Percebi que todas as atividades realizadas na escola junto aos alunos e comunidade devem ser inseridas na Proposta Política Pedagógica (PPP) e no calendário escolar diferenciado, é isso que faz que a escola seja diferenciada. Avançamos muito, mas ainda temos muito caminho pela frente.

## Referencias

BERTELY, Maria (Coodenadora). Los Hombres y las Mujeres del Maíz. México: SEP; CIESAS, 2008b.

BERTELY, Maria et al. Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la selva lacandona de Chiapas. México y Perú: Ciesas-Fondo Editorial PUCP. 2009.

BERTELY, Maria. Educación Intercultural para la ciudadanía y la Democracia Activa y Solidaria. Una crítica de la otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista. In: Multiculturalismo, Educación Intercultural y Derechos Indígenas en las Américas. Editores: Gunther Dietz, Rosa Guadalupe Mendoza Zuany e Sergio Téllez Galván. Ecuador: Abya-Yala, 2008a. (267-302)

CARNEIRO, João Paulo Jeannine Andrade; A morada dos wapixanas Atlas Toponímico da região Indígena Serra da lua. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, 2008. 190 p.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendaju, 20012.

# O CALENDÁRIO CULTURAL E A TEORIA DA ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: FAZER XAROPE PARA DOENÇAS RESPIRATÓRIAS NA COMUNIDADE PEDRA PRETA, T.I. RAPOSA SERRA DO SOL

Valdirene da Silva Lima<sup>16</sup>

## Introdução

A comunidade Indígena Pedra Preta está localizada no extremo norte do estado de Roraima, fronteira tríplice do Brasil, Guiana e Venezuela, na margem esquerda do Rio Cotingo, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, região das serras no município de Uiramutã, a 400 km de Boa vista-RR.

Segundo relatos dos moradores mais antigos da Pedra Preta, inicialmente o nome da comunidade não era Pedra Preta, “isso foi uma invenção feita pelos colonizadores”, que sentiam dificuldade de pronunciar a palavra na língua indígena, assim foi se popularizando o nome de Pedra Preta porque existe uma grande pedra preta na serra em frente à comunidade.

Na comunidade indígena de Pedra Preta antigamente não havia escola. O processo de ensino e aprendizagem das crianças era repassado de pais para filhos, a partir das atividades sociais, produtivas, rituais e recreativas realizadas na vida cotidiana familiar e da comunidade.

Nessa época, os pais das crianças sentiam dificuldades para colocar os nomes e saber a data de nascimento dos

---

<sup>16</sup> Estudante formada no Curso de Licenciatura Intercultural na área de habilitação em Ciências Sociais. Orientador Prof. Dr. Maxim Repetto.

seus filhos, por não saber ler e escrever. Os meios que utilizavam para informar o tempo do nascimento e outros eram através dos indicadores do calendário sócio natural principalmente dos vegetais, animais, clima e astronomia.

Entre os anos de 1969 a 1970, foi construída a primeira escola na comunidade com o objetivo de preparar os alunos e a comunidade para se defender e enfrentar os fazendeiros e garimpeiros que moravam na redondeza da comunidade. Somente em 1971 foi implantado o ensino fundamental de 1ª à 4ª série. Com o objetivo de “ensinar as crianças a ler e escrever, para ser civilizado”.

A escola, mesmo tendo sido fundada no ano de 1971, só foi reconhecida pelo estado quase sete (07) anos depois. Somente no ano de 1977 foi reconhecida como uma instituição escolar de 1ª a 4ª através, do decreto nº 27 do dia 24 de agosto de 1977. A escola foi inaugurada com o nome de um monge católico chamado Dom Lourenço Zoller. Atualmente, a escola é construída pela própria comunidade *é composta por três casas e um malocão* e funciona em todos os níveis: Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim como nas modalidades de educação escolar indígena e de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

A escola vem trabalhando fortemente por uma política de fortalecimento dos conhecimentos indígenas. Uma das autonomias que a comunidade vem discutindo sobre o trabalho escolar é com relação à escolha da direção ou gestão escolar que deve ser feita de forma democrática com a participação dos pais, professores, estudantes, comunidade e lideranças, em uma reunião comunitária através do voto direto.

O presente trabalho tem como pano de fundo um debate sobre educação e cidadania, no entendimento de que a relação entre povos indígenas e estados nacionais envolve também o exercício de direitos e a convivência em sociedade.

### **Atividades e Conhecimentos Indígenas da Comunidade: o Calendário Socionatural.**

O calendário de atividade socionatural se constrói pesquisando as atividades dos habitantes da comunidade. Realizamos esta pesquisa envolvendo os estudantes da escola, explicando as atividades que se realizam em diferentes temporadas do ano, assim como estudando os indicadores climáticos, vegetais, animais, astronomia, o clima, os problemas socioambientais e as principais atividades sociais, rituais, produtivas e recreativas. Dessa forma, o calendário reflete a integração entre a sociedade e a natureza que caracteriza a sociedade indígena.

Chamaremos o calendário em estudo de socionatural, pois ele reflete a relação sociedade e natureza e indica melhor a intenção da proposta. Até agora vínhamos chamando de calendário cultural, mas adotaremos a proposta de calendário socionatural com a intenção de precisar melhor o foco no presente campo de estudo.

