

Coleção
Experiências na Formação Superior Indígena
Volume: 1

VIVÊNCIAS INTERDISCIPLINARES E DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR INDÍGENA

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO SUPERIOR

**Danielle Trindade
Mariana Souza da Cunha
Naira Gomes Lamarão
Ricardo Carvalho dos Santos**
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 / editoraufrr@gmail.com

Fone: + 55 95 3621 3111

A Editora da UFRR é filiada à:



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Vivências interdisciplinares e diálogos interculturais na formação de professor indígena

Relatos de experiências na formação superior

Danielle Trindade
Mariana Souza da Cunha
Naira Lamarão
Ricardo Carvalho dos Santos
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 Continua, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
(SECADI) do Ministério da Educação(MEC)

Revisão Ortográfica

Danielle trindade

Naira Lamarão

*Mantiveram-se as marcas linguísticas da
fala indígena intraduzíveis para a língua
escrita formal*

Projeto Gráfico e Diagramação

Naiara Cardoso da Silva

Capa

Hosana Carolina dos Santos

Adaptação de Capa

Derick Lucas B. Figueiredo

Dados Internacionais de Catalogação Na Publicação (CIP)

Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

V857 Vivências interdisciplinares e diálogos interculturais na formação de professor indígena: relatos de experiências na formação superior / Danielle Trindade...[et al.] - Boa Vista : Editora da UFRR, 2019.

218 p. : il. (Coleção: Experiências na Formação Superior Indígena; v. 1).

ISBN: 978-85-8288-238-2

1 - Educação indígena. 2 - Formação de professores. 3 - Ensino-aprendizagem. 4 - Universidade Federal de Roraima. 5 - Recursos didáticos. I. Título. II - Trindade, Danielle.

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

8

APRESENTAÇÃO

Marcos Braga

10

A EXPERIÊNCIA DO PIBID DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS E DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Mariana Souza da Cunha

Hosana Carolina dos Santos Barreto

Danielle da Silva Trindade

20

ASPECTOS DA ORALIDADE NO PROCESSO DE ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA PROF. GENIVAL THOMÉ MACUXI: REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO INDÍGENA

Janira das Chagas Silva

41

AS NARRATIVAS ORAIS DA COMUNIDADE CAMARÁ: REGISTRO E VALORIZAÇÃO PARA AS GERAÇÕES FUTURAS

Neuzimara Cruz de Almeida

61

**IDENTIDADE E HIBRIDISMO CULTURAL NA
PÓS-MODERNIDADE: REPRESENTAÇÕES DE SI
NO ALUNO INDÍGENA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RORAIMA**

Naira Gomes Lamarão

84

**ETNOMATEMÁTICA: SABERES MATEMÁTICOS NA
COMUNIDADE INDÍGENA TICOÇA EM RORAIMA**

Juarecildo Martins Level

Mariana Souza da Cunha

107

**ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: UMA
PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA FAVORECER
O ENSINO APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS DA
NATUREZA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA RIACHUELO**

Raquel Cristina Demétrio Magalhães

Mariana Souza da Cunha

127

**A PRODUÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS PARA
O ENSINO DE CIÊNCIAS NA COMUNIDADE
INDÍGENA ANARO, MUNICÍPIO DE AMAJARI-RR**

Cilene Padilha Peres

Mariana Souza da Cunha

149

**A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE
INFORMAÇÃO SOBRE O USO DA MACONHA NA
COMUNIDADE MARACANÃ I EM RORAIMA**

Mara Jane Tebier da Silva

Mariana Souza da Cunha

173

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES
INDÍGENAS DE RORAIMA**

Danielle da Silva Trindade

188

**CONSTRUINDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUXAUA**

ANTONIO HORÁCIO

Genovefa da Costa Matos

216

SOBRE OS AUTORES

APRESENTAÇÃO

A Coletânea “Vivências Interdisciplinares e Diálogos Interculturais na Formação do Professor Indígena” é resultado de estudos e pesquisas no contexto da Licenciatura Intercultural, além de relatos de experiências na formação superior.

Os textos aqui organizados são produto de vivências e experiências didático-pedagógicas e construção de novos conhecimentos, sobretudo, nas áreas de habilitação do curso: Comunicação e Artes, Ciências da Natureza e Ciências Sociais, e a própria experiência do PIDIB Diversidade que fomentou o exercício de pesquisador na docência da educação básica.

Destacam-se também o resultado de trabalhos de conclusão de curso dos professores indígenas em formação, a exemplo, de estudos com as narrativas orais, linguagem e identidade, etnomatemática, elaboração de materiais didáticos, reflexão e construção de projetos político pedagógico, entre outras temáticas que despertaram o interesse do próprio pesquisador indígena.

Ressalta-se que a proposta pedagógica do Curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena é a formação pela pesquisa, portanto, o professor indígena tem essa ferramenta como instrumento de estudos desde os anos iniciais da sua vida acadêmica ao ingressar no Insikiran ao longo dos quatro anos em que desenvolvem a Prática de Pesquisa, como componente curricular.

Não resta dúvida que os relatos de experiências produzidos pelos professores indígenas e professores formadores que atuam e colaboram na Licenciatura Intercultural trazem os processos de ensino e aprendizagem trabalhados em sala de aula nos mais diversos temas contextuais. Destaca-se que os temas contextuais buscam na dialogia social e transdisciplinaridade a construção de novos conhecimentos em articulação com os saberes indígenas.

O leitor terá em mãos uma coletânea que traz um pouco dos diálogos interculturais e vivências interculturais no contexto da formação do professor indígena no âmbito do Insikiran. Tem-se muito a ser sistematizado com a produção dos cursistas para fins de editoração e publicação, logo, aqui nasce uma semente da política editorial da Licenciatura Intercultural.

Dr. Marcos Braga
Curso de Licenciatura Intercultural
Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena
Universidade Federal de Roraima

A EXPERIÊNCIA DO PIBID DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDIGENAS E DO CAMPO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Mariana Souza da Cunha¹
Hosana Carolina dos Santos Barreto²
Danielle da Silva Trindade³

INTRODUÇÃO

As Práticas Pedagógicas na Formação Superior no Contexto da Educação do Campo e Educação Indígena no Estado de Roraima.

Em 2013 concorremos ao edital 066/2013 do Pibid Diversidade, contávamos com uma equipe de 15 coordenadores, sendo 1 coordenador Institucional, 2 coordenadores de gestão e 12 coordenadores de subprojeto. Esta equipe multidisciplinar trouxe um grande ganho para o programa, pois conseguimos de fato implementar o projeto e dar continuidade as ações que envolveram, na época um total de 191 alunos dos cursos de Educação do Campo (LEDUCARR) e Licenciatura Intercultural, o que nos possibilitou alcançar um total de 97 escolas localizadas nos 15 municípios do Estado.

¹ Docente do Curso Licenciatura Intercultural, área Ciência da Natureza, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima (Insikiran/UFRR). Contato: mariana.cunha@ufrr.br

² Docente do Curso de Gestão em Saúde Coletiva Indígena, Insikiran/UFRR. Contato: hosana.barreto@ufrr.br

³ Docente do Curso Licenciatura Intercultural, área Comunicação e Arte, Insikiran/UFRR. Contato: danielle.trindade@ufrr.br

A formação do professor não pode estar limitada apenas ao espaço acadêmico da Universidade. O licenciando, ao longo de sua formação, precisa interagir com a realidade da escola, pois é na escola que ele aprenderá com a experiência acumulada dos docentes, e é lá que ele poderá aprender fazendo, construindo, refletindo e buscando a resolução de problemas de forma coletiva. O Pibid Diversidade veio para oferecer ao futuro professor, acadêmico dos cursos de Licenciatura do campo e indígena, uma trajetória de formação diferenciada, que o capacitou a dialogar com a diversidade dos contextos educacionais existentes e, a partir destes propor estratégias metodológicas adequadas a cada situação.

Em Roraima temos um total de 383 escolas estaduais distribuídas nos 15 municípios do Estado, onde estiveram matriculados em 2018 cerca de 63 mil alunos. Desses, 49 mil estudantes de área urbana e cerca de 22 mil de área rural. Estima-se que Roraima possui mais de 15 mil alunos indígenas matriculados na rede pública estadual de ensino, distribuídos nas 300 escolas que estão localizadas em área rural, sendo 257 são escolas indígenas e 43 escolas de comunidades rurais, que atendem às demandas das localidades.

A educação indígena vem resistindo no decorrer dos tempos para implementar de fato o que foi garantido na Constituição Federal de 1988. Por outro lado, temos a educação do campo que com muita luta e resistência vem ganhando espaço para implementação de uma educação que atenda à realidade das populações rurais. Esses dois segmentos da educação no Estado de Roraima enfrentam os mesmos pro-

blemas relativos a falta de assistência por parte do governo estadual, dentre eles podemos citar: a falta de infraestrutura das escolas, que quando tem, são extremamente precárias; a falta de merenda; professores sem formação adequada; e ausência do transporte para deslocar os alunos de suas residências até as escolas. Destaca-se que por se tratar de Região Norte, temos uma especificidade geográfica inserida neste contexto, por estar mais distante dos grandes centros do país, o que favorece ao esquecimento ou negligência por parte das autoridades competentes.

O Pibid Diversidade proporcionou um grande suporte no processo de formação desses agentes que irão atuar em suas localidades, quando puderam vivenciar a sua realidade com uma outra visão, não apenas como alunos egressos destes ambientes, mas como futuros professores voltando a atuar nesse ambiente escolar.

Durante esse período da vigência do Pibid Diversidade, podemos elencar alguns ganhos para o bolsista, tais como:

- A segurança de atuar como professor na sala de aula;
- A elaboração de materiais didáticos que correspondessem às especificidades da localidade, muitas vezes incluindo a cultura e a língua materna das comunidades, que deram suporte nas atividades desenvolvidas tornando a aula mais prazerosa;
- A criação de espaços de discussão e leitura que não existiam;
- A troca de experiências entre bolsistas nas comunidades indígenas e comunidades rurais;

- A elaboração de Trabalhos de Conclusão de Curso a partir das experiências do Pibid Diversidade.

Diante disso, podemos dizer que o Pibid Diversidade foi uma das melhores experiências na formação de professores indígenas e do campo na Universidade Federal de Roraima, cumprindo com o objetivo principal do programa.

Por outro lado, podemos destacar também as demais atividades desenvolvidas a partir das ações planejadas em cada subprojeto, sendo que uma dessas foi acompanhamento in loco das atividades do PIBID pela coordenação institucional relativa apresentação do programa à comunidade em geral e aos gestores das escolas para realização das atividades de cada subprojeto. Com essa ação podemos perceber uma maior e melhor aceitação do programa por parte da escola, haja vista que conheceram os objetivos do programa e os bolsistas puderam desenvolver seus trabalhos com respaldo, maior qualidade e credibilidade. Apesar de o Pibid Diversidade já ter sido implementado em algumas dessas escolas, não tivemos o mesmo nível de aceitação. A presença da coordenação institucional visitando todas as escolas participantes do projeto foi fundamental para tal fato.

Outra situação que podemos destacar referem-se aos diagnósticos realizados pelos bolsistas para identificar algumas situações que são desenvolvidas nas escolas como as atividades didático-pedagógicas, abordagem de temas locais, com identificação e resgate histórico; currículo escolar; projetos e planos de ensino da escola; regimento escolar; gestão pedagógica e administrativa; cultura or-

ganizacional; práticas avaliativas; organização do tempo escolar; condições físicas e materiais. Essas ações foram muito importantes como indicadores da atual situação em que a escola está inserida e nos deu base para podermos elencar e promover atividades que pudessem minimizar os impactos gerados pela situação de precariedade em que essas escolas vivenciavam.

A troca de experiências entre alunos das escolas onde estavam os bolsistas do subprojeto foi um ponto que vale apenas destacar, pois vivemos num mundo em que não se reconhece ou valoriza o conhecimento do outro, a cultura, os costumes e tão pouco o modo de vida que cada sujeito. Diante disso, proporcionamos um intercâmbio de experiências entre uma comunidade indígena e uma comunidade rural, e nesse cenário os bolsistas puderam vivenciar as duas realidades e trouxeram suas reflexões sobre os dois contextos, como a falta de conhecimento que os levava a reproduzir falas muitas vezes até preconceituosas, mas que no decorrer da experiência foi sendo substituída por ações de integração e valorização do conhecimento de cada realidade. Além disso, as práticas pedagógicas utilizadas no processo de formação dos alunos nas escolas que tinham bolsista Pibid foi um ganho para essas escolas.

Por outro lado, podemos destacar também a criação de sites, blogs, bancos de dados, páginas na internet onde os bolsistas tinham a possibilidade de divulgação dos seus materiais e também funcionavam como um meio de comunicação entre os coordenadores de subprojeto e os bolsistas que estavam localizados do extremo norte ao extremo sul do estado.

Em quarenta e oito meses do Pibid Diversidade, podemos observar a diversificação dos trabalhos que foram desenvolvidos, livros, artigos, apresentações em congressos de educação, além da produção de textos na língua materna e materiais didáticos para a diversidade de saberes linguístico e cultural em que os alunos estavam inseridos.

O Pibid Diversidade desenvolveu em todos os anos encontros e seminários, podendo destacar os Seminários do Pibid Diversidade que aconteceram a cada um dos quatro anos do programa, onde os alunos apresentavam os relatos de suas experiências, diagnósticos e vivências nas salas de aulas das escolas indígenas e rurais, com apresentações em pôster e comunicação oral, divididos por área de conhecimento. Os seminários proporcionaram aos alunos dos dois cursos, licenciatura indígena e do campo, socialização das dificuldades e estratégias para o ensino nos mais diferentes contextos culturais, linguísticos e geográficos, preparando-os para a diversidade e interculturalidade próprias de nosso Estado.

Entendemos que só o fato de termos um programa destinado ao contexto da formação superior indígena e formação superior da educação do campo já representa um ganho para essas duas realidades, pois agora não temos que lutar de forma desigual com alunos que estudam na capital onde encontram melhores estruturas físicas, professores especializados e tem uma melhor condição de estudo se relacionarmos com as que possuímos no interior do estado. Por outro lado, é possível constatar a partir de relatórios, seminários e debates entre os envolvidos no

programa que as diversas ações desenvolvidas ao longo dos anos apresentam mudanças significativas. As mudanças podem ser explicitadas da seguinte maneira:

a) Do ponto de vista do desenvolvimento pedagógico dos alunos: os mesmos dizem ter aprendido e percebido a necessidade de se ter boa formação para entender esses novos sujeitos que se encontram no campo e comunidades indígenas. Sujeitos esses que historicamente foram marginalizados. Nesse processo se discute práticas pedagógicas diversas, entendimentos teóricos, troca de experiências e um envolvimento do aluno com a pesquisa acadêmica;

b) Do ponto de vista da escola: os mesmos sinalizam que existe uma aproximação entre a universidade, a escola e as comunidades. Isso significa dizer que os trabalhos são desenvolvidos com os professores mais experientes e possibilita maiores aprendizagens significativas e um envolvimento que propicia discussões em torno de cidadania, entendimento sobre a realidade e compreender que sujeitos queremos para o futuro;

Por outro lado, mas especificamente em leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa o que se pode notar diz respeito ao fato que bolsistas passaram por um processo de discussão sobre o que ensinar e como ensinar, nos diferentes ciclos do ensino Fundamental e Médio. Trata-se de atividade de formação fundamental, uma vez que apesar de SECD-RR constatar a existência de mais de 200 escolas indígenas no Estado, elas não apresentam nada que se assemelhe a uma rede, em razão de que cada uma define seus planos de ensino-aprendizagem, senão de for-

ma aleatória, quase aleatória – o que reflete no verdadeiro caos que impera no conjunto de saberes do ensino-aprendizagem das áreas de leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa. Agora os bolsistas já podem atuar como disseminadores do fato de que cada etapa do processo de escolarização exige o domínio de um conjunto de conhecimentos mínimos por parte de professores e de alunos.

Percebemos também que inicialmente houve um impacto na formação de professores dos estudantes do Curso de Licenciatura do Campo e Indígena, visto que por causa desse programa eles foram para as escolas de suas comunidades visitá-las, observá-las e conhecer suas problemáticas, como se dá o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, quando adentraram a sala de aula, a percepção da mudança, de estar do outro lado, como futuro professor, principalmente para alguns alunos que voltaram para suas escolas onde cursaram o ensino médio, fez com que esses alunos refletissem sobre suas responsabilidades como formadores. Assim, a participação nesse projeto provoca nos estudantes em formação uma curiosidade e necessidades urgentes do conhecimento científico.

Do ponto de vista da comunidade-campo: Os projetos envolveram filhos/ de trabalhadores/as do campo e de camponeses/as; foi uma oportunidade de refletir sobre o sentido do campo e (re) pensar políticas capazes de inserir os sujeitos dentro de uma perspectiva emancipatória. É importante o envolvimento dos bolsistas nas escolas para que os mesmos entendam a história local e envolvam as suas famílias dentro de um entendimento sobre que tipo

de homem tínhamos, que tipo de homem temos e a partir da reflexão pensar em um novo ethos para o campo.

Vale ressaltar que praticamente todas as ações desse programa que foram desenvolvidas nas comunidades indígenas e comunidades rurais e passaram por um crivo das comunidades. Tais propostas de pesquisas/ações contaram com a participação dos moradores, sendo que seus objetivos foram discutidos previamente com lideranças em reuniões comunitárias. Com isso, essas ações buscaram estabelecer diálogos com diferentes áreas do conhecimento, como: matemática, química, língua materna, e outras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Pibid Diversidade está vinculado Pro-reitoria de Ensino e Graduação (PROEG) e aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUCARR) e Licenciatura Intercultural. Teve como objetivo permitir e incentivar que discentes de licenciaturas envolvidos no programa se aproximassem das escolas que poderão ser os futuros professores dessas localidades, haja vista que são oriundos desse contexto campo, comunidade indígena. Permitiu também que o bolsista tivesse uma visão do que é o ambiente escolar, interagir com a escola e comunidade assim como praticar o que vem sendo trabalhado na teoria em seus cursos de formação; a instrumentalização do bolsista em formação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas articuladas com os saberes locais, pressuposto

da educação contextualizada, preconizada pela Educação do Campo e Educação Indígena.

As atividades previstas, ancoradas pelos pressupostos metodológicos da pesquisa-ação, focalizarão alguns eixos transversais em especial aqueles relacionados às diferentes áreas do currículo específico e diferenciado desses grupos. Além disso, o programa permitiu que o bolsista tivesse uma formação mais completa onde o mesmo tem discussões teóricas referente aos grandes pensadores da educação e formação de professores e também tenha a oportunidade de dialogar com outros autores através de apresentação de trabalhos acadêmicos, científicos em eventos nacionais e internacionais. Com isso temos um ganho imensurável para o bolsista, a instituição e o programa de uma forma geral, quando o PIBID mostrou e mostra sua importância na formação de licenciando.

ASPECTOS DA ORALIDADE NO PROCESSO DE ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA PROF. GENIVAL THOMÉ MACUXI: REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO INDÍGENA

Janira das Chagas Silva⁴

INTRODUÇÃO

Uma das maiores riquezas de um povo é a educação, começando em casa com a família, no seio da comunidade, representada pelas diversas formas de compreender o mundo e a interação com o meio. A partir dos anos iniciais, na convivência dos ambientes escolares tem-se, então, o início da educação escolar para o indígena, com a proposta de alfabetização quer seja em língua portuguesa ou nas línguas indígenas, para os que a tem como materna.

Porém, o processo de alfabetização nas escolas indígenas em Roraima tem tido como resultado o insucesso e uma defasagem muito grande, prejudicando a aprendizagem dos alunos que saem dos anos iniciais do ensino fundamental menor, sem estarem completamente alfabetizados, sem terem desenvolvido as habilidades de leitura e escrita de modo pleno, compreendendo e se fazendo compreender por meio da linguagem.

A realidade é que as escolas brasileiras, de modo geral, formam alunos que mal conseguem ler e escrever,

⁴ Egressa do Curso Licenciatura Intercultural, área Comunicação e Artes, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima (UFRR). Trabalho de Conclusão de Curso orientado pela professora Áurea Melo.

que não sabem ao menos interpretar e produzir pequenos textos. A alfabetização esta que perdura por toda a vida e não se esgota com a aprendizagem da leitura e da escrita, pois é um processo de construção que passa por diversas hipóteses, análises, reflexões, respeito às diferenças e valorização dos saberes de cada criança.

Este trabalho articula-se em três momentos. No primeiro, trata-se da importância do processo na inserção dos alunos no mundo letrado. Aborda, ainda, aspectos da oralidade no processo de ensino da leitura e escrita na Escola Estadual Indígena Prof. Genival Thomé Macuxi, apresentando reflexões sobre a alfabetização indígena, servindo de embasamento teórico durante a pesquisa, promovendo uma análise mais detalhada da compreensão dos professores sobre o assunto e como o mesmo é trabalhado em sala de aula, levando em consideração a cultura dos povos indígenas que habitam na comunidade.