Essa proposta parte do suposto teórico de que as sociedades da floresta amazônica vivem um sistema de vida em que a cultura responde diretamente ao meio ambiente no qual o grupo vivencia a partir das atividades e trabalhos que realiza. As necessidades de adaptação ao meio fazem

que a cultura seja algo inseparável da sociedade e que ao mesmo tempo o conceito de cultura possa ser substituído pelo de “sociotureza” ou “socionatureza”, uma vez que a cultura responde diretamente pelo campo que envolve as atividades da sociedade e sua interação com a natureza (GASCHÉ & MENDOZA, 2011).

Analisando o calendário socionatural, da comunidade, pode observar a relação entre a sociedade e a natureza em todas as atividades sociais, rituais, produtivas e recreativas realizadas na comunidade. Está relacionado com os vegetais, os animais, a astronomia e os problemas ambientais. Através desses indicadores, podemos marcar o tempo e organizar as atividades ao longo do ano. Como afirma senhor Laurindo da comunidade.

A ligação entre o ser humano e a natureza pode ser percebida diariamente em nossa vida, porque são fontes importantes de mistério e crenças que fazem parte da história cultural do povo indígena. Através da observação (do sol, da lua, da estrela, das flores, das frutas e dos animais) que podemos marcar o tempo e organizar as atividades que se realizam ao longo do ano.

O estudo do calendário socionatural pode ser um ponto de partida importante para construir uma proposta educativa baseada em um processo dialógico e autônomo que valoriza e fortalece a expressão de cultura indígena a língua de origem, utilizando técnicas de investigação etnográfica que ensinam as ciências sociais, assim como outras técnicas das ciências naturais e da agroecologia, buscando assim uma *compreensão e apropriação* do

conhecimento tradicional sobre a natureza. Para que os meninos e meninas se formem como investigadores de culturas indígenas e aprendam a investigar e construir os seus próprios materiais educativos.

Este es el eje central para la planeación y organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que primer paso de dicho proceso es su elaboración. Cabe señalar que el calendario de las actividades socioecológicas nunca es definitivo, sino que es cambiante e flexible, ya que, de acuerdo con cambios climáticos, sociales, culturales, productivos, etc. Que se realizan en la vida social de cada comunidad, se pueden anexar actividades no contempladas anteriormente, ya que antes se realizaban en la comunidad o no tenían la relevancia que tienen en la actualidad, así como eliminar aquellas que ya no se practican en la comunidad. (Bertely e UNEM, 2009, P.74).

A partir da pesquisa do calendário sionatural, surgiram novas propostas educativas que propõem construir uma educação intercultural que valorize e fortaleça as línguas, culturas, valores próprios da sociedade indígena e, ao mesmo tempo, promovam a articulação e contraste entre os conhecimentos comunitários indígenas e os conhecimentos escolares universais (GASCHÉ, 2008). É um modelo educativo que permite aproveitar os recursos didáticos que estão presentes na natureza e no território da comunidade.

Durante a pesquisa, realizamos oficinas em colaboração com os professores e os acadêmicos da área de Ciências da Natureza Odivilson da Silva e Gilmar

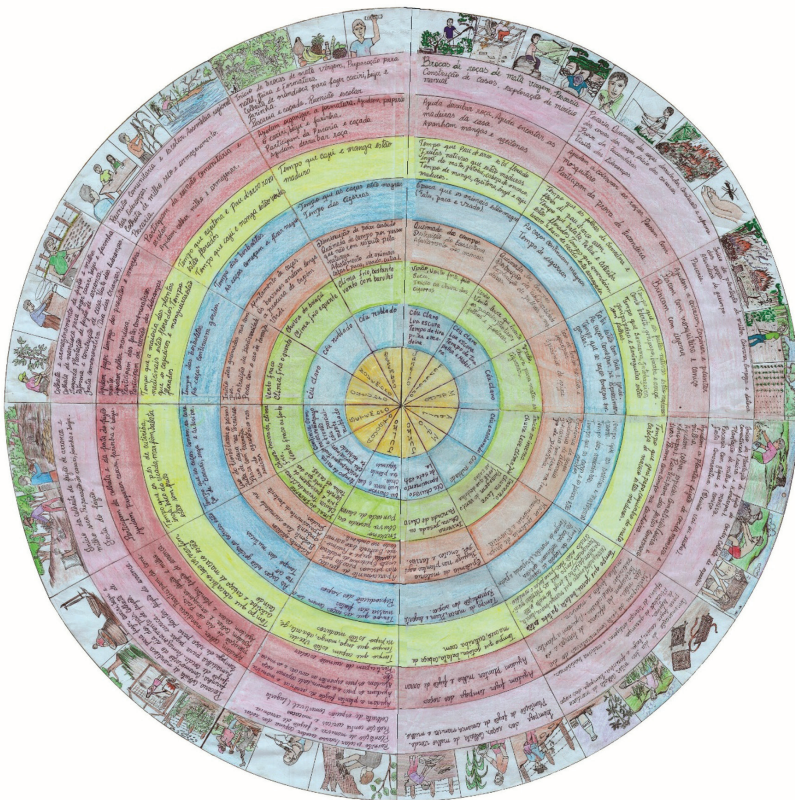
Brasil da Silva que trabalham nessa mesma linha de pesquisa no Curso Licenciatura Intercultural. Elaboramos questionários sobre os sete indicadores e as principais atividades dos membros da comunidade e das crianças. Criamos grupos de pesquisa e debate misturando os pais, estudantes, comunidade, professores e os anciãos.

A pesquisa do calendário Sócionatural tem como fundamentação teórica e metodológica a Teoria da Atividade (TA) e o Método Indutivo Intercultural (MII), os quais partem do estudo das atividades humanas para compreender a relação entre sociedade e natureza.

Assim, o conceito de cultura pode ser compreendido como SOCIOTUREZA, para explicar a relação indissociável entre ambos aspectos (GASCHE, 2011). Estudamos sete indicadores da relação entre sociedade e natureza, quais sejam: 1) as atividades dos membros da comunidade; 2) as atividades das crianças ou educandos (aspecto chave no planejamento pedagógico); 3) conhecimentos sobre indicadores astronômicos; 4) conhecimentos sobre indicadores climáticos; 5) Conhecimentos sobre animais e insetos; 6) conhecimentos sobre plantas; 7) problemas sócio ambientais e saúde. A partir deste estudo iniciamos uma reflexão de explicitação de conhecimentos indígenas, os quais são de grande importância para construir propostas educativas interculturais e de uso dos recursos naturais e do território. O calendário sócionatural se transforma assim em uma ferramenta de planejamento educativo intercultural.

Figura 25: Calendário sócionatural da comunidade indígena de Pedra Preta





Colaboração na pesquisa: Odivilson da Silva; Gilmar Brasil da Silva, professores e estudantes da comunidade Pedra Preta. Desenho: Luiz Teixeira Brasil e Valdirene da Silva Lima.

## A Produção de Xarope para Doenças Respiratórias

Este trabalho em especial foi desenvolvido junto de pessoas que estudam na Educação de Jovens e Adultos - EJA na escola, todos adultos, alguns dos quais atuam como agentes indígenas de saúde. Foi identificada a atividade **Fazer Xarope para Doenças Respiratórias**, sendo realizada especialmente no período de inverno,

quando acometem diversas doenças respiratórias, sendo uma muito preocupante a Pneumonia. Por este motivo decidimos aprofundar o estudo sobre o tema a partir de esta atividades que várias pessoas na sala de aula realiza,.

Segundo as agentes profissionais de saúde da SESAI- Secretaria Especial de Saúde Indígena e os agentes indígenas de saúde da comunidade, a pneumonia é uma inflamação dos pulmões que traz risco de vida. É uma doença séria, causada por vírus, bactérias e outros micróbios, que ataca os pulmões e podem ser fatais se não for tratada corretamente.

O xarope é a forma de preparo de remédio para enfrentar problemas respiratórios, como tosse, dores de garganta, resfriados e bronquite. Os efeitos terapêuticos das plantas que entram na sua composição são diversos e foram objeto de estudo interdisciplinar na escola.o xarope é um medicamento líquido viscoso, que na tradição indígena é feito de plantas medicinais, exóticas e nativas, assim como usando algumas espécies de animais e de "*taren*", orações, na prevenção e cura de doenças respiratórias, em especial pneumonia.

O sintoma de pneumonia pode ser febre alta, tosse seca, dor no peito ou tórax, alteração da pressão arterial, confusão mental, mal-estar generalizado, falta de ar, respiração rápida, secreção de muco purulento de cor amarelada ou esverdeada, fraqueza, cala frio, dor muscular, dor de cabeça, perda de apetite, náuseas, vômito, suor, palidez e outros.

Para prevenir, podemos evitar o contato com pessoas infectadas. É recomendado não fumar, tratar com atenção

as doenças respiratórias e evitar ambientes fechados. O tratamento deve ser prescrito pelo médico, pelos agentes de saúde e anciões da comunidade. Beber muito líquido e se alimentar são comportamentos para se ter em conta.

Além de curar com os medicamentos alopáticos como: antibióticos, a amoxicilina, o sulfametoxazol, a levofloxacina e a moxifloxacina, também se faz tratamentos através da utilização da fitoterapia como xarope, inalação, banhos e massagens, quando são feitos os procedimentos corretos no acompanhamento dado pelos agentes de saúde e benzedores da comunidade.

A pneumonia é uma doença que pode gerar óbitos e que afeta mais os idosos, crianças e as pessoas que tem acompanhamento de médicos com problemas cardíacos, tuberculose, diabetes, desnutrição e certos tipos de câncer, não somente nas comunidades indígenas, mas em todas as regiões norte do Brasil.

Para explicar o fundamento teórico das doenças respiratórias, em especial a pneumonia devo recorrer às ideias de Martins (2006) quem discute os principais temas em pneumologia para as residências médica.