O segundo momento aborda questões referentes ao processo de ensino da língua portuguesa, formação e prática dos professores indígenas, metodologias e práticas pedagógicas do professor na organização do material didático, destacando a importância da seleção dos conteúdos enquanto estratégias de ensino e a sistematização de acordo com a realidade dos alunos, a fim de garantir a eficiência e eficácia da ação. Sobretudo, esses aspectos também dizem respeito à pesquisa, com o intuito de perceber de que forma os professores organizam suas práticas e se realmente existe planejamento para que elas aconteçam.

Por fim, apresenta a análise de dados da pesquisa e os resultados obtidos. O trabalho em campo foi realizado

na Escola Estadual Indígena Prof. Genival Thomé Macuxi, analisando e refletindo como acontece o processo de alfabetização e letramento na aprendizagem da língua portuguesa e suas variáveis históricas na prática social e foi realizada por meio do projeto de leitura, escrita e oralidade com alunos do ensino fundamental de 6º ao 9º ano.

Os resultados da pesquisa comprovaram que os professores precisam refletir mais sobre seu saber e fazer pedagógico, pois as análises demonstraram a necessidade de um comprometimento maior quanto a sua própria formação, atualizando-se sobre questões importantes para atrelar a teoria à prática em suas ações pedagógicas.

O presente trabalho pode favorecer e contribuir para uma melhor compreensão sobre o tema, despertar para outras reflexões no âmbito da educação escolar indígena, e servir ainda como leitura para quem deseja pesquisar sobre esta mesma temática.

O PROCESSO DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Analisando a forma como o ensino de Língua Portuguesa vem sendo concebido, nos deparamos com diversas dificuldades, no que tange à construção do sentido, ou seja, o educando lê os textos, porém não consegue estabelecer uma relação entre os textos escritos e os seus significados. Logo, quais os mecanismos de ensino estão sendo privilegiados no âmbito escolar que acabam por inviabilizar a prática da leitura e escrita? A leitura e escrita não são abarcadas no âmbito escolar, sendo colocadas como pretexto

para o ensino de gramática, sem levar em consideração a construção dos sentidos do texto.

Considerando que os processos de leitura e escrita são primordiais para o desenvolvimento dos educandos, as relações que se estabelecem entre interlocutores e textos precisam ser analisados com cuidado, visto que o processo de aquisição da leitura tem sido pautado meramente na codificação desses textos pela necessidade de se entender a prática da leitura e escrita como partes indissociáveis, que são responsáveis pela autonomia e senso crítico-reflexivo do educando.

Sendo assim, analisar as práticas pedagógicas no processo de construção da leitura e da escrita e quais os caminhos para que os educandos consigam dar significado ao que leem e escrevem.

APRENDI que o ato de escrever é uma sequela do ato de ler. É preciso captar com os olhos as imagens das letras, guardá-las no reservatório que temos em nossa mente e utilizá-las para compor depois as nossas próprias palavras. [...] APRENDI que, para aprender a escrever, tinha de escrever. Não adiantava só ficar falando de como é bonito escrever; eu tinha mesmo de enfrentar o trabalho braçal (e glúteo) de sentar e trabalhar (SCILIAR, 1995, p. 10).

É sabido que antes mesmo de frequentar o ambiente escolar, a criança já faz uso da língua e interage com outros pares utilizando-se da linguagem em suas formas diversas. O processo de aquisição da linguagem não tem sido motivo para preocupações, por parte dos estudiosos dessa temática. O que tem chamado à atenção dos estudiosos é o processo de aquisição da linguagem escrita e con-

sequestramente da leitura e os mecanismos que perpassam o campo da construção do sentido.

Alfabetizar tem se constituído num verdadeiro desafio, tendo em vista que não podemos mais aceitar que alfabetizar é desenvolver no educando a capacidade de reconhecer letras e copiá-las. Alfabetizar vai muito, além disso, as perspectivas estão cada vez mais amplas levando em consideração todas as situações discursivas em que o indivíduo está inserido. Dessa forma, não se pode reduzir a escrita a códigos para transcrever a fala. A escrita constitui-se como uma representação simbólica da linguagem falada, porém não consegue ser totalmente fiel a ela, pois as possibilidades do uso da linguagem falada são inúmeras, e a escrita tenta apenas aproximar-se desse universo.

Ferreiro (2001) aponta algumas posturas que são de suma importância para que as práticas pedagógicas consigam atingir resultados satisfatórios, que permitam as crianças serem alfabetizadas. É necessário mudar a própria concepção do objeto, para que se entenda por que a alfabetização implica em um trabalho conceitual, que em certo sentido é similar ao caso da matemática. A criança pode recitar o abecedário, tanto como recitar a série dos números. Contudo, isso não basta para chegar à noção de número, nem basta para entender o que está escrito e qual a sua relação com a língua oral. A modificação do objeto conceitual é imprescindível (FERREIRO, 2001, p.22).

Diante dos problemas que perpassam a nossa sociedade, é proeminente que todas as vertentes educacionais

estejam engajadas para trabalhar de forma que venham proporcionar ao educando uma formação que atinja níveis de autonomia, emancipação, liberdade, responsabilidade, reflexão e crítica. Porém, para que esta perspectiva se cumpra, faz-se necessário, repensar e refletir sobre as novas competências para ensinar, novos entendimentos sobre ensinar e aprender, aprender a aprender e como apreender as novas formas de relação entre a ética e o agir pedagógico.

O ato da aprendizagem não deve resumir-se apenas à teoria de livros didáticos, tão pouco ficar atrelados a conhecimentos que não poderão ser aplicados no dia a dia, na vida dos educandos. A nova temática educacional tende a desenvolver a educação de forma que o professor possa refletir a sua realidade, o contexto do aluno e o da escola.

As práticas em sala de aula, não têm levado em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e, dessa forma, acabam por descontextualizar o ensino. Que, por conseguinte, não o torna significativo, reforçando os conflitos no que tange às variações linguísticas, gerando assim uma dinâmica em que não ocorrerá o letramento do educando, sua compreensão de mundo e significação da aprendizagem.

Geraldi (1997) salienta sobre a relevância da leitura e produção textual, apontando para “o que dizer”, “para quê” e “para quem dizer”, como base para que se estabeleça uma comunicação eficaz entre texto – leitor, podendo-se, assim, escolher e adotar as estratégias pertinentes a

esse diálogo. Portanto, mediante uma ação reflexiva é possível transformar o ensino de língua e, conseqüentemente, os indivíduos falantes desta língua.

O autor propõe uma reflexão para os docentes, acerca de suas práticas pedagógicas e sobre o papel do professor na construção do conhecimento do aluno, pontuando que os docentes devam lançar um olhar mais apurado na produção textual de seus alunos assim como todo o contexto que enlaça essa produção. Apontando para os entraves que permeiam o ensino da língua portuguesa, ele faz uma abordagem sobre as práticas de produção de gêneros textuais, de modo que estas estejam intimamente ligadas com a disposição do sujeito em relação ao seu modo de expressão, bem como suas práticas escritas.

Geraldi (1997) faz uma abordagem em que pontua este aspecto como algo que deve ser refletido. Bakhtin (1996) argumenta que só há compreensão da língua dentro de sua qualidade contextual. Só no contexto real de enunciação, torna-se possível a concretização da palavra. O sentido é determinado pelo contexto, havendo tantas significações possíveis quantos forem os contextos possíveis.

O essencial na tarefa de decodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular (Bakhtin, 1996, p.85).

A abordagem da leitura e escrita é um tema que merece reflexão diante das novas propostas educativas nas escolas indígenas, visto que, até então, as aulas se pautavam em materiais didáticos que centralizavam o ensino de

língua nas regras e norma culta. O ensino de Língua Portuguesa concentrou-se, durante anos, nas regras gramaticais a serem seguidas para organização lógica do pensamento e da linguagem. Travaglia (2002) ressalta que, nesse contexto, as regras constituíam as normas gramaticais do falar e escrever bem, essas regras resultam no ensino de gramática normativa ou tradicional.

Nessa perspectiva, o ensino de Língua Portuguesa deve focalizar o discurso e suas práticas de oralidade, escrita, leitura e análise linguística, as relações dialógicas, os gêneros textuais, enfim, faz-se relevante uma abordagem que leve o aluno a ampliar seus horizontes discursivos, aprimorando-os. Visto dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa precisam recorrer a novos caminhos.

Desse modo, não há razão para planejar as aulas pautando-se numa visão puramente gramatical e centrada apenas em regras e pequenos exemplos, quando raramente proporcionam uma experiência ao aluno com o texto, com o contexto de produção, com a finalidade do texto, com os mecanismos de linguagem utilizados para se chegar à determinada intenção.

Segundo Geraldi (1997) a produção textual é a base para todo o processo de ensino e aprendizagem da língua, haja vista a língua ser observada como objeto de estudo o que implica em uma relação intersubjetiva construída no processo de enunciação. Nessa perspectiva “produção de textos e redação” se distinguem, já que para produzir um texto é necessário que “se tenha o que dizer”; “se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer”; “se tenha

para quem dizer o que se tem a dizer”; “que o locutor se constitua como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz”; “se escolham estratégias para a realização de todas as afirmações anteriores”. Pois os textos produzidos na escola mostram que existe muita escrita e pouco texto.

As produções da leitura e de textos atreladas ao livro didático não correspondem a um interesse imediato por parte dos alunos, visto que os textos tornam-se apenas obrigações. Para se contornar esse problema, foi preciso criar motivações para se integrar à leitura ao processo de produção.

O que se preconiza é buscar perspectivas de um ensino que não seja reconhecimento, mas conhecimento, que não seja de reprodução, mas de produção escolhendo, portanto, estratégias para a produção, que resultem em estratégias interlocutoras. O professor de língua portuguesa que tem como base as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) utiliza-se de boas dicas e exemplos a serem usados em sala de aula. O PCN tem como objetivo auxiliar o educador no cumprimento de seu trabalho juntamente aos educandos, visando assim um bom aproveitamento de ambos, mestre e aluno.

O acesso aos recursos culturais vai depender do espírito empreendedor de cada professor, este pode ser criativo, utilizando o que a escola tem a oferecer a seus alunos, e a partir disso trabalhar em sala de aula. A língua portuguesa requer muitas atividades, nas quais os gêneros textuais estejam inseridos, ou seja, o uso de propagandas, revistas, jornais, folhetins, bilhetes, receitas, enfim. Estes materiais não são de difícil acesso, independente da situação em que

a instituição se encontra. É fundamental e essencial a ser repassado aos estudantes não é tarefa difícil, um professor que esteja em constante evolução e formação saberá como trabalhar assuntos interessantes de acordo com a idade e ano em que for desenvolver as atividades.

Porém, é fato que uma escola indígena não tem muito acervo de materiais para serem fornecidos aos alunos e professores, desta forma a pequena quantidade disponível não é tão atrativa aos educandos, mesmo assim ajudará e colaborará numa melhor aprendizagem e formação dos estudantes.

Temos uma sala pequena a qual chamamos de biblioteca que tem livros didáticos, recurso áudio visual, laboratórios de informática, entre outros, mas em péssimas condições de uso. Os professores indígenas elaboram seus próprios materiais, buscando opções e formas de ensinar. Mas sempre com a prioridade de educar os alunos para a vida, lidando com as realidades do dia a dia, usufruindo dos mais variados instrumentos pertencentes a nossa cultura, para valorizar e desenvolver o sentimento de etnicidade e pertencimento, de identidade cultural. Sendo assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais servem, também, como instrumento de discussão entre professores e orientadores na elaboração das aulas, criação de projetos e feiras estudantis.

REFLEXÕES DE UMA ALFABETIZADORA MAKUXI

De acordo com o diagnóstico realizado na comunidade Vista Alegre, região do Baixo São Marcos, municí-

pio de Boa Vista, Terra Indígena São Marcos, demarcada e homologada, constatou-se que alunos em processo de alfabetização das séries iniciais da Escola Estadual Indígena Prof^o. Genival Thomé Macuxi, vão para o ensino fundamental de 6^o ao 9^o ano com déficit de aprendizagem na oralidade, leitura e escrita.

Ao analisarmos o grau de alfabetização em que nossos alunos se encontram, foi possível perceber que nas aulas de língua portuguesa durante a oficina de leitura, escrita e oralidade, que os discentes apresentam dificuldades em ler e interpretar pequenos textos, bem como na escrita foram encontradas inadequações no emprego dos encontros consonantais, encontros vocálicos, dígrafos, sons e fonemas. Também percebemos que a forma tradicional de alfabetizar por meio de atividades de cópias ainda persiste nas salas de aula, das seis séries iniciais observadas apenas, duas professoras trabalhavam utilizando, de modo tímido, a metodologia construtivista as demais trabalhavam o método bancário, além da falta de formação continuada que faz com que as professoras alfabetizadoras caiam na rotina, os planejamentos são mais conteudistas, pouca ênfase na leitura caracterizando a mera memorização.

Em reuniões pedagógicas era possível perceber a insatisfação dos professores do ensino fundamental II e ensino médio, falando sobre os erros ortográficos, inibição e desconhecimento da pronúncia das palavras na hora da leitura, pensamos o que poderia ser feito para minimizar esse problema. Foi quando decidimos fazer um seminário dividido por temas contextuais nas áreas de ciências da na-

tureza, ciências sociais, comunicação e artes, e uma turma com a língua indígena makuxi para que os próprios alunos se matriculassem na turma, pois queríamos alunos realmente interessados em aprender a língua materna, enquanto as outras turmas de ensino fundamental e ensino médio foram divididas para professores das áreas correspondentes, enquanto as séries iniciais ficaram com suas respectivas professoras. Para essa prática foram disponibilizados cinquenta dias, para pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, leitura, contextualização, do material com a realidade da comunidade, nos conhecimentos tradicionais e científicos, ensaios e apresentação.

Os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental encontraram dificuldades na leitura e interpretação de pequenos textos, bem como na escrita e na oralidade. Pensando nos alunos e que o presente projeto foi elaborado com o objetivo de formar leitores e escritores com habilidades para contar histórias, a fim de valorizar as histórias contadas na comunidade com produção de material didáticos como pequenos cordéis que aguçaram a curiosidade das crianças, estimulando a ler os cordéis produzidos pelos alunos do 6º ao 9º ano, pois seria interessante ver suas palavras e imagens publicadas e divulgadas para toda a comunidade ou mesmo para todo o mundo. Com isso, os alunos foram estimulados a escrever, contar história e criar poesias regionais, sabendo que seus textos seriam lidos por outros alunos e pessoas.

É importante também salientar que o projeto de leitura teve a finalidade de fazer com que o aluno recrias-

se as histórias já lidas e contadas ou que pudessem criar a sua própria história usando sua imaginação e o seu conhecimento de mundo, e a literatura como ferramenta para aprimorar a sua habilidade e competência na escrita e na leitura se tornando assim em um escritor e contador de histórias do seu cotidiano.

Pudemos ainda perceber que a formação continuada e de suma importância para os professores que estão em sala de aula, hoje somos quatro acadêmicos em formação no Curso de Licenciatura Intercultural-UFRR, e outros quatro já egressos, e três em fase de defesa do trabalho de conclusão de curso, sendo assim foi fácil entrarmos em acordo com as outras formações de universidades diferentes, muitas críticas surgiram ao longo da prática, pois tanto professor e aluno teriam que sair da acomodação, partindo para pesquisar, debater o assunto com os alunos, aquele planejamento do ano passado já não servia mais, tiveram que colocar a mão na massa. À medida que percebiam que estavam despertando o interesse dos alunos foi possível encaixar as ideias, deixo claro aqui que a proposta não atingiu 90% de interesse dos alunos, mas foi possível diagnosticar as suas dificuldades e repensar as práticas pedagógicas, em como rever o currículo da escola que na sua essência é mais conteudista do que prática de pesquisa.

A proposta desenvolvida não consta no currículo e nem nos planejamentos dos professores, surgiu a partir da ideia desta acadêmica do curso de Licenciatura Intercultural - UFRR, bolsista do programa institucional de bolsa de iniciação à docência - PIBID -Diversidade, na área de códigos

gos e linguagens, por sentir falta de assuntos do cotidiano indígena, que são importantes, que deveriam ser tratados na escola através da língua portuguesa como danças, culinárias, artesanato, narrativas orais ,pois na pratica as histórias de nossa região eram desconhecidas pelos alunos, como as fazendas depósitos de São Marcos em ciências sociais, na pesquisa de animais de consumo e reutilização de garrafas pet, em ciências da natureza, e o uso das mídias e tecnologias nas aulas de língua portuguesa, produção de material didático, na comunicação e artes, e a história da língua makuxi e as apresentações que nos trouxeram uma nova visão de educação escolar indígena.

Na alfabetização foram apresentadas histórias da natureza, fábulas e histórias tradicionais, usando a interdisciplinaridade. Houve muitas dificuldades para a chegada da conclusão desde trabalho, porque sabemos que demos um ponto de partida para a reformulação do currículo e se conseguirmos juntar a teoria com a prática de letramento e alfabetizar com o lúdico.

Para tanto foi necessário que os docentes tivessem o hábito de ler para que pudessem buscar meios para selecionar textos por faixa etária de idade para que a leitura não fosse uma tortura, mas um momento de prazer. Almejamos uma qualidade de ensino na educação escolar indígena, sabemos que devemos buscar meios de formação continuada, inovar as práticas pedagógicas, organizar os currículos em conjunto de maneira que possa valorizar a história e a cultura dos povos envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

A proposta pedagógica foi pensada com carinho em busca do interesse do aluno pela leitura e escrita, e por meios de textos produzidos em sala de aula fazer apresentações coletivas ou individual usando a oralidade nas suas próprias histórias.

O APRENDIZADO NA ESCOLA: REFLEXÕES DE UMA EXPERIÊNCIA

É bastante comum existir nas escolas, de um modo em geral, turmas de alunos que embora pertençam a mesma série se encontrem em níveis diferenciados, uns mais avançados que outros e outros que sentem muitas dificuldades com relação a determinados conteúdos, ou seja, as turmas são heterogêneas, assim como as de ensino fundamental maior e ensino médio. A turma de indígenas com a qual a equipe trabalhou não foi diferente. Por meio das atividades foi possível notar quatro grupos distintos de alunos: 1) Os que tinham dificuldade na leitura e escreviam com bastante erros ortográficos; 2) Os que conheciam o alfabeto da língua portuguesa, mas não conheciam o alfabeto macuxi; 3) Os que dominavam o alfabeto da língua portuguesa, reconheciam o do macuxi, porém ainda confundiam os dois; 4) Os que compreendiam a escrita da língua, assim como os que demonstravam maior desenvoltura com relação à leitura.

A partir disso, foram propostas atividades diferenciadas, que trabalhassem as necessidades específicas de cada aluno. Foram designadas atividades bem básicas

para os grupos, por exemplo, foi proposto a eles que exercitassem o diálogo entre eles na língua macuxi, coube à equipe desenvolver melhor outras atividades como o teatro para a apresentação do seminário, em como conhecer o grupo familiar em macuxi envolvendo a leitura.

O entusiasmo e o desejo de aprender, por parte dos discentes, foram fundamentais para o desenvolvimento da oficina. Participavam das aulas com vivacidade, e se esforçavam sempre para responder corretamente as perguntas destinadas a eles. Com relação aos exercícios não foi diferente, apesar de possuírem outras atividades durante o dia, sempre respondiam aos exercícios que eram destinados para a eles os diálogos eram escritos em macuxi e só depois que os alunos aprendiam a pronúncia era passado o significado em português.

O que ocorre nas aulas de alfabetização em makuxi é um aprendizado em via de mão dupla, ao mesmo tempo em que é ensinado aos alunos indígenas a ler e a escrever em macuxi, é devolvido aos professores ensinamentos referente a aspectos de sua cultura e de sua língua, pois os indígenas mais velhos são os verdadeiros mestres. Assim, essa troca que se dá entre alunos e professores se torna muito proveitosa para ambos e os incentiva a querer estudar mais a língua.

Cagliari (1998, p. 12) afirma que “(...) a alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. “De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade...” Alfabetizar, não é uma atividade que se esgota em alguns dias, mas algo gradual, que precisa ocorrer mediante contribuição dos professores que convivem dentro

da comunidade, para dar um incentivo para que a língua macuxi seja revitalizada, mas sabemos que este processo deve ocorrer de forma continuada, ou seja, ao acabar uma oficina os alunos devem continuar escrevendo, lendo, resolvendo os exercícios elaborados pelos professores de língua macuxi na comunidade e recorrendo aos professores caso tenham alguma dúvida.