Por sua vez na comunidade existem diversos conhecimentos que permitem pensar tratamento alternativos baseados no conhecimento tradicional do povo Macuxi. Neste sentido o presente trabalho busca divulgar uma experiência de pesquisa desenvolvida na comunidade Pedra Preta relativa aos cuidados de saúde que, no inverno afetam seriamente aos membros da comunidade e a partir disso construir uma proposta educativa a ser desenvolvida na escola.

Seguimos neste sentido a linha de estudo de Jorge Gasché (2008), de Jessica Cuervo (2008) e de Maria Bertely (2009), os quais vem propondo o estudo das atividades sociais dos povos indígenas para a construção de propostas educativas interculturais.

## **A Proposta Pedagógica**

A continuação apresentaremos os resultados da uma experiência de pesquisa na construção de uma proposta pedagógica desenvolvida na escola, envolvendo crianças, jovens e adultos, voltadas para o estudo dos conhecimentos indígenas e os conhecimentos ocidentais relacionados ao tratamento de doenças respiratórias.

Apresentamos assim os diferentes passos que realizamos com a equipe na escola, mostrando quais foram os conhecimentos indígenas associados e sua relação com os conhecimentos acumulados pela humanidade.

Para explicitar os conhecimentos indígenas, analisamos o passo a passo da atividade fazer xarope, segundo realizada pelos agentes indígenas de saúde que participaram da atividade e nos orientaram colaborando ativamente em todo o processo de estudo. Neste caminhar fizemos xarope e buscamos identificar os conhecimentos indígenas e os conhecimentos escolares utilizados em cada momento da atividade. Assim veremos a continuação uma síntese de estas ações desenvolvidas junto de estudantes e comunidade e dos resultados alcançados.

## 1. No primeiro passo, os estudantes foram conhecer e identificar as plantas medicinais exóticas e nativas.

**Os conhecimentos indígenas:** Podemos estudar o espaço geográfico, uso do espaço, o conhecimento religioso sobre espiritualidade da natureza; os tipos de plantas que participam no nosso dia a dia.

**Os conhecimentos escolares:** Podemos estudar os ecossistemas do lavrado e das serras, relevo, tipo de solo, nascimento, desenvolvimentos e reprodução de plantas, plantas exóticas e as diversidades de plantas e insetos e relação sociedade-natureza.

**O procedimento metodológico:** A pesquisa foi realizada através de grupo de estudantes acompanhados por (AIS) que tem experiências e conhecimento sobre o uso das plantas medicinais exóticas e nativas e algumas espécies de animais utilizados na preparação do xarope. Veja a foto abaixo

Figura 26: Pesquisa de campo com os estudantes.



## 2. No segundo passo da atividade, os estudantes foram colher as plantas.

**Nos conhecimentos indígenas:** Podemos estudar o respeito pela natureza, espiritualidade, orações, as técnicas e as recomendações de como colher as plantas. Selecionar e descartar as folhas estragadas, as que apresentam cores diferentes das demais ou as que apresentam sinais de presença de parasitas.

**Nos conhecimentos escolares:** Podemos estudar o papel do micro-organismo no meio ambiente: fungos, bactérias nas plantas. Saúde: doenças infecciosas e bactérias nas pessoas e Educação: Inter- aprendizagem e atividade social.

**Processo metodológico:** Essa atividade foi feita através de grupos de estudantes acompanhados pelas pessoas experientes como os (AIS). Para colher as plantas, tiveram que usar alguns materiais para colocar as plantas selecionadas.

Figura 27: As plantas sendo selecionadas e colhidas por estudantes.



**3. No terceiro passo da atividade, apresentamos uma pessoa tirando inseto comestível “konorepa”, nome conhecido na língua macuxi, que surge no período de inverno a verão.**

**Os conhecimentos indígenas:** A técnica de tirar o inseto “konorepa”, tipo de material utilizado, o ambiente onde mora, oração de proteção contra os males, diferentes usos na preparação de remédio e alimento.

**Os conhecimentos escolares:** Na biologia, podemos ver os princípios ativos das plantas, organização em sociedade, sociedade de cupim, de formigas, de abelhas e os animais invertebrados. Vida em sociedade e cidadania, o exercício de direito e estações do ano; clima; mudanças climáticas.

**Processo metodológico:** Essa atividade foi realizada por grupo de estudantes acompanhados com pessoas experientes na colheita desses insetos. Foi necessário utilizar alguns materiais necessários como: caules de capim verde para que possam os mesmos assegurarem o caule do capim, no máximo uns cinco. Esses procedimentos são repetidos várias vezes até adquirir a quantidade desejada.

Figura 28: Uma senhora experiente tirando a konorepa do buraco.



#### **4. Na quarta atividade, os estudantes fazem a lavagem dos materiais selecionados na colheita.**

**Os conhecimentos indígenas:** Valor da higienização pessoal, material e ambiental; formas de classificar os tipos de plantas; formas de classificar os tipos de doenças; significados de saúde e doenças; origem das doenças. É procedimento essencial para termos remédios de qualidade e não oferecer risco à saúde do consumidor. Porque muitos microrganismos, e até mesmo resíduos, pode estar na unha, cabelos, pele, roupas e sapatos.

**Os conhecimentos escolares:** aspectos químicos e biológicos, a qualidade do uso das águas, tratamento da água e a função da água no organismo; conceito médico de saúde; as causas das doenças; classificação das doenças; classificação das plantas.

**Processos metodológicos:** fazer a higiene pessoal; molhar as mãos e antebraços; colocar detergente nas mãos; esfregar as mãos e antebraços; lavar as unhas com uma escova; enxágue com água corrente; use os materiais de proteção como jaleco, luvas, toca e máscara e meia. Em seguida, pegar todos os materiais selecionadas para lavar com água limpa e corrente, usando uma peneira para facilitar a saída de outros materiais que estejam misturados: pedrinha, areia, poeira, besourinho, formigas etc.



Figura 29: Os estudantes e os agentes de saúde preparando as plantas para lavar.



**5. O quinto passo da atividade mostra os estudantes picando, cortando, pilando e separando os ingredientes selecionados.**

**Conhecimentos indígenas:** conhecer o nome das plantas das sementes e plantas na língua; de onde vem, para que serve e como age; como prepara; a importância dos valores culturais; conhecer os tipos de utensílios específicos e a higienização dos utensílios.

**Conhecimentos escolares:** Estudo de ciências botânicas; químicas das plantas; classificação solução homogeneização, heterogeneização; separação de componentes de misturas, quantidade e química no nosso dia a dia.

**Processos metodológicos:** fazer a higienizada dos materiais, dos utensílios utilizados, de preferência de inox, vidro e madeira, para evitar possíveis contaminações dos medicamentos. Em seguida, os estudantes pegaram as

folhas, picaram com as mãos, cortaram os frutos com a faca e pilaram as sementes no pilão e separaram na vasilha.

Figura 30: Os estudantes picando ervas e pilando a semente de pua, alho e cebola.



## 6. Sexto passo da atividade: derreter a açúcar.

**Conhecimentos indígenas:** técnica de acender o fogo, técnica de mexer a mistura na panela, controlar o fogo para evitar que queime ou perca o ponto, tipo de utensílios, tipos de madeiras.

**Os conhecimentos escolares:** química do açúcar: saúde e doenças; diabetes; mistura e substâncias e a química no nosso dia a dia, diferentes tipos e usos das madeiras. Temperatura.

**Processos metodológicos:** os estudantes mediram o açúcar em quantidades certas. Em seguida, colocaram o ingrediente em uma panela, levaram ao fogo e começaram

a mexer com uma colher de madeira até ficar no ponto de calda, cor de caramelo.

Figura 31: Processo da diluição do açúcar.



## 7. No sétimo passo da atividade, adicionar a água e os ingredientes na mistura da substância anterior.

**Os conhecimentos indígenas:** *técnica de pesca, tipo de isca, tipos de materiais para pescar, tipos de peixes, tempo que os peixes estão gordos, peixe reimoso, tipo de oração para pegar os peixes.*

**Conhecimentos escolares:** química fitoterápica e saúde; como funciona o organismo dos peixes; classificação dos animais e insetos, as principais características adaptativas de peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos a partir de exemplares da fauna brasileira e extrativismo vegetal, animal e mineral.

**Processos metodológicos:** medir a parte da água e adicionar na mistura. Em seguida, adicionar os

ingredientes como ervas picadas, sementes de pua, alho e cebola pilados. Adicionar a banha de peixe pirarara, banha de galinha ou óleo de mocotó na mistura e mexer sem parar até fica pronto (no máximo 50 minutos).

Figura 32: Mistura de ingredientes



#### **8. No oitavo passo da atividade, coar xarope.**

**Conhecimentos indígenas:** tipos de peneira, ecologia da jacitara e arumã e o procedimento de preparação da jacitara e arumã, o valor e diferença do produto.

**Conhecimentos escolares:** a contaminação por saliva, higiene e uso de máscaras e toca; saúde, sociedade e cultura.

**Procedimento metodológico:** para coar o xarope é necessário que se utilize uma peneira de preferência de arumã ou jacitara e coar o produto em uma vasilha limpa para evitar a contaminação. Depois que os produtos

estiverem coados, providenciar os matérias, de preferência de vidro para colocar os produtos.

Figura 33: Os estudantes coando o xarope com uma peneira de arumã.



## 9. No nono passo da atividade, armazenar xarope.

**Conhecimentos indígenas:** formas de produção de valores culturais, tipos de plantas, insetos e derivados de peixe, para que se utiliza como pode agir que partes podem ser usadas, os perigos que podem causar quem pode pesquisar e quem pode colher, como colher esses materiais e a importância desses materiais na preparação dos remédios tradicionais.

**Conhecimentos escolares:** podemos estudar a vida em comunidade e solidariedade; cidadania. A importância do rótulo dos medicamentos caseiros a serem armazenados que contém as informações importantes do nome do preparado, plantas e partes utilizadas, data do preparo e a validade.

Figura 34: Os estudantes envolvidos no projeto apresentando a produção de xarope.



### **Os conhecimentos indígenas e a Articulação e Contraste com os conhecimentos Acumulados pela Humanidade**

Dentre os conhecimentos que temos que respeitar, de acordo com o que as pessoas entrevistadas nos falaram, relativo à colheita das plantas medicinais, destacamos o seguinte: colher a plantas no horário das 8 às 10 horas da manhã, porque nesse horário a planta tem o principio ativo mais forte. Certas plantas, das quais se utilizam apenas as folhas, não devem ser colhidas quando elas estão floradas, porque todos os remédios dela passaram para as flores.