Desta forma, ensinar a escrita e a leitura em uma língua materna não é tão fácil devido a mesma não está sendo vivenciada todos os dias como a língua portuguesa, foi uma experiência intercultural muito rica e desafiadora. Os estudantes de graduação da licenciatura intercultural, por um lado, foram levados a exercitar sua formação profissional enquanto docentes de línguas, adequando e aplicando noções teóricas a ações efetivas ensinadas no curso. Desta experiência pode-se concluir que a apropriação da escrita e da leitura por indígenas, cuja tradição é oral, não é algo natural, que se faça de uma hora para outra. Mas é possível, uma vez que os conteúdos sejam trabalhados adequadamente, para tanto foi necessário fazer esse projeto de leitura, escrita e oralidade para identificar as dificuldades dos alunos, pude perceber que durante a execução do projeto alguns dos professores ficam se perguntado sobre o êxito do projeto para que iria servir? Quanto acadêmica não tinha muita certeza do resultado mais tinha força de vontade e teoria para pôr em prática, selecionei filmes que contavam história de alunos com dificuldades e filme que contava o valor patrimonial e cultural de um local, para que os mesmos dessem sua opinião, deixei claro que em

todo material confeccionado não seria levado em consideração os erros ortográficos, mas a maneira que eles iriam escrever ao seu respeito ,sua história de vida junto a família e a comunidade, por ser professora de língua portuguesa eles tinham medo de errar, mais durante esses dias nos encontramos para elaboração de matérias, sentia o desinteresse de alguns alunos adolescentes mas também percebia o entusiasmo dos alunos da educação de jovens e adultos tanto do ensino fundamental quanto médio, e isso me deu ânimo para continuar ,professores que iniciaram o projeto junto comigo me abandonaram no meio do caminho julgando aquele apenas de interesse do professor de língua portuguesa mas esqueciam que as outras áreas depende muito da leitura e da escrita, por apenas reproduzirem o que está escrito no livro ,não houve por parte deles interesse em participar, vamos continuar com práticas como essa para que os alunos desenvolvam e promovam conhecimento esse tornem leitores e escritores de sua própria história, após o projeto aplicado, em reunião escolhemos usar as habilidades e conhecimentos prévios dos alunos em um seminário por área de habilitação com 50 dias de pesquisa na internet, pesquisa de campo, leitura, contextualização das leituras com a realidade da comunidade levando em consideração a globalização do mundo atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa buscou apresentar reflexões sobre os processos de ensino e aprendizado da Língua portuguesa

e língua indígena materna macuxi a partir da experiência vivenciada na Escola Estadual Indígena Prof^o Genival Thomé Macuxi, tendo sido analisados os aspectos da oralidade no processo da leitura e da escrita, da alfabetização nos anos iniciais, com o objetivo maior de analisar o processo de alfabetização e as práticas adotadas pelos docentes no seu fazer pedagógico, verificando como acontece o processo de leitura e escrita na escola indígena.

Diante das análises, concluímos que os discentes podem e devem ser incentivados através de projeto de leitura e escrita, sendo conduzidos ao conhecimento de textos variados, sendo que cada texto contenha uma boa interpretação para aguçar a curiosidade dos alunos. Percebemos que apesar do material ser escasso, foram trabalhados diversos gêneros textuais, nos quais foram observadas também dificuldades na interpretação, por parte dos alunos, o que, para os professores, deve-se ao fato de não serem totalmente alfabetizados.

Com isto notou-se que a maioria dos professores de Língua portuguesa utilizam apenas livros didáticos, que muitas vezes o aluno não possui domínio do texto lido, por não ser alfabetizado, o que leva ao baixo rendimento escolar.

Para que a formação crítica dos alunos seja construída por meio da alfabetização e letramento, é preciso que os objetivos de cada ano do ensino fundamental sejam revistos, para que os alunos cheguem ao final dessa primeira fase do ensino alfabetizados, conseguindo interpretar textos relevantes ao seu cotidiano, visando sempre à melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Fábio Almeida; Fernandes, Maria Luíza; Repetto, Maxim. (org.) Projeto Político - Pedagógico da Licenciatura Intercultural/Núcleo Insikiran/UFRR. - Boa Vista: Editora de UFRR, 2008.

Manual de Legislação da auditoria da SECD/RR, 2008.

TCC de Rosângela Nascimento da Silva (2009).

BRASIL. Programa de gestão da aprendizagem escolar. Gestar ii. **Língua Portuguesa: Caderno de Teoria e Prática 1**. TP1: linguagem e cultura. Brasília: Ministério da Educação. SEB, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23ª. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Ano 1, Unidade 01, Brasília, 2012, 4. **Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental**, CAFIERO, Delaine e ROCHA, Gladys. **Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental**. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia, MACIEL, Francisca e MARTINS, Raquel (orgs.) Alfabetização e letramento na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008. (livro do acervo do PNBE do Professor 2010).

Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: Um Diálogo entre a Teoria e a Prática**. 5. Ed. Rio de Janeiro Vozes, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu: Pensamento e Ação no Magistério**. 1. Ed. São Paulo: Scipione, 1998.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPEZ, Eliane Marta Teixeira (org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: O texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2004.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FREIRE, Madalena. Paixão de aprender. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia e Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Brasil: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

KAUFMAN, A. M. e RODRIGUES, M. E. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LADEIRA, Maria Elisa O uso da escrita entre os timbira. RUA 3, Campinas 1997, pp. 119-135.

Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília:

AS NARRATIVAS ORAIS DA COMUNIDADE CAMARÁ: REGISTRO E VALORIZAÇÃO PARA AS GERAÇÕES FUTURAS

Neuzimara Cruz de Almeida⁵

1. INTRODUÇÃO

A finalidade desse artigo é apresentar um trabalho que foi desenvolvido a partir do projeto de pesquisa intitulado “As Narrativas Oraís da Comunidade Camará: Registro e valorização para as gerações futuras”, do Curso de Licenciatura Intercultural, na área de habilitação de Comunicação e Artes. A realização prática desse trabalho aconteceu desde 2011 durante o estágio curricular supervisionado, na Escola Estadual Indígena Índio Gabriel, na comunidade indígena Camará localizada na Região do Baixo Cotingo, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, no município de Normandia. Este projeto contou com a valiosa contribuição dos alunos do ensino médio, comunidade em geral, e principalmente dos anciãos que foram peças fundamentais para o registro das narrativas através de suas entrevistas concedidas para nós.

Durante o período de cinco anos do Curso de Licenciatura Intercultural, foram abordados vários temas contextuais para formação geral durante dois anos, sendo

⁵ Egressa do Curso Licenciatura Intercultural, área Comunicação e Arte, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima (UFRR). Trabalho de Conclusão de Curso orientado pela professora Áurea Melo.

dois anos e meio na formação específica. Então, nos primeiros quatro semestres de estudo, aprendi e aperfeiçoei melhor meus conhecimentos, porque o interesse era enorme, sendo que nesses quatro semestres estudei os temas introdutórios de Comunicação e Arte (CA-1), Ciências da Natureza (CN-1), Ciências Sociais (CS-1) e Fundamentos Pedagógicos da Educação. Após estudar e conhecer sobre esses temas, no quinto semestre do curso escolhi a área de Comunicação e Arte, que me chamou bastante atenção sobre a arte, língua, linguagem, construção de identidade e diversidade, assim como as ciências sociais que tudo tinha a ver com a pesquisa que pretendia realizar em meu estágio curricular supervisionado. Além do que já mencionei, o que me interessou também foi a questão sobre a arte, cultura e sociedade, quando foram abordados temas em que se discutia a arte e cultura indígena que muito vezes não é valorizada pela sociedade, e até mesmo desvalorizada pelos próprios indígenas, sendo que isso acontece, por eles não conhecerem sobre seus antepassados e sua tradição. E como já tinha pensado numa pesquisa pedagógica nessa temática, decidi por em prática este trabalho.

A presente proposta de pesquisa visa a construir um novo olhar sobre as narrativas indígenas ainda existentes na comunidade, assim como também observar como estão sendo sensibilizados os alunos e trabalhado este tema na comunidade e escola que, por vez, tem muito que aprender como os anciãos principalmente no que se diz respeito ao registro e valorização dessas narrativas.

Inicialmente para relatar este trabalho acima mencionado, na primeira parte desse artigo faço algumas considerações teóri-

cas sobre tradição oral, narrativas, processos de aprendizagem e transmissão das narrativas, baseados em autores como Benjamin (1985), Melia (1989), Eliade (1972), Mellati (2007), e outros. Em seguida, discorro sobre os princípios metodológicos que nortearam esta pesquisa apoiando-se em Minayo (1992). Após, descrevo os procedimentos sobre os dados coletados, assim como seus resultados e, finalmente, faço minhas considerações sobre os mesmos.

1. Algumas considerações sobre a tradição oral, narrativas, processos de aprendizagem e transmissão das narrativas

1.1 Tradição oral dos povos indígenas por meio de suas narrativas

No século XVI, as sociedades indígenas que aqui habitavam, sendo hoje atual território brasileiro, eram sociedades ágrafas, ou seja, sem escrita alfabética. Dessa forma, todos os conhecimentos culturais de cada povo eram transmitidos de geração em geração, o que se convencionou denominar atualmente de *tradição oral*, definida por H. Moniot (1982) como “tudo aquilo que é transmitido pela boca e pela memória”, sendo que a tradição oral é constituída pelos mitos, contos, crenças, histórias e outros relatos orais.

Nesse sentido, como a transmissão se dá pela oralidade, isso requer uma metodologia que dê conta de sua específica necessidade. É a tradição oral que vai se evidenciar nesse sentido. Para fazer a busca completa de informações, que possam priorizar as recordações e memórias de indivíduos.

Para Freire (1992), a tradição oral, tomada no seu todo, não se resume à transmissão de narrativas ou de determinados conhecimentos, mas é geradora e formadora de um tipo particular de homem e sociedade. Ali, onde ela não convive com a escrita, acaba modelando a noção de tempo, de espaço, de causa e até mesmo a verdade histórica, que está estreitamente ligada à fidelidade do registro oral e à sua credibilidade. Por essa razão, no sentido mais amplo, o conceito acaba englobando os ritos, as práticas religiosas, o sistema de crenças, os hábitos e costumes, enfim, toda a produção de uma comunidade ágrafa.

Benjamin (1985) enfatiza que, na tradição oral, as coisas narradas são retiradas da própria experiência do narrador ou da experiência relatadas pelos outros. É a “faculdade de intercambiar experiências”, sendo essas passadas de pessoas para pessoa, fontes “a que recorrem todos os narradores”. Porque, ao narrar fatos vividos, são criadas possibilidades que articulam a experiência do narrador com a do leitor, promovendo novos sentimentos e novos significados. É inquestionável esse pensamento, pois na sociedade indígena, é tradição repassar ou praticar tudo que os antepassados faziam. Benjamin mostra que o narrador conserva os valores culturais e, à medida que repassa esses valores, utiliza-se da performance para dar mais realidade ao que conta.

Isso acontece porque os seres humanos têm uma habilidade natural para usar a comunicação verbal para ensinar, explicar e entreter, o que explica o porquê da literatura oral ser tão preponderante na vida cotidiana e por isso tende a ter um impacto mais forte.

1.2 Narrativas: mitos e lendas

Os mitos são antes de tudo, narrativas. São narrativas de acontecimentos cuja veracidade não é posta em dúvida pelos membros de uma sociedade. Muita gente pensa que os mitos nada mais são do que descrição de determinados fatos que realmente ocorreram. Na verdade, porém, tudo indica que os mitos têm mais a ver com o presente do que com o passado de uma sociedade. Embora as narrativas míticas sempre coloquem os acontecimentos de que tratam de tempos pretéritos, remotos, elas não deixam de refletir o presente, seja no que toca aos costumes, seja no que toca a elementos tão palpáveis como artefatos (MELLATI, 2007, p.185 e 186).

Em relação às origens das narrativas, Propp (apud BETTELHEIM, 2001) afirma que, diante da necessidade de transmitir a sabedoria dos antigos às futuras gerações, surgiram os mitos e, a partir deles, desenvolveram-se os contos de fadas. Como consequência, temos muitas histórias indígenas em nosso estado que estão escritas na língua portuguesa e em Makuxi, as quais, apesar de poucas, são utilizadas nas escolas indígenas.

Nesse sentido, a cosmologia dos descendentes Caribe é composta de seres sobrenaturais que dominam os ambientes dos quais a população indígena depende para reprodução física e cultural. “Os Makusi acreditam que a natureza (montanhas, rios, plantas, ventos, animais) possui guardiões poderosos que podem trazer benefícios materiais e proteção espiritual, como também doenças e mortes” (MILLER, 2008, p.45).

Alguns personagens que aparecem nas histórias orais são os protagonistas da fundação do mundo, e, posteriormente, guardiões da cultura Makuxi. Dessa forma, é importante lembrar dois momentos de grande valor na mitologia Makuxi. O mito mais conhecido é sobre o aparecimento dos irmãos Insikiran e Anikê como protagonistas da origem dos Makuxi. De acordo com Minayo (1995, p.109), algumas representações sociais são mais abrangentes em termos de sociedade como um todo e revelam a visão de mundo de determinada época.

Os saberes míticos atravessam gerações e passam a constituir um elo entre o passado e o presente. Essas histórias foram contadas pelos ancestrais, em diferentes versões, porém a junção de todas elas compõe a memória coletiva do grupo, sua origem e seu passado comum. O importante é que essa relação de troca de conhecimento proporciona também transferência de experiências e tradições entre todos os povos.

1.3 Os processos de aprendizagem e transmissão das narrativas

O saber indígena sempre será transmitido de uma geração para outra, através das narrativas orais para assim fortalecer a cultura tradicional indígena. Segundo Rocha (2006), é por meio das narrativas, que o mito terá sempre um sentido múltiplo e difuso, é por meio dele que as sociedades exprimem suas contradições, seus paradoxos, dúvidas e inquietações.

O processo educativo antes da chegada dos colonizadores tem todo um histórico desde os tempos mais remotos como o meio de repassar os conhecimentos necessários para os jovens e crianças. Porque, narrar as histórias no passado era a melhor forma de ensinar as crianças a obedecer às regras da vida e a respeitar os mais velhos, assim como também a natureza ao seu redor. E, é nesse sentido que a criança ou o jovem começa a construir sua própria identidade.

[...] narrativas que se constituem uma das práticas discursivas mais importantes. Elas contam histórias sobre nós e o mundo que nos ajudam a dar sentido, ordem, às coisas do mundo e a estabilizar e fixar nosso eu. O poder de narrar está estreitamente ligado à produção de nossas identidades sociais (SILVA, 1996, apud GABRIEL, 2004, pág. 24).

Sabe-se que a valorização da cultura de um povo é essencial para desenvolver uma educação específica, diferenciada e intercultural. O fortalecimento das práticas e tradições culturais deve ser apoiado e implementado em conjunto com os sujeitos que as vivenciam, a partir de propostas e discussões sobre o assunto.

Na construção histórica do pensamento teórico sobre cultura, um importante aspecto foi concebido no século XIX que consiste em considerá-la como uma característica universal da vida social humana, traço que a tornava distinta da vida animal. Assim, cultura passa a ser entendida como o oposto de natureza, quanto mais uma cultura fosse avaliada como distante da natureza, mais era considerado elevado o seu progresso. Por isso, umas culturas eram consideradas adiantadas, avançadas e superiores, como as

culturas europeias, vividas pelos ingleses, franceses, alemães, entre outros, e outras culturas eram avaliadas como atrasadas, primitivas e inferiores, como as culturas dos povos indígenas americanos, dos africanos, dos asiáticos, povos não europeus.

Nessa perspectiva, tais comunidades foram consideradas aculturadas, seus descendentes tidos como incapazes e inferiorizados em suas relações com os outros e, ao longo do processo do que se convencionou chamar de “colonização”, foram subjugados, explorados e expropriados em seus direitos mais subjetivos.

Desde sempre os homens contam suas histórias, fatos vividos, experimentados ou inventados, atribuindo múltiplos sentidos para olhares, gestos, silêncios, ações, enfim, para as palavras. Afinal, é pela palavra que somos capazes de nos situar no tempo, lembrando do passado, pensando sobre ele e antecipando o futuro, acumulando, assim, experiências culturais, o que nos permite compreender a realidade e agir sobre ela.

Atualmente, na comunidade indígena Camará a preocupação com o desaparecimento das narrativas indígenas vem sendo discutida amplamente, já que as histórias que antes eram contadas pelos mais velhos já não o são com nenhuma frequência e, alguns destes anciãos estão falecendo e não estão sendo registradas para conhecimento das gerações futuras. Com isso, a comunidade percebeu e está preocupada em manter, preservar e registrar suas narrativas com o apoio dos alunos e professores da escola Índio Gabriel, assim também como resgatar outras narrativas que já foram esquecidas.

Para Bruner (2002, p.46-48): “Uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores”. Captar o que a narrativa tem a dizer, refletir e tirar conclusões sobre seus aspectos ocultos podem levar a mudanças. Real ou imaginária, ela não perde seu poder como história. Além disso, a narrativa forja ligações entre o “excepcional e o comum”, levando a interpretação, de uma forma compreensível, para a resolução de conflitos, renegociando significados comuns.

É muito interessante quando temos essas histórias dentro da comunidade, porém não estão escritas conforme os anciãos narram. Muitas vezes, temos até o pajé que narra na língua makuxi algumas histórias em forma de orações no momento de seu ritual. Interessante ainda é quando ouvimos histórias que remontam o tempo em que os homens casavam-se com animais, ou os animais se transformavam em pessoas. Cito aqui, as histórias do pato e sua sogra, do carrapato, do casamento da raposa. Por exemplo, o carrapato que vira homem quando gosta de uma moça, mas quando casa com a moça, é invejado pelo marido de sua cunhada, isso por ele ser muito trabalhador e bom caçador. Muitas dessas narrativas são bastante interessantes, sendo que elas servem até como aulas e como lição de vida.

Por isso, o processo de ensino e aprendizagem do aluno, deve ser de uma forma que se possa repassar todos os conhecimentos necessários, tanto para jovens quanto para as crianças.

Normalmente, as histórias são narradas pela noite após a refeição, sendo que um ancião, que fica rodeado de crianças

e até adultos. É interessante que o narrador não é qualquer pessoa, mas sim alguém que conhece bem a história, sendo que há narrativas produzidas no cotidiano e que se efetivam em múltiplas situações do dia a dia na comunidade.

E, baseando-se neste respeito social e cultural da comunidade, com uma preocupação coletiva, propõe-se o desafio para a comunidade geral e escolar, em especial aos alunos do ensino médio, na perspectiva indígena, formar futuras gerações indígenas, com intuito de transformá-los em instrumento de fortalecimento cultural para a preservação da própria cultura tradicional indígena. Dessa forma, usaremos a escola como ferramenta ideal para a fermentação de um conjunto de ações de cunho pedagógico, político e ideológico que visam à afirmar a identidade e a valorizar a cultura nativa.

É nesse contexto de valorização da escola como instrumento de fortalecimento cultural e de explícita luta por afirmação identitária que, modernamente, alguns professores indígenas já passaram a assumir e exercer o papel em suas comunidades de formar jovens gerações de indígenas que estão num processo de escolarização formal, mas que podem fazer a diferença em suas próprias comunidades e escolas.

Obviamente que as sociedades indígenas apresentam características distintas umas das outras, conjuntos que as diferenciam das demais sociedades, têm identidades próprias: lógicas, histórias, hábitos alimentares, crenças, dentre outras características individuais e grupais, compondo a diversidade sociocultural

A cultura estabelece entre o homem e os demais seres vivos uma distinção de gênero e não apenas de grau, pois a possibilidade de comunicação oral aliada à capacidade de instrumentalizar-se pela escrita torna mais eficiente seu aparato biológico e geográfico. Tal processo é denominado como *Endoculturação*, ou seja, o aprendizado que se constrói a partir da educação comportamental diferenciada que é dada aos indivíduos, fator determinante da diversidade sociocultural.

Por ser um fenômeno natural, a cultura tornou-se objeto de estudos sistemáticos, possuindo causas e regularidades, permitindo-se à objetividade e à análise, proporcionando a formulação de leis que versam sobre o processo cultural e evolutivo humano.

Edgar Morin in Weigel (1995), afirma que a tradição, educação e linguagem são os elementos centrais de composição da cultura e que, formam em conjunto, os ídolos da sociedade. Para ele, as sociedades constroem, conservam, transmitem e desenvolvem-se a si mesmas e suas culturas através das interações cerebrais e espirituais entre os indivíduos, quais sejam estes os portadores e transmissores de cultura. Isto posto, o que caracteriza/diferencia as sociedades humanas é a cultura (CORRÊA, 2010).

Desse modo, em espaços privilegiados de interação e socialização, se formam os referenciais básicos do ser humano ao que, referenciando Telles em tempos como:

[...] na infância e na adolescência, portanto, durante o período em que se frequenta a escola, que se recebe uma série de informações sobre outras culturas e sobre outros povos. Poucos terão, após essa fase, oportunidade de

aprofundar e de enriquecer seus conhecimentos sobre os outros seja através de viagens, romances, mostras de filmes internacionais, seja prosseguindo seus estudos, (TELLES apud GRUPIONI, 1999, p. 8).

Aliados nesse processo estão os recursos didáticos e os profissionais da educação que contribuem para a construção do referencial sociocultural dos atores e interlocutores na escola. Necessário ainda atentar para o fato de que cada um cria sua visão de mundo a partir dos pressupostos pessoais e que, quando se julga também se está considerando valores e padrões construídos socialmente, pelos quais, muitas vezes adota-se posturas etnocêntricas e quase sempre preconceituosas.

Portanto, o que se pode afirmar é que com o registro das narrativas, a escrita delas serve para guardar o patrimônio cultural indígena, assim como também a herança cultural que é transmitida oralmente, com isso pode se manter vivo o essencial de que se precisa para assegurar o que aconteceu no passado, mesmo que se tenha perdido ou até acrescentado determinadas narrativas indígenas no decorrer do tempo.

2. PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

A proposta pedagógica foi construída com base no diagnóstico situacional e análises sobre as formas próprias de ensinar e aprender uma educação diferenciada e de mobilização social e contou com as informações, conhecimentos de atitudes e práticas vivenciadas na comunidade, além de visar à valorização destas junto aos seus sujeitos. O trabalho/pes-

quisa a desenvolvido no campo, parte da observação direta da vivência do povo, como também da aplicação de questionários que foram utilizados para a realização das entrevistas, reuniões pedagógicas e seminários na comunidade escolar e geral numa perspectiva transdisciplinar.

Nesse sentido, o trabalho foi na teoria e na prática, na realização de pesquisas e coleta de informações em campo. Uso do método hermenêutico dialético, com interpretação e contextualização dos dados a fim de entendermos as falas dos sujeitos, a escolha da hermenêutica dialética, parece a mais coerente com o objeto definido, para dar relevância à práxis, observando o que adverte Minayo:

A hermenêutica e a dialética não devem ser “encurtadas” através de sua redução à simples teoria de tratamento de dados. Mas pela sua capacidade de realizar uma reflexão fundamental que ao mesmo tempo não se separa da práxis, podemos dizer que o casamento dessas duas abordagens deve preceder e iluminar qualquer trabalho científico de compreensão da comunicação (MINAYO, 1998, p. 219).

A autora sugere a associação da hermenêutica com a dialética como uma complementaridade possível, a partir da própria realidade objetiva, destacando que, a reflexão hermenêutica produz identidade da oposição, buscando a unidade perdida.

As atividades foram desenvolvidas a partir de diálogos com as pessoas da comunidade. Para isso, propôs-se a coleta das narrativas, ouvindo-as dos moradores mais antigos da comunidade, anciãos que se prontificaram a participar da pes-

quisa e ao mesmo tempo, efetuar o registro escrito dessas narrativas e outros acontecimentos importantes da comunidade.

Depois de tudo que se realizou nas atividades da proposta, foram organizados encontros na escola e também em reuniões comunitárias para falar e apresentar os resultados das pesquisas realizadas. Contou-se sobre tudo o que havia sido registrado e, nas oportunidades, apresentaram-se algumas das narrativas sobre as histórias tradicionais, como a história da comunidade, histórias da Serra do Camará, história de Makunaima, de Insikiran e Anikê, do curupira, da raposa dos canibais, da serra do esqueleto, das tradições indígenas, mitologias e crenças.

Como toda história, percebeu-se que elas têm a ver com a nossa realidade e modo de viver, assim como também retratam todo um processo histórico de constituição identitária dos antepassados. Então, a partir dessas situações, a pesquisa se tornou mais relevante a partir do momento em que foi retomada a busca pelo registro dessas narrativas que ainda existem e pouco são narradas, assim, pode-se fazer uma relação do passado com o presente, e fazer o registro para que essas memórias não sejam perdidas e que as futuras gerações também conheçam essas narrativas. Por isso, a sabedoria indígena deve ser valorizada enquanto está viva dentro dos anciãos, e também devemos estudar e entender esses valores culturais, para assim fortificá-las dentro da escola e comunidade.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Com a proposta pedagógica foi possível registrar algumas narrativas que ainda existem na comunidade, isso com a

colaboração dos alunos do 1º e 2º anos do ensino médio. Porque o registro na escrita é uma forma de incentivá-los a estudar e aprender com os sábios anciãos indígenas. Além de contar com o apoio dos professores, do gestor e dos pais dos alunos nas atividades de campo. A pesquisa estimulou a memória daqueles quem narram os mitos, lendas, crenças e histórias.

Figura 1. Apresentação das narrativas dos Alunos Ensino Médio



Foto de Neuzimara Cruz de Almeida

No início das atividades, teve-se muitas dúvidas para escolher um título geral para nosso trabalho, porque quando se pensa ou se fala em história, logo o que vinha em mente que história⁶ é tudo que é pesquisado e tido reconhecido oficialmente como verdadeiro e comprovado.

⁶ No dicionário Aurélio, a palavra história está definida como narração de fatos notáveis ocorridos na vida dos povos, em particular, e da humanidade, em geral; conjunto de conhecimentos, adquiridos através da tradição e/ou mediante documentos, acerca da evolução do passado da humanidade; ciência e método que permite adquiri-los e transmiti-los; narração de acontecimentos, ações, fatos ou particularidades relativos a um determinado assunto.

Percebeu-se então, que poderia ter como o título do trabalho *As Narrativas orais da comunidade Camará*, porque com a narrativa seriam trabalhadas as lendas, os mitos, as crenças, dentre muitas coisas da cultura indígena.

As atividades foram desenvolvidas e divididas em etapas. Na primeira etapa, as atividades foram executadas pelos alunos, mas primeiramente houve uma pequena oficina com os envolvidos para preparar e planejar as atividades. Em seguida, as atividades consistiram-se nas entrevistas para o levantamento das pessoas que conheciam alguma narrativa, essas entrevistas aconteciam em encontros ou reuniões comunitárias e/ ou escolar. Para assim, depois de ouvir, fazer os registros necessários sobre o tema dentro da comunidade.

Conforme os levantamentos realizados, foram identificadas algumas pessoas que conhecem sobre as “histórias do antepassados”, as superstições e as crenças. Cito o senhor Perciliano Januário Mota, Nelina Oliveira, Rocildo de Oliveira e Augustino Paulino, que foram entrevistados.

Após a realização do levantamento, a segunda etapa foi fazer o registro das narrativas com aquelas pessoas que gostariam de contribuir com as atividades, já que algumas pessoas que conhecem essas histórias, diziam que não iriam narrar porque muitos já haviam feito isso e nunca tinham trazido o resultado desses trabalhos. Nessa segunda etapa, também seria feita uma visita de campo ao local mítico de onde se originara o nome da comunidade de Camará, sendo que a visita não foi possível devido ao mal tempo, pois iniciara o inverno e o acesso para subir a serra estava ruim, pois estava muito liso e perigoso para subir a serra.

E por fim, a última etapa foi feita a parte de sistematização das coletas de dados para apresentação em sala de aula. Cada grupo apresentou a sua narrativa, falando sobre o que aprendeu com ela e o significado dela na sua vida.

Figura 2. Apresentação das narrativas dos Alunos Ensino Médio



Foto de Neuzimara Cruz de Almeida

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para pesquisar e estudar a cultura indígena, principalmente no que se refere às narrativas orais é um desafio para o acadêmico e pesquisador indígena, pois os conhecimentos estão nas comunidades, nos sábios indígenas, nas histórias, nas crenças, nos mitos. E para isso, foi necessário resgatar e buscar o conhecimento da vida tradicional do povo makuxi da comunidade Camará.

A princípio eu não conhecia bem a realidade de minha comunidade apesar de ser moradora há muitos anos. E, para mim, todas essas pesquisas e estudos, fizeram com que eu conhecesse a nossa realidade, a nossa cultura, como foi antes e, dependendo muito do presente é que sabemos do futuro. Eis que tudo isso, resultou numa pesquisa reflexiva e crítica, para assim valorizarmos, e ao mesmo tempo fortalecer a nossa cultura.

Nesse percurso, constatei que as narrativas assumem, em geral, a função de explicar aspectos diversos referentes à conformação do mundo, dos seres e das coisas. Mas ao mesmo tempo, também fixam algumas normas para o nosso convívio social e também para estrutura da cultura. E desempenham também, a função de entreter, sendo que ainda podem apontar qualidades boas ou más, isso dependendo da situação que está sendo narrada ou enunciada.

Ressalto aqui que, essa experiência foi boa, pois nos propusemos a registrar as narrativas, assim como também acontecimentos da comunidade Camará, que tem se preocupado com as futuras gerações. E que o resultado dessa pesquisa sobre as narrativas, mitos, lendas tradicionais, possam estimular outros estudos nessa mesma temática, isso no sentido de melhorar essa pesquisa para que isso não possa se perder.

E posso concluir que, este trabalho foi importantíssimo para mim como professora, acadêmica e pesquisadora indígena, porque tive o prazer em aprender e conhecer mais sobre a minha cultura, agora me sinto preparada e munida de conhecimentos para contribuir e buscar melhorias na escola em que trabalho e na comunidade onde vivo. Para assim garantir

e manter viva a cultura por meio de nossas narrativas orais indígenas, como também a apropriação da linguagem escrita e avanços na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Histórias dentro da História** In: PINSKY, Carla Bassenegi (org). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

BENJAMIM, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura. 2ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1985: 197-221 (Obras escolhidas, Volume I).

CORRÊA, Áurea Lúcia Melo Oliveira. **A trajetória de vida de jovens estudantes ye'kuana na cidade de boa vista: desafios e perspectivas**. Dissertação apresentada ao PPGE/UFAM pelo Minter UFRR/UFAM/IFF/RR, 2010. 115 pg.

BRANDÃO, Junito de Sousa. **Mitologia grega**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASCUDO, Câmara. **Literatura oral no Brasil**. Belo Horizonte: Editora Itatiaias. São Paulo: EDUSP, 1984.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

FRASER, Ronald. **História Oral, Historia Social**. Historia Social, nº 17, outono 1993 (Inst. Historia Social, UNED, Valencia) p. 131-139.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Tradição oral e memória indígena: A canoa do tempo**. Em: Salomão, Jayme (dir): América: Descoberta ou invenção. 4º Colóquio UERJ. Rio de Janeiro, Imago, 1992, p.138-164.

LAURENTI, Roseli Bacili. **Aprendizagem por meio da narrativa**. 1ª edição. São Paulo: Vetor, 2006.

ROCHA, Everardo. **O que é mito?**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SOUZA, Carla Monteiro de. **“Memória e Oralidade: Entre o Individual e o Social”**. Revista de Filosofia e de Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima. Nº 12, junho, 2007, p.07-13.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 4ª.ed. São Paulo: Loyola, 2002.

MELLATI, Julio Cezar. **Índios no Brasil**. São Paulo, Ed. Universidade de São Paulo, 2007.

MELIÀ, Bartolomeu. **Ação pedagógica e alteridade. Por uma pedagogia da diferença**. In: Secretaria de Estado da Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso. Ameríndia: Tecendo os caminhos da educação escolar. Cuiabá, 1988.

MONIOT, Henri. **A história dos povos sem história**. In: História: novos problemas. 2ª edição. RJ: Livraria Francisco Alves Editora, 1979.

Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Índio Gabriel (atualizado). Camará: 2013.

IDENTIDADE E HIBRIDISMO CULTURAL NA PÓS-MODERNIDADE: REPRESENTAÇÕES DE SI NO ALUNO INDÍGENA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA

Naira Gomes Lamarão⁷

As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades-híbridas-estão tomando o seu lugar. (HALL, 2011: 69)

O hibridismo é a reavaliação do pressuposto da identidade colonial pela repetição de efeitos de identidade discriminatórios. (BHABHA, 1998:162)

INTRODUÇÃO

Este estudo busca analisar quais as representações que o aluno indígena da Universidade Federal de Roraima faz de si mesmo, considerando o contexto no qual estão inseridos. Para isso, recorreremos aos processos de construção de identidade e hibridismo cultural aprofundados pelos Estudos Culturais contemporâneos.

O interesse por esta temática surgiu após observarmos a presença expressivamente numérica de alunos indígenas nos diversos cursos de graduação da UFRR, além dos cursos específicos do Instituto Insikiran de Formação Superior

⁷ Graduada em Letras com Habilitação em Língua Inglesa - UFRR. Mestre em Letras - PPGL/UFRR.

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado intitulada O aluno indígena da UFRR: língua, cultura e identidades, apresentada ao PPGL/UFRR, 2017

Indígena. Isso nos levou a questionar como esses alunos estão lidando com esse complexo processo de (re)construção de suas identidades.

De acordo com Silva (2000) a identidade é um significado, cultural e socialmente atribuído, resultado de um processo de produção simbólico e discursivo. É expressa através da linguagem e de um conjunto de símbolos e signos com sentido individual e coletivamente reconhecidos. A teoria cultural recente associa esta ideia ao conceito de representação. Assim,

a representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido às nossas experiências e àquilo que somos. [...] A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas. (WOODWARD, 2000, p. 17-18)

Logo, representar é atribuir significado. É por meio da representação que damos sentidos ao mundo, às nossas vivências e a nós mesmos. Também é através da representação que a identidade e a diferença se ligam às práticas e sistemas de poder (SILVA, 2000). Uma vez que elas surgem através das mediações sociais e são, também, um elemento de mediação social, sendo fundamentais para compreender a relação eu/outro/sociedade. A representação expressa a relação entre o sujeito e a sociedade e o seu modo de compreender, interpretar e (re)construir o mundo.

1. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A metodologia utilizada foi a pesquisa interpretativista/qualitativa de natureza etnográfica a qual, de acordo com Moita Lopes (1994), estuda o objeto de investigação em seu contexto natural na tentativa de dar sentido aos fenômenos levando em conta os significados que os sujeitos lhe atribuem. A pesquisa qualitativa concebe a realidade como um produto das experiências subjetivas e intersubjetivas sociais, logo, são os sujeitos sociais que constroem e mantêm simbolicamente a realidade. Quanto ao cunho etnográfico da pesquisa, segundo André (1995) esta foi inicialmente desenvolvida pelos estudos antropológicos e caracteriza-se por um conjunto de técnicas utilizadas para coletar dados e estudar valores, hábitos, crenças, práticas e comportamentos de um grupo social com foco na interpretação cultural desses comportamentos em um dado contexto social.

Como instrumento de coleta de registros utilizamos a observação participativa. Para Markoni e Lakatos (2009) esta forma observação consiste na participação real do pesquisador com o grupo pesquisado com o objetivo de ganhar a confiança do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam. Utilizamos o diário de campo, como forma de registrar as atitudes, fatos, acontecimentos, impressões e interferências que digam respeito ao objeto em estudo. Também utilizamos a entrevista semiestruturada, uma vez que esta oferece maior flexibilidade e liberdade de expressão ao entrevistado. Para análise, fizemos o cruzamento dos dados do diário de campo e da entrevista,

de modo a interpretar quais são as representações que os alunos indígenas universitários fazem de si mesmo.

Foram observados e entrevistados dois alunos indígenas no 3º semestre do curso de Direito da UFRR, a observação em sala de aula foi devidamente autorizada pela coordenadora do curso, assim como pelos professores de cada disciplina. As entrevistas semiestruturadas foram gravadas em áudio com autorização assinada pelos alunos, através do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e Autorização de Gravação em Áudio e uso de Imagem. Todos os participantes da pesquisa tiveram seus nomes mantidos em anonimato.

O critério para a escolha dos participantes na pesquisa foi o ingresso pelo Processo Seletivo Específico para Indígenas – PSEI, pois quando o aluno se autodeclara indígena para concorrer a uma vaga, ele já está assumindo uma identidade. Desde 2007 o PSEI oferta vagas para cursos de graduação da universidade, além do Instituto Insikiran, o qual é específico para indígena e possui os cursos de Licenciatura Intercultural, Gestão Territorial Indígena e Gestão de Saúde Coletiva Indígena. O curso de medicina foi uns dos pioneiros a ofertar vagas para indígenas pensando na formação de mão de obra para atuar nas comunidades indígenas. Atualmente, cada curso tem autonomia para abrir essas vagas. De acordo com o Departamento de Registro Estudantil da UFRR – DERCA, atualmente há cerca de mil alunos autodeclarados indígenas regularmente matriculados nos cursos da UFRR em um universo de aproximadamente oito mil alunos. Dois desses alunos indígenas são sujeitos desta pesquisa.

O aluno 1- está no 3º semestre do curso de Direito, tem 32 anos, é do povo indígena Wapixana nasceu na comunidade Malacacheta, região Serra da Lua município Cantá, Estado de Roraima. Pela parte da manhã é professor alfabetizador na sua comunidade e a tarde é estagiário do Programa Pró-qualifica na Comissão Própria de Avaliação da Universidade Federal de Roraima, CPA-UFRR. Também é bolsista do Programa de Bolsa de Permanência, uma ação do Governo Federal de concessão de auxílio financeiro a estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. Sua língua materna é o Português.

O aluno 2- também está no 3º semestre do curso de Direito, tem 40 anos, é do povo Ingarikó, nasceu na comunidade de Manalai, município de Uiramutã, Estado de Roraima. É professor alfabetizador, formado em Licenciatura Intercultural pelo Instituto Insikiran-UFRR, mas atualmente está afastado de sala de aula. Pela manhã trabalha na Secretaria de estado do Índio e à tarde é voluntário na Coping - Conselho do Povo indígena Ingarikó, lá desenvolve atividades administrativas e presta assistência aos indígenas, quando necessário. Não recebe nenhum tipo de benefício social. Sua língua materna é o Ingarikó.

2. PENSANDO A IDENTIDADE NA PÓS-MODERNIDADE

Por muito tempo, as identidades foram utilizadas para definir, delimitar e estabilizar. No entanto, as profundas transformações na nossa sociedade trouxeram consigo inquietações

e questionamentos impossíveis de serem tratados com os conceitos, até então concebidos sobre a identidade, exigindo dos estudiosos um tratamento mais específico e crítico sobre o tema.

De modo geral, nos estudos sobre identidade, destacam-se duas perspectivas. A essencialista, na qual a identidade é fixa, estabelecida por um conjunto de características partilhadas por um grupo comum, está muito relacionada a fatores naturais como raça e sexo, por exemplo. Nessa perspectiva, a identidade é dotada de um núcleo essencial. Esta é a noção de identidade mais aceita e defendida na sociedade, é carregada pelo senso comum, presente nos discursos e práticas do nosso dia a dia (SOUZA, 2012).

Na perspectiva não-essencialista a identidade é relacional, ou seja, é definida a partir das diferenças e características comuns em relação a outras identidades, assim a identidade está vinculada a condições sociais e materiais. Nessa perspectiva, o social e o simbólico são necessários para a construção e manutenção das identidades. “A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas sociais e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. (WOODWARD, 2000, p. 14).

Se de um lado temos uma concepção de identidade a partir de um núcleo essencial, e de outro, a identidade é concebida por meio do cruzamento de diferenças, logo, é preciso considerar o momento da sua produção na dinâmica do tempo e espaço, pois a contextualização temporal e espacial será fundamental para a noção de identidade a ser considerada. É importante destacar que a inteligibilidade da concepção de identidade depende de contextualizá-la no interior das sociedades que as abrigam. Assim, Stuart Hall (2011) nos apresenta três con-

cepções de identidades que são as concepções de identidade do sujeito do Iluminismo, do sujeito sociológico e, por fim, do sujeito pós-moderno.

Bauman (1998, p. 155) argumenta que o problema da identidade na pós-modernidade resulta principalmente da “dificuldade de se manter fiel a qualquer identidade por muito tempo”. Há uma tendência em não adotar nenhuma identidade com firmeza a fim de poder abandoná-la de uma hora para outra, quando for preciso. Sendo assim, o problema não está na co-existência de várias identidades, mas sim na sua fluidez, na dificuldade de defini-las e apontá-las com precisão. Isso implica em uma ausência de pontos de referências duradouros e estáveis.

Precisamos considerar que as identidades dos sujeitos pós-modernos são (re)construídas a partir da diferença. Logo, a identidade e diferença também são resultado de manifestação de linguagem, ou seja, “elas são criadas por meio de atos de linguagem” (SILVA, 2000, p. 76). Como atos de linguagem, estão sujeitas às propriedades que a caracterizam e aos elementos que a constituem, sobretudo os signos. Assim como a linguagem é dinâmica e instável, as identidades e diferenças também o são. Do mesmo modo, a linguagem também está sujeita a disputas de poder.

3. HIBRIDISMO CULTURAL NA PÓS-MODERNIDADE

A teoria cultural contemporânea tem destacado alguns movimentos para analisar o processo de construções de identidades na pós-modernidade, dentre estes temos o hibridismo, amplamente fomentado pelos Estudos Culturais.

Atualmente, as discussões sobre hibridismo adquirem novos rumos e têm sido analisadas dando destaque para os processos de produção de identidades nacionais, raciais e étnicas. Tendo como seus principais expoentes os intelectuais Homi Bhabha e Nestor Canclini.

Canclini (2008, p. 19) entende por hibridização “processos socioculturais nos quais estruturas e práticas discretas, que existiam em formas separadas, se combinam para gerar novas estruturas, novos objetos e práticas”. É importante destacar que Canclini entende a hibridização como um processo e não como um produto, é algo que está em movimento e constantemente produzindo significados. Neste sentido, ele afirma que seu objeto de estudo não é a hibrididade, mas, sim, os processos de “hibridação”, como ele prefere denominar.

Ao relacionar os processos de hibridização à noção de identidade, Canclini argumenta que

os estudos que levam em conta os processos de hibridização mostram que não é possível falar das identidades como se tratassem apenas de conjuntos de traços fixos, nem de afirmá-las como essência de uma etnia ou de uma nação. A história dos movimentos identitários revela uma série de operações de seleção de elementos de diferentes épocas articuladas pelos grupos hegemônicos em um relato que lhes dá coerência, dramaticidade e eloquência. [...] Em um mundo tão fluidamente interconectado as sedimentações identitárias, organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnia, nação, classe) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais. (CANCLINI, 2008, P.23)

Nesse sentido, os processos de hibridização promovem uma reestruturação de formas antigas em novas formas e contribuem para explicar uma grande diversidade de alianças fecundas entre identidade distintas. O hibridismo, enquanto sinônimo de encontro entre diferentes culturas, encoraja a criatividade e apresenta-se como inovador. Em consonância, Hall (2011, p.91) aponta que o “hibridismo, fusão de diferentes tradições culturais, é uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura, mais apropriada à modernidade tardia que as velhas e contestas identidades do passado”.

Embora os mais conservadores argumentem que a mistura de diferentes culturas inevitavelmente destruirá a própria cultura, aqui defendemos o contrário. Celebrar a mistura, o cruzamento em desfavor das formas de absolutismo puro, é compreender e aceitar que esse “novo” tem o seu lugar no mundo.

Bhabha (2005), por outro lado, nos apresenta uma teoria mais hostil sobre o conceito de hibridismo. Para ele, o hibridismo está localizado no interior do discurso entre o colonizado e o colonizador. Assim argumenta que o hibridismo

é o signo da produtividade do poder colonial, suas forças e fixações deslizando, é o nome da reversão estratégica do processo de dominação pela recusa (a produção de identidades discriminatórias que assegurem a identidade “pura” e original da autoridade). O hibridismo é a reavaliação do pressuposto da identidade colonial pela repetição dos efeitos de identidade discriminatórios. [...] representa aquele “desvio” ambivalente do sujeito

discriminado em direção ao objeto aterrorizante, exorbitante, da classificação paranóica – um questionamento perturbador das imagens e presença da autoridade. [...] é uma problemática de representação e de individualização colonial que reverte os efeitos de recusa colonialista, ao modo que outros saberes “negados” se infiltrem nos discursos dominantes e se tornem a estranha base de sua autoridade (BHABHA, 2005, p. 162-165)

Desse modo, o hibridismo se apresenta como um conceito político e estratégico, sua força estratégica é ampliada para além da aquisição ou apropriação de uma estética. Está relacionado à imposição e disputa, ou seja, possui um caráter agonístico. Assim, o hibridismo é “ambivalente” e incômodo e surge em meio a um clima de disputa, como segue afirmando Bhabha (2005, p.268) “este é o movimento histórico do hibridismo como camuflagem, como uma agência contestadora, antagonística, funcionando no entre-tempo, do signo/símbolo, que é um espaço intervalar entre as regras do embate.” Logo, podemos dizer que o hibridismo é o produto de um confronto entre colonizado e colonizador.

Silva (2000) ressalta que esse clima de disputa se deve justamente devido a posição dos sujeitos envolvidos no processo de hibridização, pois a hibridização se dá entre identidades situadas assimetricamente em relação de poder. “Os processos de hibridização, nascem da relação conflituosa entre diferentes grupos nacionais, raciais ou étnicos” (SILVA, 2000 p.87). Estes, por sua vez, estão ligados a situações de ocupação, colonização e destruição.

3.1 LÍNGUAS E HIBRIDISMO

A língua é um dos aspectos mais cobrados e mais apontados no que se refere à cultura e identidade, embora nos saibamos que não é o único. As línguas, assim como a cultura e a identidade, não escapam aos processos de hibridização. Como exemplo de linguagem híbrida temos o “portunhol/portuñol” (LIPSKI, 2011) resultado do cruzamento da língua portuguesa com a língua espanhola, presente nas fronteiras do Brasil com países de hispanofalantes. Funciona como uma “terceira língua” e aparece nas práticas linguísticas de grande parte da população fronteiriça, sobretudo nas relações comerciais do dia a dia. Temos que considerar também que essas línguas sofrem influência de outras línguas nativas, as línguas indígenas presentes em algumas regiões.

O “spanglish” (CANCLINI, 2008) é outro exemplo de linguagem híbrida. Nascido nas comunidades latinas dos Estados Unidos, fruto do cruzamento do inglês e o espanhol, é inclusive ensinado formalmente no Amherst College de Massachusetts e objeto de dicionários especializados.

A dificuldade em definir essas línguas, está nos sentidos que foram sendo constituídos pelo senso comum, especialmente, por referir-se a elas negativamente. Geralmente, a uma das línguas envolvidas nesses processos de hibridação é atribuído um maior prestígio em relação à outra, esse prestígio advém da situação econômica do país de origem da língua. Assim, as línguas minoritárias são aquelas que não têm nenhum prestígio social e não repre-

sentam vantagens econômicas para seus falantes. Logo, as linguagens híbridas são vistas como um intercurso para se alcançar a língua de maior prestígio social, ou seja, a língua majoritária. Nesse sentido, Kersch (2011, p. 397) afirma que a

língua é expressão de identidade, é o meio pelo qual o falante demonstra o seu pertencimento a determinado grupo. Desse modo, o indivíduo pode desenvolver o desejo de aprender determinada língua (ou eliminá-la do seu repertório) para pertencer ao grupo que também a fala, ou de aprendê-la porque o domínio dessa língua lhe dará um retorno (aumento de chances de trabalho, por exemplo)

Assim, podemos depreender que em um contexto de contato linguístico, a aquisição, a manutenção e a exclusão de uma língua, também está estreitamente relacionada a questões econômicas que determinada língua representa e as possíveis vantagens que a língua majoritária pode agregar ao seu falante. Embora as linguagens híbridas estejam presentes nas práticas linguísticas de várias comunidades de fala e tenham seu reconhecimento por parte de estudiosos e pesquisadores, de modo geral, ainda são tratadas com desprezo e, geralmente estão relacionadas à incompetência linguística de seus falantes.

4. ANALISANDO OS DADOS

Para analisar as representações que o aluno indígena da UFRR faz de si, dividimos a análise em dois tópicos: as

representações de si enquanto indígena e aluno universitário e representações sobre a língua. A seguir elencamos alguns trechos das entrevistas e do diário de campo que demonstram essas representações.

4.1 REPRESENTAÇÕES DE SI ENQUANTO INDÍGENA E ALUNO UNIVERSITÁRIO.

Sobre as motivações para ingressar na universidade, o aluno 1 respondeu:

A1: *“Eu nunca imaginei que um dia eu poderia entrar numa faculdade [...] Na minha comunidade quem concluía o ensino médio já era uma pessoa muito importante.”*⁸

A fala acima demonstra a importância atribuída ao curso superior que, até então, representava uma realidade inalcançável para os indígenas, era algo que pertencia ao outro. Os índios, historicamente marginalizados e conscientes de sua condição não poderiam se apropriar desse saber. Graças às políticas de ação afirmativa essa realidade mudou, hoje, a presença de um grande número de indígenas nas universidades país a fora é um fato inegável. Agora, os desafios que se apresentam são outros, relacionados à permanência e à convivência com o outro.

A2- *“Eu tinha muita vontade de fazer o curso de Medicina, eu era encantado pela roupa branca (risos), mas o destino mudou. Eu tava vendo que eu sendo médico eu não ia multiplicar pes-*

⁸ As marcas linguísticas dos alunos foram mantidas na transcrição.

soas que pudessem ser alguma coisa na vida, eu não ia estar em sala de aula essas coisas, eu ia atuar no hospital...eu ia cuidar do povo, mas eu não ia ensinar ninguém. Com o tempo, como professor eu tinha muita dificuldade de entender as bases legais. Eu gosto de ser professor, mas eu tinha vontade de saber mais de conhecer mais o sistema, a resolução tal...o artigo tal..isso que me colocou no curso de Direito.”

Quando o aluno fala em “*saber mais, conhecer mais o sistema*” ele está se referindo ao sistema legal do mundo dos não-índios, mas que a esta altura, já é seu mundo também. Temos aí um cruzamento de identidades da qual Hall (2011, p.13) nos fala “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma delas poderíamos nos identificar.” Ou seja, a partir do momento que esse aluno é confrontado por esse sistema já se sente parte ele, no entanto, ele precisa se apropriar do conhecimento do outro, para conhecer as leis que regem esse sistema e assim compreender que lugar ele ocupa nesse sistema. Nesse sentido, o conhecimento é colocado no centro de uma disputa de poder. Utilizo aqui a noção de poder proposta por Foucault (2007, p.8) na qual “o poder não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. Dessa forma, poder e saber se implicam mutuamente. Logo, todo ponto de exercício de poder, também é um lugar de formação de saber/conhecimento.

Sobre o significado de ser universitário, o aluno 1 responde:

A1: “Ser universitário pra mim é você tá num processo de... de descobrir tanto a sua individualidade, o seu mundo, quanto o mundo que envolve tudo...então assim...hoje eu consigo ter uma visão de fora da minha comunidade de como é a realidade lá dentro e conhecer também um pouco esse mundo ocidental, esse mundo mais moderno que é o mundo em que...assim nesse mundo ocidental se busca muito tá na universidade, tudo gira em torno do conhecimento, do mundo científico...”

Aqui o aluno faz uma distinção entre dois mundos, o seu mundo, um mundo individual e o mundo mais moderno, o mundo ocidental. Na universidade esses dois mundos se encontram e esse encontro possibilitou a ele enxergar a sua própria realidade, bem com a realidade da sua comunidade e *desse mundo ocidental*, de modo mais crítico e mais reflexivo. Isso é resultado do processo de hibridização cultural pelo qual esse aluno está passando, entendido aqui, de acordo com Canclini (2008) como processos socioculturais nos quais estruturas e práticas discretas, que existiam em formas separadas, se combinam para gerar novas estruturas, novos objetos e práticas. É importante destacar que esse processo tem uma característica de dinâmica (re)construção, de (re)significação de mundo e de pessoas, de tempo e de espaço. Sendo assim, a partir da convivência no meio acadêmico, esse aluno indígena estará constantemente reformulando seus olhares críticos

tanto direcionados a sua comunidade indígena quanto à sociedade não-indígena.

Em relação ao preconceito na universidade, o aluno 1 afirma:

A1: No tempo que eu fazia sociologia e isso me deixou muito triste... porque uma vez um professor fez eu apresentar duas vezes um trabalho que eu já tinha apresentado. Naquele dia eu me senti um pouco constrangido [...] eu percebi que teria sido pelo fato de eu ser indígena [...] assim, eu sou muito aberto, tipo pessoas que não tem o conhecimento da questão que fala bobagem, eu reconheço tranquilo porque eu sei que não conhece, mas quando você recebe alguma coisa que vem de um professor, que é doutor em humanas e tal...então isso aí a gente já fica um pouco mais chateado [...] talvez pelo fato de eu ser diferente aqui dentro, ele tenha se focado em mim..."

Nessa fala o aluno afirma que o pior tipo de preconceito é aquele vem de quem deveria condenar essas práticas, o professor universitário. O preconceito vindo do professor demonstra a dificuldade que é praticar a alteridade, se colocar no lugar do outro e compreendê-lo a partir de suas diferenças e mais, compreender a importância do outro na sua constituição enquanto sujeito inserido em um determinado contexto social. Uma vez que a identidade é algo relacional, ou seja, ela é construída a partir da relação com o outro (SILVA, 2000). Geralmente, o preconceito direcionado aos indígenas é baseado em estereótipos herdados do nosso período colonial. Assim, Bhabha (1998) afirma que o estereótipo é uma falsa representação de uma dada re-

alidade, é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais. Logo, os estereótipos nos impedem de enxergar o outro com ele realmente é, mantendo-nos presos a concepções pré-estabelecidas.

4.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE A LÍNGUA

Ao perguntarmos sobre a língua indígena, o aluno 1 respondeu:

A1: *“Meu contato com a língua indígena é um pouco limitado, pelo fato de minha comunidade ter perdido um pouco e pelo fato de na escola da comunidade a língua falada ser o português e não a língua indígena. A minha vó (com 94 anos) fala, só que quando eu morei com minha vó ela não me ensinou a falar, eu morei com ela até os doze anos...comigo ela só falava português, agora com os amigos dela ela falava na língua, só que eu não consegui aprender... A minha vó me fala, que é uma coisa muito viva na memória deles, é que eles eram proibidos de falar a língua materna, a igreja católica limitava isso...isso fez com que eles não passassem (a língua) pra gente...até pra proteger a gente mesmo...eu acredito que muitas línguas estão se perdendo em virtude disso.”*

A fala do aluno remete ao passado, no período colonial onde a imposição da língua do “branco”, do colonizador, era usada como fator de dominação. Sobre isso Kierna argumenta que quando duas línguas são colocadas em contato estreito à força, sempre influenciam uma a outra em

algum grau. Nos territórios subjulgados, muito depende do fato de estarem ou não sendo controlados por forças de fora, para a imposição de alguma forma de tributo, ou de estarem sendo ocupados para povoamento. Neste último caso, a língua intrusa pode suplantar a nativa. Foi o que aconteceu com a língua indígena na comunidade do aluno, a língua portuguesa, a do colonizador foi imposta aos falantes a ponto de eles serem proibidos de falar sua própria língua, pois assim estariam sujeitos a punição. Isso é uma característica marcante dos períodos coloniais, muitos grupos étnicos bem como incontáveis indivíduos ao longo da história sofreram uma ruptura traumática, e as culturas foram mutiladas junto com as suas línguas (KIERNA,1993).

Isso já não aconteceu com o aluno 2, em virtude de sua comunidade ser muito afastada dos núcleos urbanos, de difícil acesso, o que favorece para que a língua indígena continue sendo a língua materna da comunidade.

O aluno 2, que tem a língua ingarikó como língua materna, aponta dificuldade com a parte gramatical da língua portuguesa. Sua dificuldade está tanto no nível da fala quanto no nível da escrita, dada as suas devidas proporções:

A2: Eu tô aprendendo ainda (a língua portuguesa). Eu tenho mais dificuldade na fala do que na escrita, porque na escrita eu penso mais de devagar. Na escrita às vezes eu tenho mais dificuldade nos sexos e adjetivos. Porque em ingarikó não tem as classificações de masculino e feminino, uma palavra serve pra dizer masculino e feminino e às vezes eu falo a mapa, eu falo meu sandália ou meu roupa, porque pra gente não tem um adjetivo específico, então eu tenho essa dificuldade, mas isso é de menos.

No diário de campo também registrei esse tipo de ocorrência no nível da fala do aluno 2, exemplo: *“a essência do texto é bom”, “uma professora de boa coração”, “preconceito linguística”,* entre outros. Isso é uma característica comum do falante bilíngue, a transferência de formas e estruturas da língua materna para a segunda língua. Até porque o uso da língua materna pelo aluno 2 é constante, o que torna natural esse tipo de ocorrência, conforme ele afirma abaixo:

A2: Aqui no conselho (Coping) eu tenho contato diário, porque tem muita gente que vem aqui, tem professores, tem aposentados, então a casa nunca fica vazia, sempre estão aqui e todos são falantes, e só falam língua ingarikó, não falam português. Aqui eu falo todo dia a língua ingarikó.

Sobre a relação entre língua e identidade, o aluno 1 afirma que:

A1: “hoje eu me sinto, a minha identidade indígena como se ela fosse ferida assim, pelo fato de eu não falar a língua [...] a gente não pode deixar a língua se perder, eu falo direto na comunidade que é uma coisa única e se a gente perder a gente perde a nossa identidade enquanto indígena, a língua é uma coisa importante, né?!”

Durante a pesquisa de campo registrei no meu diário a fala de uma candidata indígena que ia prestar vestibular para o curso de Licenciatura Intercultural.

-“Eu só sou índia nó papel porque falar a língua eu não falo”.

Essas duas falas demonstram como a questão da identidade está intimamente relacionada à língua. A língua é um

dos aspectos mais cobrados e apontados quando se fala em identidade. Nesse sentido Kersch (2011) afirma que as línguas não são somente instrumentos objetivos e socialmente neutros que transmitem um significado, mas também estão relacionadas com as identidades dos grupos sociais ou étnicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pós-modernidade possibilita o surgimento de uma multiplicidade de novas estruturas sociais. Hoje, o maior desafio que ela nos apresenta é o de saber conviver com as diferenças, não só com as diferenças entre o “eu” e o “outro”, mas as diferenças que há em nós mesmos. Nossas identidades, constituídas a partir das relações com outro, devem ser negociadas para que possamos ter referências estáveis e um caminho a seguir, assim diz a metáfora de Baumam (1998, p.92) “além da curva, existe, deve existir, tem de existir uma terra hospitaleira em que se fixar”.

O hibridismo cultural é uma dessas de novas estruturas da pós-modernidade que não merecem ser tratadas como formas anômalas ou irregulares, mas sim como um produto da criatividade cultural, individual e coletiva. Além disso, ele nos oferece uma excelente oportunidade de praticarmos a alteridade.

Desse modo, na pesquisa aqui desenvolvida, podemos concluir que, embora os alunos indígenas da UFRR estejam passando por um processo de hibridismo cultural, eles mantêm suas identidades – a indígena e a universitária – com pontos de referenciais bem delineados.

Isso faz com que os iminentes conflitos possam ser encarados com mais discernimento e serenidade, sem maiores prejuízos.

Embora estes alunos estejam, relativamente bem estabelecidos e, numericamente cada vez mais presentes na universidade, eles ainda precisam de uma atenção mais específica da instituição, no sentido de fortalecer a política de acesso e permanência na UFRR. Questões como adaptação dos currículos para a interculturalidade, assistência à permanência, grupos de trabalho para monitoria e avaliação desses alunos, pesquisas para ações de valorização das línguas indígenas e produção de materiais nessas línguas, são algumas questões, entre muitas outras que precisam ser discutidas e avaliadas conjuntamente na comunidade acadêmica. Essas discussões devem ser pautadas nas necessidades reais dos alunos e de suas comunidades, dando ênfase para o ganho social e político que é a formação de alunos indígenas nos cursos de graduação da Universidade Federal de Roraima.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

_____, Zygmunt. **O Mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

DARWIN, Charles. **A origem das espécies e a seleção natural**. 2. ed. São Paulo: Madras, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____, Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JAMESON, Frederic. **Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2007.

LOPES, Moita. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução**. *DELTA*, v. 10, n. 2, 1994.

LIPSKI, John. Um caso de contato de fronteira: o sudoeste. *In*: MELLO, Heliana; ATENHOFEN Cléo; RASO, Tomaso (orgs) **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragem e técnicas de pesquisa, elaboração análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 2009.

KERSCH, Doreoteia Frank. Atitude dos falantes bilíngües da área de fronteira entre Brasil e Uruguai a partir de dados do ADDU. *In*: MELLO, Heliana; ATENHOFEN Cléo; RASO, Tomaso (orgs) **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

KIERNAN, Victor. Línguas e conquistadores. *In*: BURKE, Peter; PORTER, Roy. **Linguagem, indivíduo e sociedade: história social da linguagem**. São Paulo: UNESP, 1993

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: _____. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Ângela Maria (Coord.). **Manual de Normas para a apresentação de trabalhos técnico-científicos da UFRR**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2012.

Souza, Carla Monteiro. Pensando a Identidade e a diferença. *In*: FREITAS, Déborah; WANKLER, Cátia. (Org.). **O múltiplo em construção. Questões de linguagem e identidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2012.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ETNOMATEMÁTICA: SABERES MATEMÁTICOS NA COMUNIDADE INDÍGENA TICOÇA EM RORAIMA

Juarecildo Martins Level⁹
Mariana Souza da Cunha¹⁰

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como perspectiva compreender a matemática e a etnomatemática para desenvolver um ensino diferenciado, de qualidade, valorizando e fortalecendo os valores culturais e tradicionais do povo macuxi. Como afirma Carandine Juruna, o líder dos Juruna no Parque Indígena no Xingu (...) “Antigamente, a gente brigava com a boca, com a borduna, com o arco e flecha. Hoje a gente tem que aprender a brigar com o lápis e o papel, entender os escritos, as leis, saber mexer com os números o mundo está mudando (FERREIRA,1988).

Contextualizar as práticas tradicionais é uma nova forma de incluir os nossos conhecimentos e essas práticas nos proporcionam uma nova metodologia de ensino. Pois o conhecimento do aluno não está somente na escola, mas é na escola que se concretiza o ensino. Segundo VIGOTISKY (1986) *a aprendizagem da criança*

⁹ Egresso do Curso Licenciatura Intercultural, área Ciência da Natureza, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima (UFRR).

¹⁰ Docente do Curso Licenciatura Intercultural, área Ciência da Natureza, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima (UFRR). Contato: mariana.cunha@ufrr.br

começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar a aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrando durante seu pouco tempo de vida já várias operações de divisão e adição, complexas e simples.

As práticas contextualizadas fortalecem o ensino e aprendizagem do aluno. Na matemática não é diferente, pois temos que abordar em sua perspectiva transdisciplinar, pois o saber matemático é constituído de um emaranhado cognitivo que evidencia linhas que configuram as diversas manifestações do pensamento humano acerca das possibilidades de investigação, compreensão e explicação da realidade (MENDES, 2009).