Segundo os AIS, na coleta de plantas, devemos dar a preferência às plantas saudáveis e vigorosas, devemos também ter o cuidado de não coletar em locais sujos, como próximo a lixões e beira de estradas ou em lavouras onde se utiliza agrotóxicos, a fim de evitar e prevenir contaminação.

Quando as mulheres estão menstruadas, não podem colher plantas, porque podem mata-las, e os bichos da

serra podem fazer o mal para ela. Não *devemos sair de casa sem comer damurida* ou arder a boca com pimenta para *mariwa não pegar a sombra*. *Todas as frutas, folhas e entre casca de plantas devem ser sadia para evitar a contaminação.*

A semente de *pua*, na língua macuxi, que é chamada de *Pua yenapî*, é uma semente de uma planta nativa que não existe na comunidade. Quando precisamos fazer o remédio, temos que comprar de outra comunidade. Tem muita importância na preparação do xarope contra pneumonia e gripe, ajuda a tirar secreção para fora e age como anti-inflamatório. As mães costumam amarrar pedaço da semente no pano vermelho no braço das crianças para proteção contra as doenças.

O Alho além de servir como tempero no alimento é uma planta medicinal que possui propriedades muito importantes no tratamento das doenças respiratórias, como pneumonia e gripe e serve também para curar outras doenças, como pressão alta; age também como expectorante, antigripal, anti-inflamatório e vermífugo. Na cultura indígena o alho tem uma função muito importante na cura das doenças: serve para a pessoa não pegar feitiço, para *Mariwa* (bicho da serra) não olhar as pessoas quando estão de luto e mulheres menstruadas, para tirar ciúme, para proteger as pessoas do mal.

De acordo com os conhecimentos indígenas, *konorepa* tem um princípio ativo muito importante na preparação do xarope contra a pneumonia e gripe que age como anti-inflamatório, pode colocar no xarope e pode comer cru com pimenta; ajuda a matar a bactéria, é antibiótico; ajuda a sarar a faringe que está infectada e coloca a secreção para fora.

O óleo de andiroba, extraído das sementes, tem sido tradicionalmente usado por comunidade indígena para tratamento de tosse, doença de pele e reumatismo. Ela ajuda a eliminar o catarro que está grudado no pulmão da criança, tem poder antibiótico, e depois de usado, a doença sai nas fezes.

A terramicina é uma planta exótica que tem grande importância na mistura da preparação da medicina indígena na prevenção e cura da doença respiratória, principalmente a pneumonia. A sua formulação de uso interno é xarope (especialmente para gripe, tosse, resfriados e pneumonia) e antitumoral, anti-inflamatório e antidiarreico.

Alfavaca é uma planta nativa que se usa no xarope contra as doenças respiratórias especialmente para tratar a tosse, gripe, febre, resfriados, bronquite, gastrite, vômito e gases intestinais e dor de cabeça.

O boldo brasileiro é uma planta também exótica que é cultivado na comunidade e é um dos ingredientes importantes na preparação do xarope para ajudar a estimular o apetite e combater as dores de cabeça.

Anador é uma planta analgésica utilizada para aliviar as dores de cabeça, do corpo e dor de dente. As partes terapêuticas são as folhas utilizadas no xarope ou chá. É uma planta que vem contribuindo bastante no posto de saúde da comunidade quando há falta de medicamento farmacêutico.

Essa prática tradicional de fazer xarope e uso de medicina tradicional na comunidade é de grande importância no processo do ensino e aprendizagem dos nossos educandos para que eles possam valorizar e



fortalecer esses conhecimentos indígenas incentivando o uso de remédios tradicionais para a cura da pneumonia e outras doenças.

São sabedorias tradicionais passadas de geração a geração, assim tornando-se grande fonte de resistência (a vida e poder de cura e prevenção das doenças na comunidade). Essa prática terapêutica vem crescendo consideravelmente em todo mundo; grandes pesquisadores têm se dedicado inteiramente ao aprofundamento da medicina natural e estão descobrindo que a natureza é uma fonte inesgotável e está ao alcance de todas as plantas; não serve só de remédio, mas também de alimentos saborosos, manutenção da vida.

Esta proposta educativa, para mim, foi um sucesso, porque tive oportunidade de buscar e conhecer os conhecimentos indígenas e entender melhor como ele pode participar dos processos educativos escolares através do método indutivo intercultural.

## **Conclusão**

O estudo sobre a explicitação dos conhecimentos indígenas associados à atividade fazer xarope para curar doenças respiratórias, em especial a pneumonia, foi um grande desafio, pois tivemos que entrar em um campo complexo de informações. Para chegar aos resultados desta pesquisa, tivemos a contribuição dos anciãos, agentes indígenas de saúde e dos estudantes da comunidade de Pedra Preta.

Acredito que os resultados da pesquisa do calendário cultural se tornou muito importante para construirmos novas proposta educativas por meio do método indutivo intercultural e a teoria da atividade, a qual discute o processo de desenvolvimento humano e como funciona o processo educativo e de formação dos novos indivíduos na sociedade.