Segundo D'AMBROSIO (2002) a matemática é uma estratégia desenvolvida pela espécie humana ao longo de sua história para explicar, para entender, para manejar e conviver com a realidade sensível, perceptível e com o seu imaginário, naturalmente dentro de um contexto natural e cultural. Isso se dá da mesma maneira com as técnicas, as artes, as religiões e as ciências em geral. Durante muitos anos a sociedade indígena sobreviveu desses conhecimentos que foram adquirindo com o tempo e sendo postos em prática de acordo com suas necessidades. Entretanto, após a entrada das escolas nas comunidades indígenas introduziu-se o termo matemática para aquilo que já se conhecia e fazia há muito

tempo pelo conhecimento tradicional. Por outro lado, a escola não valorizou esses conhecimentos e acabou inserindo uma matemática descontextualizada, em que o aluno não conseguia acompanhar os cálculos de difícil compreensão, ocasionando um alto índice de retenção nas escolas.

A importância do estudo sobre os saberes matemático da comunidade indígena do Ticoça nos leva a entender e refletir sobre a importância dos valores culturais de nosso povo. Krasilchik (1987), abordou que a lei, na sua letra, e os profissionais da área, dizem que as disciplinas científicas devem servir para formar o indivíduo com espírito crítico e capacidade de refletir e especular sobre o que vê. No entanto, de fato, nem o sistema e nem os educadores, na realidade da sala de aula, procuram desenvolver as qualidades que explicitamente são aceitas como válidas e desejáveis.

Por outro lado, podemos perceber que falta um conhecimento por parte dos alunos e professores do que realmente é a etnomatemática e como ela está presente no cotidiano dos mesmos. Diante disso, e partido do pressuposto da palavra a etnomatemática, que de acordo com (D'AMBROSIO, 2002) compôs a palavra etnomatemática utilizando as raízes *tica*, *matemae*, *etno* para significar que há várias maneiras, técnicas, habilidades (ticas) de explicar, de entender, de lidar e de conviver com (matema) distintos contextos naturais e sócios econômicos da realidade (etnos).

Diante disso, o objetivo principal do trabalho foi proporcionar ao aluno, um ensino matemático diferenciado, através da etnomatemática, abordando os saberes praticados na comunidade, de forma contextualizada e pedagógica.

MATERIAIS E MÉTODO

O estudo foi desenvolvido na Escola Estadual Indígena Tuxaua Lauro Melquior situado na comunidade indígena Ticoça localizado no município de Uiramutã ao norte de Roraima.

O público desta proposta foram os alunos do 1º ano do ensino médio. O tema Etnomatemática: Saberes Matemáticos na Comunidade Indígena Ticoça em Roraima se justifica pela necessidade de registrar e fortalecer o conhecimento tradicional da comunidade e aplicá-lo ao ensino e aprendizado dos alunos do ensino médio.

A metodologia utilizada foi pesquisa-ação, e os instrumentos foram a pesquisa bibliográfica sobre o conceito de matemática e etnomatemática, levantamento através de entrevistas e registro fotográfico; procedimentos matemáticos para explicar fenômenos ou fatos do cotidiano da comunidade e de debate e discussão sobre a inclusão da etnomatemática no currículo das Ciências da Natureza.

Durante o diagnóstico foram feitos questionários escritos que foram repassados para os professores da área das Ciências da Natureza; aulas de campo com pesquisa em casa para os pais de famílias e questionários para alunos do 1º ano do ensino médio. Para a comunidade e pais de alunos foi elaborado um questionário que abordava o ensino da área da Ciência da Natureza, os benefícios e os problemas que envolvem as disciplinas dessa área.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado desse trabalho foi muito positivo, no primeiro momento da pesquisa realizamos uma reflexão em torno do conceito matemática e etnomatemática, pois além de conhecermos a história, compreendemos como ela tem se formado e seu conceito que é importante para nortearmos o seu ensino com significado.

Figura 1. Pesquisas sobre os conceitos de matemática e etnomatemática.



Há muito tempo o ser humano tem lutado pela sua sobrevivência, a necessidade de se alimentar, em competição com outras espécies é o estímulo no desenvolvimento de instrumentos que auxiliam na obtenção de alimento. É claro que a pedra lascada com esse objetivo, deveria ter dimensões adequadas para cumprir sua finalidade. A avaliação das dimensões apropriadas para a pedra

lascada talvez seja a primeira manifestação matemática da espécie (D'AMBROSIO, 2002). Nesse momento, temos a primeira ideia de como a matemática esteve presente nesse importante instrumento.

Em seguida, veio o número que surgiu a partir do momento em que existiu a necessidade de contar objetos e coisas e isso aconteceu há mais de 30.000 anos. Os homens nessa época viviam em cavernas e grutas e não existia a ideia de números, mas eles tinham a necessidade de contar. Assim, quando os homens iam pescar ou caçar levavam consigo pedaços de ossos ou de madeira. Para cada animal ou fruto capturado, o homem fazia no osso ou no pedaço de madeira um risco como afirma Miranda (2016).

Nesta perspectiva surgia a matemática ao longo desta história com a necessidade de contagens que foi a base fundamental para o surgimento da matemática. Segundo Santos (2006) a matemática foi construída ao mesmo tempo como uma forma de pensamento e como uma ferramenta que o homem utiliza para organizar suas ideias e ajudar a entender as leis que governam o universo e os fenômenos naturais.

O ser humano criou conforme cada cultura seus meios de representar as unidades. Podemos perceber que os hindu-árabicos foram os que evoluíram a numeração. Os babilônios contribuíram com uma aritmética bastante desenvolvida. Os egípcios, além de noções aritméticas, contribuíram com conhecimentos iniciais *da geometria*. Os gregos com *a geometria abstrata e os árabes com a numeração e a Álgebra* (SANTOS, 2006).

Para nós povos indígenas a matemática é algo novo, difícil de ser entendido que envolvem formulas e símbolos (MARTINS, 2015). No princípio da entrada dos fazendeiros na região das serras quando se implantaram as primei-

ras escolas nas fazendas para ensinarem os nativos a nova língua que é o português, ensinaram também o que chamamos hoje de matemática. Para isso aplicaram-se muito castigo de palmatória e de joelhos no chão com milhos ou com pedrinhas quando o aluno não conseguia responder a tabuadas e as quatro operações matemática.

No decorrer dos tempos a disciplina matemática na escola tornou-se instrumento disciplinar, quando o aluno recebia o castigo. Esta prática contribuiu para que se criasse a crença de que a matemática é uma disciplina difícil. Esta teoria ainda é bem difundida até os dias de hoje, que ninguém gosta e que é uma das piores disciplinas.

Ao identificarmos e descrevermos os diferentes saberes matemáticos presentes na comunidade, primeiramente na construção das casas mais especificamente na casa do senhor Level, podemos destacar a importância de contextualizar a matemática.

Figura 02. Construção de casa na comunidade.



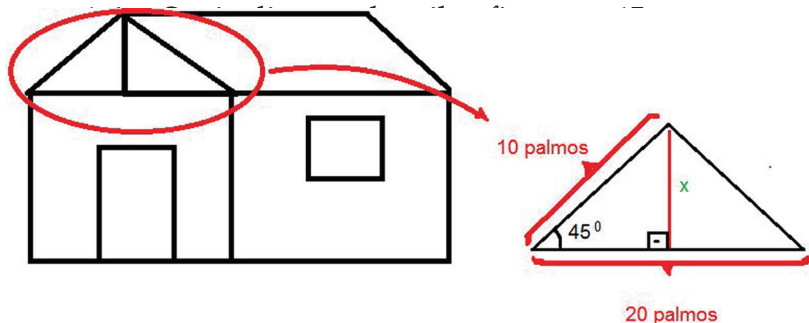
Uma casa de taipa de 12 passos de comprimento e 6 passos de largura, pode pegar em média 500 cabeças de palha. Sabendo que as cabeças de palha são divididas ao meio. Numa casa com quatro água, dois lados são maiores e outros dois são menores. Dividindo a palha ao meio temos 1000 palhas para cobrir a casa. Os dois lados maiores pegam 600 palhas 300 de cada lado e outros dois pegam 400, 200 cada lado.

O ancião afirmou que a medição de uma casa é feita por passo, palmo polegada e vara. Exemplo: uma casa de 20 passos de comprimento e 4 passos de largura (50x20 palmos) a casa pegaria 60 caibros de 14 palmos de comprimento, 6 travessas de 12 palmos, 6 estacas de 10 palmos, 3 cumieiras e pegaria 2000 cabeças de palha. Sendo que 1 palmo nosso corresponde a 20 centímetros. Como o prego era difícil amarrávamos com fibra de frejó (*Cordia goeldiana*) Huber e curawa. Hoje usamos prego de 2 polegadas para ripa, 3 polegadas para caibro e de 4 polegadas para outras madeiras maiores.

Então, podemos destacar que 1 palmo corresponde a 20/25 centímetros no SI; 1 passo corresponde a 50 centímetros no SI; 1 vara a 40 centímetros; 1 polegada a 2,5 centímetros a 3 centímetros.

Contextualizando esta prática com o ensino da matemática verificamos que podemos utilizar os conhecimentos da construção da casa no ensino da matemática. Veja o exemplo que encontramos em contextualizar conteúdo de 1º ano do ensino médio (EM): se a altura da estaca de uma casa é de 10 palmos, qual seria a altura da casa? 2 palmos ficariam no solo, 8 seria a altura da estaca que corresponde a

Figura 3. Demonstração de aplicação da trigonometria



Fonte Juarecildo

Se conhecemos as razões trigonométricas, neste problema teríamos o **cateto oposto** sobre a **hipotenusa** podemos calcular a altura do triângulo que se forma da parte de cima da casa.

$$X = \text{sen}45^\circ = \frac{x}{10} = 0,7071 \Rightarrow x = 10 \cdot 0,7071 = 7,071 \approx 7,05 \text{ palmos}$$

Somando com os 10 palmos mais 7,05 teríamos a altura da casa igual a 17,05 palmos que corresponde a 3 metros e 45 centímetros de altura.

Também identificamos a matemática presente na trança de artesanato com fibra de jacitara (*Demoncus polyacanthos*) e arumã (*Syagrus flexuosa*). Este modo de pensar geométrico propõe poder aprimorar-se de propriedades dos objetos geométricos para poder antecipar relações não conhecidas ou inferir novas propriedades (PANIZZA,2006).

A jacitara é uma espécie de palmeira espinhosa e comprida, típico de matas ciliares encontrada com bas-

tante facilidade na comunidade. Sua característica lembra palmeira, mas se entrelaça entre as árvores como cipó. Sua casca por ser resistente é utilizada na fabricação de utensílios. No entanto, na prática de trança com essa matéria prima, utiliza-se bastante as medições e cálculos mentais. O trançador usa e desenvolve seu raciocínio lógico através de atenção no momento da trança para que se possa chegar ao desenho perfeito que se deseja fazer na trança.

O arumã é uma espécie de planta com folhas largas, encontrada nas nascentes de igarapés, mas que é difícil para ser encontrado na comunidade. Por apresentar casca dura e resistente é utilizado para trançar artesanatos assim como jacitara.

Figura 3. Tipos de trança com fibra de jacitara e arumã.



Fonte: Juarecildo, 2015

Para trança, não existe períodos específicos para que se pratique, porém, existem épocas em que a população

mais necessita desses materiais. Existem diversos tipos e formas de trança. Na tabela a seguir temos alguns nomes de tipos de objetos trançados e que existem e que são necessários na comunidade.

Nomes em português	Nomes em macuxi	Matéria prima	Quantidade de fibra de vara por objetos e o tamanho	Quantidade de pessoas que praticam
Tipiti	Tinki	Arumã/jacitara	13 varas 15 palmos= 8 palmos trançado	4 pessoas
Peneira	Manari	Arumã/jacitara	18 varas de, 5 palmos= 3 palmos trançado	15 pessoas
Abano	Uri'wo	Arumã/jacitara	14 varas 6 palmos= 3 palmos trançado	20 pessoas
Jamanxi	Ritu	Arumã/jacitara	16 varas 7 palmos=4 trançado	13 pessoas
Jiqui	Moroi	Vara/jacitara	8 partes interna de jacitara 4 palmos	10 pessoas
Balaio	Xunpa	Ramo de buriti	1 olhos de buriti 100 folhas	12 pessoas
Darruana	pikaruma	Ramo de buriti/ãrumã/jacitara	1 palha com 15 de cada lado	16 pessoas

Esses objetos são importantes para a preparação de alimentos na comunidade, pois auxiliam as mulheres e os homens desde o transporte para casa até o processo final de armazenamento. Uma preocupação que tem surgido recentemente é a falta desses materiais, pois poucas pessoas praticam essa atividade.

Ao pegarmos um objeto trançado e observá-lo, perceberemos que o mesmo é composto por várias fibras. No entanto, essas fibras estão organizadas de certa forma que cada uma deve estar nos seus devidos lugares. Analisando a seguinte situação podemos através desses dados trabalhar no ensino de matemática a regra de três e a por-

centagem. Aqui temos um exemplo claro de regra de três simples. Pois, para trançar um tipiti precisa de 13 varas de jacitara/arumã, quantos varas dessas matérias primas precisará para trançar 20 tipitis? Como as grandezas são diretamente proporcionais basta multiplicar em X os dados proposto. Veja:

Q. objeto	Jacitara/arumã
1	13
20	X

$1 \cdot X = 20 \cdot 13$ $X =$
 360 $X = 360/1$
 $X = 360$ varas

Na Porcentagens temos o seguinte exemplo: a comunidade Ticoça atualmente é composta por 300 pessoas aproximadamente (BENTO, 2016). Analisando os dados obtidos na pesquisa podemos indicar em porcentagens a quantidade de pessoas que praticam a trança que dá um total de 90 pessoas.

Indicando essa quantidade em porcentagem temos: 30% das 300 pessoas da comunidade trançam algum tipo de artesanato citado na tabela.

Pessoas	Porcentagens
300	100%
90	X

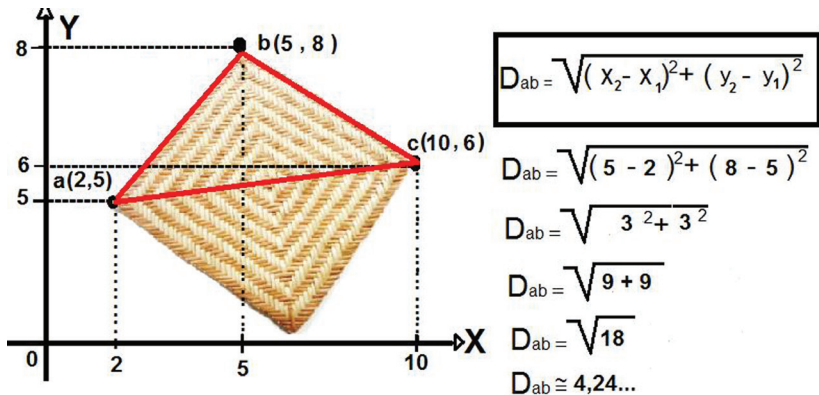
$300 \cdot x = 90 \cdot 100$ $300x=9000$ $x = 9000/300$ $x = 30$

Essa trança segue uma sequência de 3x3. Para os trançadores significa uma perna (fibra) de arumã. A fibra no momento da trança deve passar por cima de 3 pernas e depois por baixo de 3.

Outro exemplo é o abano, trançado de jacitara e de arumã que tem a forma quadrada para facilitar o manuseio na hora de virar o beiju. O abano não é um material difícil para ser trançado, mas o trançador precisa de habilidade para fazer com que o abano saia perfeito e adequado para utilização. Um abano adequado para virar beiju tem que ter 03 palmos de comprimento e de largura. Para

se trançar um abano de 03 palmos ao quadrado utiliza-se 8 varas de jacitaras ou arumã que se divide em 128 fibras. A vara de jacitara ou arumã devem ter 5 palmos de comprimento para tamanho normal. Uma das formas de aplicar conteúdo escolar através desta prática é usando a medida entre dois pontos, com o Teorema de Pitágoras:

Figura 4. Utilizando abano como forma de ensinar Geometria. Fonte Juarecildo



Fonte Juarecildo

Cada fibra de arumã/jacitara é colocada em ordem, em diagonal e vertical. Podemos com essa formula medir o lado do abano.

O tipiti também é um dos utensílios mais usados e o mais difícil de ser trançado. É uma espécie de prensa utilizada para espremer massa de mandioca na sua preparação para fazer farinha, beiju e pajuaru.

Figura 05 Confeção do tipiti. Figura 06. Tipiti. www.google.com.br



Fonte: Juarecildo Level

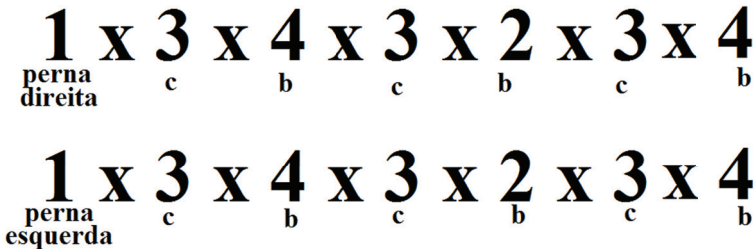
O tipiti é medido por palmo. Desde a retirada da fibra de arumã ou jacitara se mede por palmo. Segundo Gerocino (2015)

para fazer um tipiti de 7 palmos deve-se tirar 13 varas de jacitara ou arumã com 14 palmos de comprimento cada. Usa-se

2,5 palmos para fazer o fundo, 2,5 palmos na boca. O tipiti pode pegar 6 litros de massa por espremida. Podendo fazer 1 lata de farinha a cada 3 tipitis de massa. Para finalizar o tipiti utiliza-se a fibra de curawata. Para amarrar o tipiti nas suas finalizações (LEVEL, 2015).

Gerocino (2015) afirma que aprendeu a trançar todos os tipos de artesanatos com seu pai Bento. Observava sempre que ele ia trançar, pegava os restos de jacitara e ia modelando de acordo como seu pai fazia, isto é, pedagogia indígena. A trança do tipiti fica da seguinte forma, veja sua sequência a baixo:

Figura 07: sequência da trança do tipiti do modelo dente de cutia.



Fonte Juarecido, 2015

São necessárias 80 fibras de arumã para trança de um tipiti. “Os pais ensinavam seus filhos a trançarem uma diversidade de artesanatos antes que se casassem” (LINDALVA, 2015).

Outro exemplo da matemática no cotidiano da comunidade é a roça, um meio essencial para produção de alimentos na comunidade Ticoça, e um dos mais importantes para sua sobrevivência da comunidade. Pois nas roças são plantados di-

versos produtos alimentícios como milho, feijão, arroz, banana e mandioca. Cada produto tem suas especificidades e são plantadas em áreas diferentes. Cada pessoa constrói sua roça usando diversas formas geométricas. Nas serras, nas margens dos igarapés, e nas vazantes. Usa-se como medida de roça os termos linha e vara. Na plantação de milho ou de maniva utiliza-se as medidas palmo e passos. A distância entre uma carreira e outra é de 4 palmos ou 2 passos. Isso se justifica pela largura da enxada.

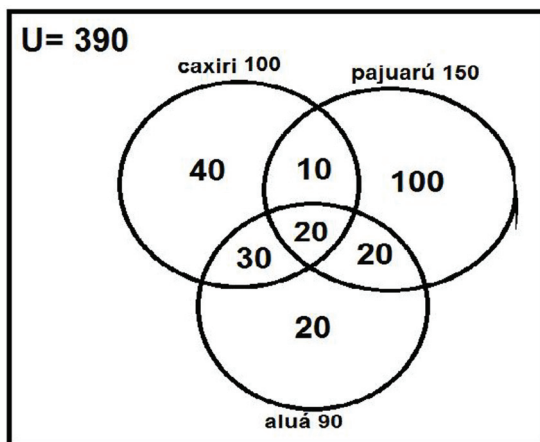
Figura 08. Roça familiar. Juarecildo Level



Uma (1) linha de roça pode ser entendida como 50m^2 . Essa afirmação está de acordo com que a comunidade conhece. No entanto 100m^2 de roça corresponde à 2 linhas². Em uma linha de roça são necessários 10 litros de milho para plantação. Nessas atividades podemos utilizar a geometria plana.

Para trabalharmos os conteúdos matemáticos envolvendo a roça utilizamos as práticas do ajuri. Um ajuri acontece quando o dono da roça faz caxiri e pajuaru para convidar a comunidade para ajudar. Vamos fazer uma suposição que durante um ajuri compareceram 390 pessoas para participar. Três tipos de bebidas foram oferecidos: caxiri, pajuaru e aluá de milho. 100 pessoas tomaram caxiri, 150 tomaram pajuaru e 90 tomaram aluá de milho. Sabendo que 20 tomaram os três tipos de bebidas, 30 tomaram caxiri e pajuaru, 40 tomaram pajuaru e aluá, 50 tomaram caxiri e aluá. Pergunta-se: quantas pessoas tomaram somente caxiri? 40. Quantas pessoas tomaram apenas pajuaru? Resposta: 100. Quantas não tomaram nenhuma das três bebidas oferecidas? Resposta: 150. Veja como foi encontrado o resultado utilizando o diagrama de Venn. Podemos analisar a seguinte situação:

Figura 09. Figura do diagrama de venn.