A partir dessas experiências de pesquisa, hoje tenho um olhar diferente de como valorizar e fortalecer os conhecimentos relacionados a atividades sociais, rituais, produtivas e recreativas da comunidade.

Nesse trabalho, registrei os resultados da pesquisa que desenvolvi durante o processo da minha vida acadêmica na UFRR. Com isso, aprendi o valor da organização social, política, econômica e cultural da comunidade, principalmente nas atividades citadas acima, que são um ponto de partida para desenvolver o processo de explicitação de conhecimento indígena que nela estão implícitos, considerando que os conhecimentos escolares universais devem ser articulados e contrastados com os conhecimentos escolares de forma crítica e criativa.

No processo do estudo de pesquisa do calendário cultural, aprendi muitas coisas importantes sobre os conhecimentos indígenas; aprendi que as estações do ano são anunciadas pela lua, pelo sol, pelo vento e pelas estrelas e também pelas frutas, flores e animais.

Através das estações do ano como foi citado acima, é que o homem organiza as suas atividades como: brocar, derrubar, matar para fazer roça, coivara para queimar as madeiras, plantar, capinar a plantação das roças, organizar as colheitas

da produção agrícola, fazer remédios tradicionais e caseiros, pescarias, colheitas de alimentos naturais, caçadas, construção de suas casas, reuniões e eventos comunitários e regionais.

Todas as atividades sociais do cotidiano da comunidade podem se transformar em processos de ensino e aprendizagem na educação indígena, tanto para crianças e jovens, mas também para os adultos. Com esse registro de saberes indígenas, espero poder facilitar o acesso de novas gerações ao conhecimento da forma como nós pensamos e educamos nossas crianças e jovens e também poder reforçar a nossa identidade e formas de vida.

Na minha concepção, a vida do homem está relacionada totalmente com a natureza. Por isso, devemos fortalecer esses conhecimentos e cuidar da natureza com muito carinho e amor e incentivar a sociedade para não destruir e não poluir o ambiente. Porque todos os seres vivos se inter-relacionam e interagem com o ambiente.

Portanto, tenho agora um novo olhar para propor mudanças para o melhoramento no desenvolvimento e desempenho no processo de formação e aprendizagem dos estudantes na escola e incentivar, ao mesmo tempo, o acompanhamento e articulação da vida comunitária e escolar. Com isso, espero ter um avanço na construção do calendário cultural e currículo da escola na área de ciências sociais.

A pesquisa sobre a ação voltada para as práticas escolares, tanto pedagógicas, quanto da gestão e da convivência da comunidade foi muito importante no processo de minha formação porque a comunidade e estudantes compartilharam os seus conhecimentos

relacionados à organização social, política, econômica e cultural. Não foi este um trabalho que realizei sozinha, mas pude contar com o auxílio de colegas professores, estudantes e pais de família.

A pesquisa foi ótima porque não houve interferências negativas, tive acesso livre para conversar e entrevistar os anciões e os pais de família. Tive de ter bastante paciência para ouvir, observar e dialogar com os mesmos.

Também pude perceber que os pais de família se sentiram dispostos a dialogar sobre a sua realidade, sobre sua convivência. Assim, seus conhecimentos foram importantes para poder enriquecer a pesquisa, sentindo-se valorizados.

Os desafios ou dificuldades foram: a dificuldade de organizar os resultados da pesquisa, porque o tempo foi pouco e ainda perdi o registro da pesquisa no meio do caminho e tive que fazer novamente, com muita preocupação. Isso não foi fácil.

Também senti dificuldade ao fazer a pesquisa com as pessoas que falam a língua materna macuxi, porque não sei falar a língua de origem do meu povo. Mas com ajuda dos estudantes falantes da língua consegui registrar coisas que eram interessantes e importantes para meu trabalho.

Essa experiência de pesquisa me permitiu aprofundar muito meus conhecimentos, podemos dizer que a criança vem aprendendo tanto na escola como na casa, por isso devemos construir um currículo próprio da escola de acordo com as atividades vivenciadas da comunidade.

Todas as atividades do cotidiano da comunidade são processos de ensino e aprendizagem no contexto da

educação indígena. As crianças e os jovens aprendem vivenciando as atividades sociais. Com esse registro de saberes indígena, espero poder contribuir para facilitar o acesso das novas gerações ao conhecimento e assim contribuir para reforçar a nossa identidade.

## **Referências**

BERTELY, Maria & UNEM. Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe UNEM. México, CIESAS, 2009.

BERTELY, Maria et al. Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México. Ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la selva lacandona de Chiapas. México y Perú: Ciesas-Fondo Editorial PUCP. 2009.

CUERVO, Jessica Martínez. La Actividad mediada y los Elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la Amazonía Peruana. In: Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Coodenadores: Maria Bertely; Jorge Gasché; Rossana Podestá. Ecuador: Abya-Yala/CIESAS/IIAP, 2008. (255-278)

GASCHE, Jorge. Niños, Maestros, Comuneros y Escritos Antropológicos como Fuentes de Contenidos Indígenas Escolares y la Actividad como Punto de Partida de los Procesos Pedagógicos Interculturales: Un Modelo Sintáctico De Cultura. In: Educando en la Diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües. Coodenadores: Maria Bertely; Jorge Gasché; Rossana Podestá. Ecuador: Abya-Yala/CIESAS/IIAP, 2008. (279-365)

GASCHÉ; Jorge y MENDONZA Napoleón Veela. SOCIEDADE BOSQUESINA Tomo I e II, Peru: 2011. IIAP-CONCYTEC-CIAS,2011.

MARTINS, Herlon Saraiva. Principais temas em pneumologia para resistência médica. São Paulo: Medcel, 2006.

## **SOBRE OS AUTORES**

**JOVINA MAFRA DOS SANTOS** Mestre em Ciência da Educação Superior pela Universidade de Matanzas Camilo Cienfuegos CUBA (2001). Especialização em Informática em Educação na Universidade Estadual do Pará/UEPA em Belém PA (1998). Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal de Roraima/UFRR/Boa Vista/RR(1995). Experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Software Básico, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, informática na educação, formação de professor indígena, Material Educativo. Atualmente é professora na Universidade Federal de Roraima / UFRR, Brasil, atuando como professora no Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena desde 2003. Coordenou o Subprojeto PIBID/ Diversidade-Ciências da Natureza e Matemática.

**MAXIM REPETTO** Graduado em Bacharelado em Humanidades com menção em História - Universidade do Chile (1994), Mestre (1997) e Doutor em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (2002). Realiza Pós-Doutorado no Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropologia Social (CIESAS, DF- México), com Bolsa CAPES/MEC/Brasil (2009-2010). Atua na área de antropologia e educação indígena, no Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena na UFRR. Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteira (PPGSOF) / UFRR.

**EMÍLIA ANDRADE DA SILVA** Graduada no Curso de Licenciatura Intercultural. Professora e Gestora da Escola Municipal e Professora Escola Estadual Indígena Professor Geraldo Crispim. Atua na área de Ciência da Natureza com alunos do Ensino Fundamental II. Pertence a Comunidade Indígena Coqueirinho.

**EDSON TAVARES MOTA** Graduada no curso de Licenciatura Intercultural. Professor da Escola Estadual Presidente João Pessoa. Atua na área de Ciência da Natureza com alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Na Comunidade Indígena Willimon.

**BENJALISSON PEREIRA DA SILVA** Graduado no Curso de Licenciatura Intercultural. Professor e Gestor da Escola Municipal Indígena Lauriano João da Silva na Comunidade Manoá". Atua com alunos do Ensino Fundamental I, na Comunidade Indígena Manoá.

**LUCILENE JULIA DA SILVA** Doutora e mestre em Educação (UFMG), Doutorado sanduiche (Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) e Pós-Doutoral (UCDB/PNPD/CAPES), Graduada em Comunicação Social (UFMT), Graduada em Pedagogia (Universidade Estácio de Sá). Tem experiência na área Educação, com ênfase em Práticas de Ensino, Práticas Pedagógicas, Estágio Supervisionado, Educação Escolar Indígena.



**MARILEIA TEIXEIRA** Professora Macuxi, graduada no Curso de Licenciatura Intercultural na área de habilitação de Ciências Sociais, atualmente trabalha na comunidade Pedra Preta, T.I. Raposa Serra do Sol.

**LARANGERA MAURÍCIO SALES INGARICÓ** Professor Ingarikó, graduado no Curso de Licenciatura Intercultural na área de habilitação de Ciências Sociais, atualmente trabalha na comunidade Serra do Sol, T.I. Raposa Serra do Sol.

**DELAIDE TRINDADE DOUGLAS** Professora Macuxi / Wapichana, graduada no Curso de Licenciatura Intercultural na área de habilitação de Ciências Sociais, atualmente trabalha na comunidade Manoá, T.I. Manoá Pium.

**VALÉRIA SOUZA DA SILVA** Professora Wapichana, graduada no Curso de Licenciatura Intercultural na área de habilitação de Ciências Sociais, atualmente trabalha na comunidade Jacamim, T.I. Jacamim.

**VALDIRENE DA SILVA LIMA** Professora Macuxi, graduada no Curso de Licenciatura Intercultural na área de habilitação de Ciências Sociais, atualmente trabalha na comunidade Camararen, T.I. Raposa Serra do Sol.

Os textos aqui apresentados são resultados dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que viabilizaram a formação de professores e professoras indígenas dos povos Macuxi, Wapichana e Ingarikó no Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima.

Analisa problemáticas sociais e educacionais vivenciadas nas escolas e comunidades indígenas de Roraima, através de diferentes perspectivas.

Nesse sentido, trazem uma visão integrada e complexa do mundo, buscando articular o conhecimento acadêmico com as problemáticas sociais, culturais, territoriais, filosóficas, éticas, entre outras, que repercutem intensamente no processo de construção de uma educação escolar própria.

**INSIKIRAN**

**SECADI**

Secretaria de Educação  
Continuada, Alfabetização,  
Diversidade e Inclusão

Ministério da Educação

ISBN 858288237-5



9 788582 882375