Fonte: Juarecildo, 2015

De acordo com Brasil (2001) quanto à grandeza e medida, este bloco caracteriza-se por sua forte relevância



social, com evidente caráter prático e utilitário. Na vida em sociedade, as grandezas e as medidas estão presentes em quase todas as atividades realizadas. Desse modo, desempenham papel importante no currículo, pois mostram claramente ao aluno a utilidade do conhecimento matemático no cotidiano.

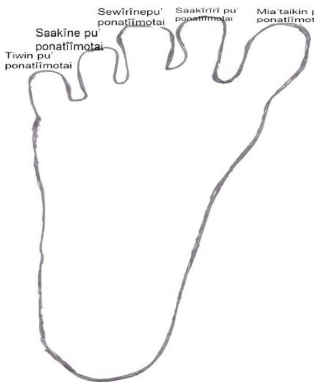

A construção e a utilização do conhecimento matemático não são feitas apenas por matemáticos, cientistas ou engenheiros, mas de forma diferenciada por todos os grupos socioculturais que desenvolvem e utilizam habilidades para contar, localizar, medir, desenhar, representar, jogar e explicar, em função de suas necessidades e interesses (PCN, 2001).

Por fim, temos os números makuxi, pois de acordo com análise, desenvolvido na escola com alguns pais de alunos e anciões da comunidade. Os números makuxi são de sistema vigésima, tem como base os 20 números que são as unidades que formam os demais números, assim como os números da língua portuguesa que tem 10 algarismos. A diferença é que os números makuxi não são símbolos, mas, palavras, pois, referem-se a órgãos do corpo humano.

Segundo MARTINS (2015) professora de língua makuxi, para identificar os números são utilizados os dedos dos pés e das mãos para se identificar os números, no entanto é preciso falar nome de cada dedo. Como uma pessoa tem 10 dedos nas duas mãos somando com os 10 dedos dos dois pés temos um total de 20 dedos. Com isso, para falar 20 em macuxi fala-se “tinwin pemonkon” que significa uma pessoa. Devido a pessoa ter os vinte dedos contando

dos pés e das mãos podemos formar uma ordem 5 grupos de números, veja a tabela abaixo. No entanto, traduzindo as palavras que formam os números makuxi temos a seguinte tradução: Tamînwîrî = todos; Tiwin: 1 (quando se refere a uma única coisa, ou, dedo mindinho), Mia: mão; Pu': pé; Pemonkon: pessoa. Com essas palavras podemos formar qualquer número em makuxi. Exemplo: para se chegar ao número 30 temos: tiwimpemonkon mia'tamînwîrî ipona. Ou seja, uma pessoa (20) e os dois lados da mão (10). Veja como ficou a definição de cada número:

1	Tiwin	
2	Saakîne	
3	Seurîwîne	
4	Seurîwîne	
5	Mia'taikin	
6	Tiwin mia' ponatîimotai	
7	Saakîne mia' ponatîimotai	
8	Sewîrîne mia' ponatîimotai	
9	Saakîrîrî mia' ponatîimotai	
10	Mia' tamî'nawîrî	

11	Tiwin pu' ponatĩimotai	
12	Saakĩne pu' ponatĩimotai	
13	Sewĩrĩnepu' ponatĩimotai	
14	Saakĩrĩrĩ pu' ponatĩimotai	
15	Mia`taikin pu' ponatĩimotai	
16	Tiwin irataipu' ponatĩimotai	
17	Saakĩne irataipu' ponatĩimotai	
18	Sewĩrĩneirataipu' ponatĩimotai	
19	Saakĩrĩrĩ irataipu' ponatĩimotai	
20	Pu`tamĩ`nawĩrĩ ou tiwinpemonkon	

Na comunidade Ticoça os números não são usados em grandes quantidades, por isso, há somente os 20 números mais utilizados. Por outro lado, se dá de forma qualitativa e não de forma quantitativa, como usamos os números arábicos. Para fazer as somas ou identificar números temos: Inĩrĩ = mais, moroopai; Mia`tamĩnawĩrĩ = todos os dedos; í`tonpĩn = zero; nada; Enu`pauyaeseru = meu jeito de ensinar; Eseremerĩkuyaeseru = meu jeito de explicar, ou simplesmente *“matemática”*.

A etnomatemática é uma questão a ser introduzida de fato no currículo das escolas indígenas, haja vista que os alunos trazem de seu cotidiano informações relevantes que pouco tem sido aproveitada na sua formação na escolar. Acreditamos que com isso, com experiências como essa possamos realmente ter uma educação diferenciada e contextualizada com os conhecimentos tradicionais. Por outro lado, o estado precisa reconhecer e valorizar o papel do professor indígena que trabalha e conhece o contexto de uma educação indígena propriamente dita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva agora é poder contribuir na formação intelectual e social dos alunos, desenvolvendo habilidades no processo de sua aprendizagem na construção cognitiva e lógica por meio de conhecimentos da etnomatemática que inclui os números makuxi e outros saberes matemáticos como trança, construções praticadas na comunidade e contextualizar com o ensino de matemática, e acima de tudo formar cidadãos, críticos e pesquisadores reflexíveis. A partir daí elaborar material pedagógico para subsidiar o professor do ensino fundamental e médio na sua prática docente.

O trabalho abordou a pesquisa que foi desenvolvida na comunidade Ticoça e mostrou alguns exemplos de como tirar de uma situação que se desenvolve no cotidiano um conteúdo ensinado na escola. Sentimo-nos grato e na perspectiva de nova busca e de novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília,DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, Lei nº 9.394, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 20 Dezembro de 1996, Brasília, 2006.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. Ministério da Educação.Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. – 3. Ed. – Brasília: A secretaria, 2001.

DANTE, Luiz Roberto; Matemática: contexto e aplicações-2.ed.-São Paulo: Ática,2013.

D’AMBROSIO, Ubiratan; Etnomatemática-elo entre as tradições e a modernidade/ Ubiratan de D’ambrosio. 2.ed.-Belo Horizonte: Autêntica, 2002;

_____, Ubiratan; Etnomatemática -Arte ou técnica de explicar e conhecer/ Ubiratan D’Ambrosio.5. ed. São Paulo: Editora Ática, 1998;

FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.);Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos. São Paulo: Globo, 2002 (série antropologia e educação).

GITIRANA, Verônica; CARVALHO, João Bosco Pitombeira de (Cord.); Matemática Ensino Fundamental/-Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica: 2010. 248 p.v.17.

KRASILCHIK, Myriam; O professor e o currículo das ciências/ Myriam Krasilchik.-São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

LEVEL, Gericino Adão, Ancião da comunidade indígena do Ticoça, entrevistado em 2015.

MARTINS, Helinda; Ancião e professora da escola Estadual Indígena Tuxaua Lauro Melquior, entrevistada em 2015.

MIRANDA, Danielle de (<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/matematica/como-surgiram-os-numeros.htm>).

PANIZZA, M. Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análises e propostas. Porto Alegre: Artmed, 2006, p.176.

REPETTO, Maxim. Produção de Material didático para a diversidade/ MaximRepetto (Org.). Boa Vista: Editora da UFRR, 2013.

SANTOS, Vinício de Macedo. **Matemática: compreender a matemática como uma construção humana, relacionando seu desenvolvimento com a transformação da sociedade.** In. Matemática: Livro do estudante: ensino fundamental/ coordenação: Zuleika de Felice Murrie, 2. Ed.- Brasília: MEC: INEP, 2006. 214p.

SESSA, Carmen; Iniciação ao estudo didático da álgebra: origens e perspectivas. Tradução Damian Kraus. São Paulo: Edições SM, 2009.

ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA FAVORECER O ENSINO APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA RIACHUELO

Raquel Cristina Demétrio Magalhães¹¹
Mariana Souza da Cunha¹²

INTRODUÇÃO

Há muito tempo já sabíamos que os materiais didáticos são ferramentas fundamentais para o ensino e aprendizagem, caracterizando-se como uma importante e viável alternativa metodológica para está auxiliando tais processos, favorecendo a construção do conhecimento do aluno. Por saber dessa importância é que a proposta pedagógica teve como objetivo elaborar materiais didáticos para o ensino das ciências da natureza, com e para os alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual Indígena Riachuelo, situada na Comunidade Indígena Sucuba, no estado de Roraima.

Observando muitas vezes em sala de aula o distanciamento, a dificuldade e o desinteresse dos alunos pelas

¹¹ Egressa do Curso Licenciatura Intercultural, área Ciência da Natureza, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima (UFRR).

¹² Docente do Curso Licenciatura Intercultural, área Ciência da Natureza, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima (UFRR). Contato: mariana.cunha@ufr.br

disciplinas de biologia, matemática, química e física, pode-se dizer que essa distância seria como umas das prováveis causas para o rendimento insatisfatório dos alunos. Por isso, desenvolvemos esta proposta pedagógica, através das aulas teóricas e práticas, tornando mais dinâmicas com intuito de tornar a aprendizagem um processo ativo, em que o aluno seja o principal agente de aprendizagem, para que possamos está suprindo tais dificuldades encontradas pelos alunos da EJA, uma vez que são pais de famílias, agricultores, buscamos tornar as aulas mais interativas e como já dito, mais dinâmicas, fazendo com que os alunos não desistissem e sim estivessem aprendendo de forma mais lúdica.

Para Delizoicov et.al (p. 49, 2002), “o professor de ciências, imerso nessa realidade, tem em mãos a possibilidade de tornar a aprendizagem do conteúdo específico da área em um grande desafio que todos possam vencer [...]”

Partindo das ideias de Delizoicov (2002), acredito que a execução de experimentos simples, de fácil compreensão pelo aluno, pode contribuir para o desenvolvimento das competências supracitadas. Por intermédio de experimentos de mecânica na qual se pretende incentivar o aluno a construção de materiais didáticos, através do seu próprio conhecimento, depois de observar o fenômeno por detrás da demonstração. Isto é possível, partindo de um problema que desperte o interesse dos mesmos e associar este conhecimento e a demonstração com seu cotidiano, dando significado ao aprendizado e tornando-o mais atrativo.

E, portanto, optamos em está contribuindo para os processos de ensino e aprendizagem destes alunos com a

elaboração de materiais didáticos adequados para essas disciplinas. Tornando assim está prática e a aprendizagem dos conhecimentos científicos em sala de aula, num desafio prazeroso, e conseguir com que seja significativa para todos, tanto para o professor quanto para o conjunto dos alunos que compõem a turma.

Diante do exposto, para estarmos com aulas mais dinâmicas e com intuito de tornar a aprendizagem um processo ativo, é que esta proposta pedagógica teve como objetivo a elaboração de materiais didáticos juntamente com os alunos, para fortalecer o ensino na área das Ciências da Natureza. Buscando, desta forma, conscientizar nossos discentes que as disciplinas que compõe esta área, estão cada vez mais na vida social e cultural dos cidadãos, apresentando contribuições nas suas necessidades diárias, envolvendo desde as decisões conscientes sobre alimentação, meio ambiente, comunicações, saúde, entre outros. Independentemente de qual esfera se está tratando, a alfabetização científica e tecnológica dos indivíduos, é necessária e fundamental para que estes se sintam parte integrante de nossa sociedade.

MATERIAL E MÉTODO

Este trabalho foi realizado na comunidade indígena Sucuba, localizada na Terra indígena e região do Taiano, no estado de Roraima. Para realização das atividades utilizamos a técnica da pesquisa ação, a qual possibilita que o pesquisador intervenha dentro de uma problemática so-

cial, analisando-a e anunciando seu objetivo de forma a mobilizar os participantes, construindo novos saberes.

No primeiro momento, para identificarmos as problemáticas relativas ao ensino das Ciências da Natureza de uma forma geral, realizamos um diagnóstico para verificar as problemáticas existentes, ou seja, as dificuldades que os professores tinham ao ministrar suas aulas e conseqüentemente o porquê de os alunos terem dificuldade em assimilar alguns conteúdos.

Elaboramos questionários para os alunos e professores, afim de verificar os conhecimentos prévio que os mesmos tinham a respeito das Ciências da Natureza. E também os conteúdos que gostariam que fosse abordado e que não constavam no planejamento.

Trabalhamos a teoria e a prática, colocando em cada aula os conceitos teóricos para tomar as formas dos materiais didáticos à conciliação dos inúmeros conteúdos com o que os alunos estavam aprendendo. Utilizando desta maneira, metodologias ativas e dinâmicas, realizadas por meio de oficinas pedagógicas com os alunos, sensibilizando-os para a importância destes materiais confeccionados.

Por fim, a elaboração destes materiais foi trabalhada em grupos, no qual cada um foi direcionado ao seu conteúdo específico, conforme as aulas teóricas, onde construíram livremente diferentes jogos, todos devendo ser claros e objetivos, com regras escritas e pré-estabelecidas, e em casos de possuir perguntas, os mesmos anexaram às regras do jogo com gabarito contendo todas as respostas. Estas metodologias ativas, buscam aflorar nos alunos a construção

de uma autonomia, e isso foi fundamental para o ponto de partida do projeto pedagógico. E ao término da confecção foi realizado uma avaliação e apresentação por parte dos professores e alunos, sobre os materiais confeccionados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das atividades desenvolvidas apresentamos os seguintes dados. Observamos que as dificuldades encontradas pelos professores são: o grande número de faltas dos alunos, pois muitas das vezes o cansaço, é um dos principais fatores, já que os alunos trabalham o dia todo. O alto índice de desistência, sendo na sua maioria por problemas de serviço ou familiares, e principalmente a falta de materiais didáticos específicos para a educação de jovens e adultos. Pois se houvessem estes materiais ajudariam a atingir objetivos pedagógicos, possibilitando melhor desempenho dos estudantes em conteúdo de difícil aprendizagem.

Além disso, os professores relataram que gostariam que os alunos pudessem ter acesso a um laboratório de experiências e livros didáticos (biblioteca), no período de aula, pois durante o dia os alunos trabalham.

Assim, para Leite (2011) ao falar sobre o ensino, nos chama atenção as “coisas que são, idealmente, consideradas básicas para o trabalho docente”: Conhecer, ou ao menos prestar atenção às reações dos alunos. Pensar o processo de aprendizagem como algo ativo, que depende das construções cognitivas do aluno. Possuir cultura geral suficiente

para “localizar” o que ensina com relação a outras áreas da vida humana. Ter largueza de vistas suficiente para conviver com formas diferentes de pensar. Carecer de vaidade o suficiente para não se preocupar com a “popularidade” que tenha entre os alunos: a formação deles é mais importante.

Isso nos faz pensar como é desafiador elaborar os materiais didáticos. Mas ao mesmo tempo é estimulante imaginar como usarão, quais dúvidas surgirão, como poderíamos sanar essas dúvidas enquanto elaboram o material. A produção dos materiais didáticos envolveu algumas dificuldades referentes à adequação destes à educação de jovens e adultos, pois havia a preocupação de que os materiais pudessem ser considerados infantis para essa faixa etária.

No entanto, entendemos que se faz necessária a utilização destes materiais com os alunos da EJA, para uma avaliação dos mesmos e posteriores modificações. Como professora das Ciências da Natureza (CN), realizamos oficinas pedagógicas, para mostrar a importância da mesma, aplicamos questionários e entrevistas com alunos e professores e analisamos os planos de ensino para a disciplina de CN do 8º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

Quando questionadas sobre quais conteúdos que consideravam mais relevantes para serem desenvolvidos com os alunos da EJA, notamos que os professores se referiam a temas ligados ao cotidiano dos alunos como exemplo, nas disciplinas de ciências e biologia, trabalhavam os temas, como: doenças (causa, prevenção e tratamento); ambiente (poluição, reciclagem de lixo); cadeia alimentar

de diversas espécies de animais. Na disciplina de química, era trabalhado bastante a tabela periódica e sua classificação; em física, trabalhava-se sobre diversidades de energia; em matemática, expressões numéricas, problemas do dia a dia do aluno.

Para a realização das aulas os professores afirmaram utilizar lousa/giz, livros fornecidos pelo MEC, e xerox de textos. Também citaram algumas dificuldades como a falta dos materiais que utilizam como, o armário para guardar os materiais; falta de tempo para a aplicação dos conteúdos; e a falta de apoio financeiro para a aquisição ou elaboração de materiais, porque muitas das vezes a secretaria de educação deixam a desejar com essa falta de materiais, sendo os próprios professores a financiar os materiais aos alunos.

Já em relação aos materiais que julgam facilitar o aprendizado dos alunos, os professores citaram: palestras, porque são muito ricas e produtivas; jogos e textos curtos. Porém, no ensino das Ciências da Natureza utilizam poucos materiais, e justificam-se pelas dificuldades que encontram para abordar estes conteúdos.

Segundo os docentes da escola, as dificuldades passam pela falta de textos adequados, de materiais principalmente audiovisuais, e tempo para realização de experiências. Desta forma, eles indicaram que, devido à grande necessidade de abstração que alguns conteúdos exigem, acabam recorrendo à cópia de textos na lousa, reduzindo o tempo para explicações e discussões dentro da sala de aula.

E com a análise dos questionários chegamos à conclusão que apesar dos professores considerarem relevantes para o aprendizado temas ligados ao cotidiano, pelas dificuldades citadas anteriormente, o processo de compreensão dos conceitos é gradual e sempre exige esforços dos alunos e, para que a compreensão seja melhorada cada vez que entra um novo contato com o conceito, ele deve relacioná-lo aos conhecimentos prévios que possui, para tal elaboração de material, pois essa relação é complexa, mas, de um modo geral, pode-se considerar que quando ela acontece, ocorre uma aprendizagem significativa.

Pudemos então perceber que, através dos questionários, muitos alunos da educação de jovens e adultos nunca tinham frequentado a escola anteriormente ou então abandonaram a escola muito cedo por diversos motivos como, a falta de incentivo dos pais, a necessidade de trabalhar, a falta de escola próxima, pois muitos moram e trabalham em fazendas, por repetência, e muitas mulheres por se casarem ainda muito jovens. Porém, alguns alunos, mesmo longe da escola, relataram que aprendiam com a família as bases das noções de matemática e português, mas com o passar do tempo esqueceram a maior parte delas.

Sobre as disciplinas das Ciências da Natureza, percebemos que a maioria dos alunos não conseguiram responder a primeira pergunta do questionário: o que pensa que vai aprender e o que gostaria de aprender nas disciplinas das ciências da natureza? (Ciências, biologia, matemática, física e química). E as respostas indicaram que eles não tinham a menor ideia do que poderiam aprender nas disciplinas citadas anteriormente, pois

não conseguiram falar sobre o que tinham mais curiosidade em aprender. Muitos falavam que gostariam de aprender sobre o mundo em que vive, aprender a fazer contas na matemática, pois muitas das vezes o professor ensinava muito rápido e os mesmos não conseguiam entender, em química gostariam de entender sobre as matérias e o que elas nos oferecem e etc.

Desta forma, nessa questão, tivemos que auxiliá-los citando diversos conteúdos que podem ser trabalhados nestas disciplinas, para que eles pudessem dizer sobre o que mais tinham curiosidade em aprender. Os conteúdos que eles disseram ter mais curiosidade em aprender foram: o corpo humano; as plantas; saúde (doenças, remédios); a genética, tabela periódica, a utilização das expressões na matemática, facilitando em apreender a matemática e a física em suas diversas formas de calcular.

O que se evidenciou com essa questão foi à vontade de aprender destes alunos, pois mesmo relatando alguns conteúdos que tinham mais curiosidade e justificando-os, sempre ao final colocavam que gostariam de aprender tudo, o máximo possível. Quanto aos materiais que os professores os utilizam afirmaram que «gostam de todos», mas que sempre é bem-vindo um material didático, como: jogos para facilitar e compreender melhor os conteúdos abordados durante as disciplinas, expostas pelos professores.

Com isso, essa estratégia apresentada, ou seja, a utilização desta oficina, constitui-se em um importante processo de interação entre os indivíduos com idades, objetivos e interesses diferentes, proporcionando a troca e a cooperação entre eles, onde o aluno encoraja-se a expor suas

ideias, a respeitar a dos colegas, aprende a ver as coisas sob diferentes ângulos. Favorecendo assim a aprendizagem de todos, inclusive daqueles que são mais acanhados.

Por isso, as oficinas são fundamentais aos alunos, valorizaram o trabalho em grupo como uma forma de interação entre os participantes, maior visualização de todos os envolvidos, gasta-se mais tempo, porém os resultados são melhores, quebra com a monotonia da aula e contribui de forma mais consistente ao processo de ensino/ aprendizagem dos educandos.

Diante disso, e a partir do conhecimento da realidade, juntamente com os alunos, definimos os temas para a elaboração dos materiais. Sendo que os temas das Ciências da Natureza envolvem uma área de estudo muito ampla. Assim, para a elaboração dos materiais, decidimos trabalhar três disciplinas: Ciências, Biologia e Química. Dentro os quais definimos alguns conteúdos para a elaboração dos materiais de acordo com a Tabela 1.

Série	Disciplinas	Temas	Serie	Disciplinas
9º EF	Ciências	Classificação dos animais	9º EF	Ciências
1º EM	Biologia	Citologia	1º EM	Biologia
1º EM	Biologia	Embrionário	1º EM	Biologia
1º EM	Química	Tabela Periódica	1º EM	Química
3º EM	Química	Classificação da tabela periódica	3º EM	Química

Se observarmos, uma boa aula é aquela que nos empolga, que é dinâmico, que tem a participação de todos os envolvidos, e principalmente, que nos surpreende e nos

faz pensar nas contribuições que estamos dando àquele público. Por isso a importância desta proposta pedagógica, é fazer com que estes recursos possam auxiliar no aprendizado e despertar a atenção dos alunos. Sendo assim importante não só para a minha formação, mais também na formação dos meus educandos.

Pois nós, enquanto educadores, enfatizamos estas necessidades de oportunizar uma formação em serviço de forma contínua e sistemática, no qual possamos a discutir, analisar as dificuldades dos educandos e nossa própria dificuldade em relação ao conteúdo exposto, trocando assim experiências com os colegas da equipe pedagógica. Por fazer parte da equipe pedagógica, nós sabemos que ao propor mudanças é necessário que nós professores tenhamos apoio para que possam efetivá-las, para que não se corra o risco de ficar apenas no discurso e na prática não se tenha nada consolidado.

A partir do diagnóstico e das realizações das oficinas, iniciamos nossas atividades, a confecção dos materiais didáticos, juntamente com alunos e com a presença da coordenadora do subprojeto do PIBID Diversidade, tendo como critérios dos materiais: durabilidade, facilidade para o transporte e adequação aos conteúdos.

Figura 1: confecção dos materiais didáticos



A preocupação com a adequação dos materiais à clientela (jovens e adultos) foi o maior princípio para a elaboração dos mesmos, pois esperávamos que os materiais pudessem contribuir de forma significativa e facilitadora para a aprendizagem da CN, ou seja, para que os alunos realmente se apropriassem do saber e para que os materiais não ficassem infantis e, conseqüentemente inadequados. Por isso sempre estive acompanhando os discentes na elaboração de seus materiais. Segundo a abordagem sobre o processo de aprendizagem dos alunos, Leite (2011) ainda propõe que “sujeito aprende em situações funcionais” quando: Os alunos precisam usar todo conhecimento já construído para resolver determinada atividade.

Há, realmente, um problema a ser resolvido e decisões a serem tomadas pelos alunos, em função do que se pretende produzir. O conteúdo da atividade caracteriza-se

por ser um objeto sociocultural real. A organização da tarefa pelo professor garante o intercâmbio de informações.

[...], os elementos estruturantes dessa teoria são compostos pela necessidade que geram a atividade, pelos motivos de cada situação que o sujeito pontua e do objeto da qual busca concretizar. Entretanto, há os elementos que fazem a mediação na realização das atividades, esses interligam a relação do sujeito com a natureza. (ANDRADE 2016, p. 40)

Diante dessas condições, apenas dependerá da interação propiciada pelo ambiente e recursos didáticos. E como citado acima, trabalhamos apenas com três disciplinas, sendo os mesmos inseridos na área da CN. Dividindo assim em seis jogos, ou seja, materiais didáticos.

O primeiro foi elaborado com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, onde trabalhamos a disciplina de ciências, a classificação dos animais, sendo, répteis, mamíferos, aves, anfíbio, peixe. No qual os alunos desenharam e recortaram figuras de animais, colocando suas funções, lugar onde moram, elaborando o jogo do “Baralho Animal” com sua determinada classificação.

O segundo material foi elaborado pelos alunos do 1º ano do ensino médio EJA, sendo trabalhado a disciplina de biologia, no qual os mesmos elaboraram o jogo do “Baralho Celular”, tendo como objetivo conhecer e reconheça elementos de Biologia Celular Humana em um contexto de aprendizagem significativa. O baralho é formado por 30 cartas, divididas em 6 conjuntos de cinco cartas: cada conjunto diz respeito a um tipo de célula: célula epitelial,

adiposa, sanguínea (hemácia), óssea e nervosa. Sendo que em cada conjunto, há os seguintes tipos de cartas numeradas de 1 a 5: contendo, a morfologia, localização, função, curiosidade e imagem. No qual o mínimo são de 3 e máximo de 6 jogadores.

O primeiro passo é separar o número de conjuntos de cartas correspondente ao número de jogadores. Em seguida, embaralhar as cartas que serão utilizadas para o jogo. Distribuir para cada jogador cinco cartas. Cada jogador deve manter as cartas na sua mão de forma a ocultá-las dos adversários. Depois cada jogador opta por tentar reunir o tipo celular de sua escolha, em cada rodada, cada jogador deverá passar uma de suas cartas para o jogador à sua esquerda. Todos os jogadores deverão passar suas cartas simultaneamente. Dessa forma, a carta recebida só pode ser passada adiante na rodada seguinte. Ganha o jogo o jogador que conseguir reunir primeiro as cinco cartas referentes ao seu tipo celular. O desafio colocado ao jogador é o de conseguir reunir, antes dos demais jogadores, o conjunto de 5 cartas relacionadas a um determinado tipo celular de sua própria escolha. O enigma está no fato dos jogadores não terem conhecimento da escolha do tipo celular feita pelo adversário.

Figura 2: confecção do segundo material didático: Baralho Celular



O terceiro material teve como tema “Baralho Embrionológico”, também elaborado pelos alunos do 1º ano da EM/EJA, no qual o principal objetivo é reconhecer algumas fases do desenvolvimento embrionário em um contexto de aprendizagem significativo, o baralho embrionológico possui 20 cartas, divididas em 4 conjuntos de cinco, sendo cada conjunto representado por uma fase do desenvolvimento embrionológico: clivagens, fertilização, gastrulação, agamogênese. Em cada conjunto as cartas estarão numeradas de 1 a 5, sendo que duas delas contém imagens de uma das fases acima referidas e as demais apresentam características específicas das respectivas fases. Deve ser aplicado para grupos de 4 alunos.

No primeiro momento deve-se embaralhar as cartas, em seguida distribuir para cada jogador cinco cartas.

Cada jogador deve manter as cartas na sua mão de forma a ocultá-las dos adversários. Em cada rodada, cada jogador deverá passar uma de suas cartas para o jogador à sua esquerda. Ganha o jogo quem conseguir reunir primeiro as cinco cartas referentes a uma das fases que optou por formar. O desafio colocado ao jogador é o de conseguir reunir, antes dos demais participantes, o conjunto de 5 cartas relacionadas a uma das fases de sua própria escolha. O enigma está no fato dos jogadores não terem conhecimento da escolha da fase feita pelo adversário.

Usaram sua criatividade para elaboração do mesmo, sendo que distribuía as cartelas para grupos de quatro pessoas, e determinados elementos foram divididos para cada grupo, tendo também na caixa todos os elementos distribuídos, o mais interessante é que os símbolos foram elaborados nas tampas das garrafas pets, e aquele grupo que preenchesse sua cartela corretamente, nome e sigla, ganhava o jogo.

Outro jogo que também teve como a utilização da tabela periódica, foi o “Jogo da Classificação dos Elementos Químicos”, elaborado pelos alunos do 3º ano do ensino médio-EJA, tendo como principal objetivo, relacionar os elementos químicos com a sua classificação. O qual foi elaborado em uma cartolina grande, para facilitar e relacionar os elementos como: metais, não-metais, gases nobres e hidrogênio.

Os jogos foram avaliados pelos alunos e pelos professores da Escola Estadual Indígena Riachuelo, realizada por meio da utilização do jogo e pela aplicação de

questionário aos mesmos. Sendo que os alunos foram levados para a sala ao malocão da comunidade, onde o jogo foi apresentado, com a leitura de suas regras, sendo que os mesmos relataram que outras turmas utilizarão os materiais para seu ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, a adoção de estratégias e de recursos de ensino torna-se fundamental. Por isso hoje se fala em ressignificação da avaliação, moldando-a para uma forma processual e diagnóstica. Onde o que realmente importa não é aprovação ou reprovação, mas sim a aprendizagem do aluno e, conseqüentemente seu crescimento. Daí a importância de ela ser diagnóstica, de modo a possibilitar a tomada de decisões ao detectar os pontos de defasagem, e assim buscar meios de ajudar o aluno a trilhar o caminho de aprendizagem de mais autônomo e efetivo (OLIVEIRA, 2011).

Figura 3: apresentação dos materiais didáticos



Portanto, a Educação de Jovens e Adultos – EJA – favorece a inclusão social, econômica e política de indivíduos que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental ou médio na idade regular. Contudo, o ensino de tais conhecimentos deve priorizar a contextualização dos mesmos e a adoção de estratégias e materiais didáticos condizentes aos interesses e necessidades desses alunos.

Assim, acreditamos que a utilização de materiais didáticos adequadamente pode tornar a aula mais dinâmica, menos cansativa e mais interessante, podendo contribuir também para a redução do número de faltas. Ela contribui, ainda, para a estruturação dos conceitos necessários à compreensão e interpretação do que está sendo estudado. Porque estes materiais elaborados pelos professores indígenas e seus alunos, tem suma importância didático-pedagógica que leva em consideração e impulsiona metodologias ativas e sócio construtivas na educação regional e nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos neste trabalho, visam mostrar que é possível realizar atividades com os alunos da EJA, valorizando a participação ativa dos estudantes. Foi possível verificar que as oficinas pedagógicas são metodologias que favorecem o processo de ensino aprendizagem, visto que elas são motivadoras, atraem o interesse dos estudantes.

Diante disso, o trabalho da Elaboração de materiais didáticos para o ensino das Ciências da Natureza: uma

proposta para favorecer a aprendizagem vai ao encontro da tendência atual que se instaura no ensino das Ciências da Natureza, uma vez que contempla o uso de uma metodologia diferenciada e que valoriza a participação ativa dos estudantes, distanciando-se assim das aulas “tradicionais” vinculadas a metodologias passivas, com o uso exclusivo do livro didático.

Os trabalhos desenvolvidos foram de grande relevância, pois contribuíram para minha formação pedagógica. Sendo que os professores formadores e colaboradores também sempre estiveram presentes, atendendo a minha necessidade de aprender. A comunidade também colaborou na formação, através dos informes, querendo assim sempre o retorno nos trabalhos escolares e comunitários.

REFERÊNCIAS

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

DELIZOICOV, N. C.; CARNEIRO, M. H.; DELIZOICOV, D. **O Movimento do sangue no corpo humano: do contexto da produção do conhecimento para o de seu ensino**.

Ciência & Educação, Bauru, v. 10, n. 3, p. 443-460, 2004.

LEITE, B. S.; LEÃO, M. B. C.; ANDRADE, S. A. **Videocast: uma abordagem sobre pilhas eletrolíticas no ensino de química**. Revista Tecnologias na Educação. Ano 2. Número 1, Julho, 2011.

OLIVEIRA, G. S.; ROMERO, J. P. F.; TANAKA, N. F.; LAMM,

G. R.; BICUDO, S. F.; NOGUEIRA, T.; DE PAULA, M. T. D.; LÉON, I. O. R. **Construção De Material Didático Para Educação A Distância**. PILETTI, C. Didática geral. 23ª edição. São Paulo: Ática, 2000.

RIBEIRO, M. L. O jogo na organização curricular para deficientes mentais. In: KISHIMOTO, T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 9. ed. São Paulo: Cortez, P.133 – 141, 2006.

ROSA, Leticia Nascimento da [et al]. **“O que significa ensinar ciências?”: a compreensão de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho de 2017 1 Formação de professores de Ciências.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática**. 7ª ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.

TRIVELATO, S. F.; SILVA, R.L. F. **Ensino de Ciências**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2012

A PRODUÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NA COMUNIDADE INDÍGENA ANARO, MUNICÍPIO DE AMAJARI-RR

Cilene Padilha Peres¹³
Mariana Souza da Cunha¹⁴

INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena dita específica, diferenciada e de qualidade, como foi garantida na Constituição de 1988, está longe de alcançar seu objetivo, no entanto, não é impossível atingirmos um patamar de referência para outros povos e para o Brasil como todo. É preciso que nós educadores possamos buscar alternativas para facilitar o ensino e aprendizagem dos alunos indígenas em nossas comunidades. Pois, a partir do momento em que estamos em processo de formação, temos a oportunidade de inferir práticas pedagógicas e metodológicas em nossas escolas, para que possamos reverter situações em que a educação indígena se encontra. Digo isso, devido à falta de praticamente todos os recursos necessários à aprendizagem do aluno e a desvalorização por parte do poder público no estado. Com isso surge a necessidade de buscarmos alternativa como a elaboração de material didático

¹³ Egressa do Curso Licenciatura Intercultural, área Ciência da Natureza, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima (UFRR). Contato: cilenepadilha22@yahoo.com.br

¹⁴ Docente do Curso Licenciatura Intercultural, área Ciência da Natureza, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima (UFRR). Contato: mariana.cunha@ufrr.br

(jogos educativos) para inserir os nossos alunos nesse contexto de ensino aprendizagem e melhorar a educação em nossas terras indígenas.

Segundo Rangel (2005) traz uma definição do que é material didático:

Qualquer instrumento que utilizemos para fins de ensino/aprendizagem é um material didático. A caneta que o professor aponta para os alunos, para exemplificar o que seria um referente possível para a palavra caneta, funciona, nessa hora, como material didático. Assim como o globo terrestre, em que a professora de Geografia indica, circulando com o dedo, a localização exata da Nova Guiné. Ou a prancha em tamanho gigante que, pendurada na parede da sala, mostra de que órgãos o aparelho digestivo se compõe, o que, por sua vez, está explicado em detalhes no livro de Ciências.

Para o autor tudo seria material didático, desde que utilizado para fins de aprendizagem das crianças.

Os jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. “A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica...” (MOYLES, 2002, p.21).

Daí vem à importância de produzir materiais didáticos tais como os jogos pedagógicos onde são utilizados como instrumentos de apoio, constituindo elementos úteis para fa-

cilitar o ensino-aprendizagem de conteúdos e também como reforço de conteúdos já apreendidos anteriormente.

Segundo Vigotsky (2007) os jogos podem estimular a curiosidade do estudante, além de levá-lo a tomar iniciativas, se tornar autoconfiante; por outro lado, aprimora o desenvolvimento de habilidades linguísticas, mentais e de concentração, proporcionando melhor interação de um aluno com outro e contribuindo ainda para o trabalho em equipe.

Cabe ao educador proporcionar aos educandos jogos que levem ao desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança bem como gerar conceitos de cooperação, interação e ajuda mútua com os colegas.

Kishimoto (2003) descreve que no início do século XIX, o jogo surge como inovação pedagógica por meio de Froebel, e passa a fazer parte da Educação Infantil. O autor enfatiza a importância do jogo livre para o desenvolvimento infantil, mas também traz a ideia de jogo como material educativo no auxílio à prática pedagógica do educador.

Brenelli (1996) afirma que o jogo é uma atividade lúdica importante no processo de ensino, pois, além do desenvolvimento das competências listadas anteriormente, também atua no desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e moral, além, é claro, da aquisição de conhecimento.

Com isso, por meio do lúdico torna-se parte integrante da educação como forma de atrair a atenção do educando para a contextualização do objeto epistêmico em consideração, fugindo da abordagem meramente instrucionista (FILHO et al., 2007). As atividades lúdicas são

elementos muito úteis no processo de construção e fixação do conhecimento, pois permitem desenvolver competências de contexto formativo em vários quesitos, como comunicação, relação interpessoal, liderança e trabalho em equipe, equilibrando cooperação e competição (BRASIL, 2006), além do desenvolvimento psicocognitivo (SILVA; ALMEIDA, 2016).

Quando as atividades lúdicas são bem direcionadas em sala de aula, tornam-se uma ferramenta pedagógica que os educadores podem e devem utilizar para desenvolver a aprendizagem de seus alunos. O jogo é um elemento fundamental para o desenvolvimento da criança, pois é através dele que ela consegue absorver os conhecimentos de uma forma mais agradável e dinâmica e com isso a aula não se torna rotineira e cansativa.

Segundo Cunha (1988) o jogo pedagógico ou didático é aquele fabricado como objetivo de facilitar a aprendizagem, diferenciando-se do material pedagógico, por conter o aspecto lúdico.

Por isso, enfatizamos que deve haver a produção de materiais didáticos, bem como a elaboração dos jogos como um método facilitador na aprendizagem das crianças, buscando sempre focar na realidade dos mesmos.

Outro aspecto importante na produção de material didático pelo professor é a apropriação, e muitas vezes, o aprendizado de aspectos pedagógicos inerentes a sua profissão. Uma vez que, a pedagogia que temos contato no dia a dia escolar é uma extensa citação e leitura de clássicos da pedagogia, na

maioria das vezes, sem ligação com o contexto real da escola. Assim, ao produzir materiais didáticos o professor se vê obrigado a ir além do discurso pedagógico e pensar e educação, se aproximando ao fazer-pensar (KIMURA, 2010).

[...] os jogos podem ser empregados em uma variedade de propósitos dentro do contexto de aprendizado. Um dos usos básicos e muito importante é a possibilidade de construir-se a autoconfiança. Outro é incremento da motivação.

[...] um método eficaz que possibilita uma prática significativa daquilo que está sendo aprendido. Até mesmo o mais simplório dos jogos pode ser empregado para proporcionar informações factuais e praticar habilidades, conferindo destreza e competência (SILVEIRA, 1998, p.02).

Portanto, os jogos pedagógicos geralmente são utilizados como instrumentos de apoio, constituindo elementos úteis no reforço de conteúdos já apreendidos anteriormente e também para facilitar a compreensão dos mesmos de uma forma mais lúdica.

MATERIAL E MÉTODO

O presente trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual Indígena João Custódio Peres com alunos de 1° ao 5° ano da comunidade Indígena Anaro, região de Amajari, município de Amajari, estado de Roraima. Inicialmente, a proposta foi apresentada para a comunidade, colocando-a em sintonia com a proposta pedagógica, posteriormente, realizou-se os levantamentos dos conteúdos para elabora-

ção dos jogos pedagógicos. Foi aplicado questionário aos alunos, sendo que os conteúdos que foram trabalhados foram pesquisados nos livros didáticos e na internet. A produção dos materiais didáticos foi realizada sempre em grupos, nos quais também foram produzidos livremente os diferentes jogos.

Através de questionários aplicados com os alunos, realizamos o levantamento de conteúdo a serem trabalhados nos jogos, pesquisas em livros e internet e apresentação tanto da proposta como também de seus resultados. Em seguida, confeccionamos os materiais didáticos com os alunos e, por fim, apresentamos à comunidade escolar em geral para avaliação.

Esses trabalhos foram realizados tanto na teoria, no caso da elaboração das instruções dos jogos, e na prática que foi feito a produção, no qual se utilizou materiais como: papel A4, com pauta e sem pauta, hidrocor, lápis de cor, lápis de cera, papel cartão, régua, quadro branco, papel cartão, EVA, TNT, etc.

Para realização das atividades utilizamos a técnica da pesquisa ação, onde possibilita que o pesquisador intervenha dentro de uma problemática social, analisando-a e anunciando seu objetivo de forma a mobilizar os participantes, construindo novos saberes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir apresentamos os resultados das atividades desenvolvidas. Inicialmente foi apresentada a proposta

pedagógica para a escola e comunidade, para que as mesmas ficassem cientes do que estava sendo realizado com os alunos. Em outro momento, foi explicado aos alunos o processo de execução da proposta, que de início seria feito as escolhas dos conteúdos para depois elaborar os jogos.

Figura 1: Momento de apresentação da proposta para pais e comunidade.



Fonte: Edivaldo Silveira/2017

Essa ação é de suma importância, pois deixa a comunidade a par das atividades e tem a oportunidade de envolvê-la, para que tenhamos mais informações com o tema que iremos abordar. Para a comunidade sempre é importante que os trabalhos que forem desenvolvidos sejam repassados a eles, até porque todos os trabalhos ora apresentados

sempre foram bem aceitos pelos membros desta localidade. Os mesmos sempre apoiam e contribuem, jamais tiveram resistência em não aceitar. Da mesma forma que também esperam pelos resultados dos trabalhos. Então, desde que foi apresentada a proposta, a mesma foi bem aceita.

Em seguida, foi utilizado um questionário com os alunos para escolha dos conteúdos que seriam utilizados na elaboração dos jogos, pois os alunos têm que ter a liberdade de escolherem o que realmente querem estudar e que estão de acordo com a perspectiva indígena. Conforme Libâneo (2006) “não há lugar privilegiado para o professor; antes, seu papel é auxiliar o desenvolvimento livre, e espontâneo da criança; se intervém, é para dar forma ao raciocínio dela”.

Diante disso, sempre devemos dar aos educandos a liberdade de escolha na elaboração dos materiais didáticos. Utilizamos esse método para que os mesmos pudessem expressar suas opiniões e também despertar o interesse pelo conhecimento de forma a proporcionar prazer de aprender e interagir junto ao professor e também aos coleguinhas. Para que não só o professor produza algo, mas os alunos também participem junto desse processo, assim os trabalhos fluem mais.

Os conteúdos escolhidos por eles foram: os cinco sentidos, as partes da planta, o ciclo da água e preservação dos rios, de acordo com a tabela a seguir.

Tabela 1. Tipos de materiais desenvolvidos para cada conteúdo.

Materiais	Conteúdo
Jogo da memória	Os cinco sentidos
Jogo da memória	As partes da planta
Mural	Preservação dos rios
Mural e bingo	Ciclo da água

Após a entrevista e o levantamento dos conteúdos escolhidos, os alunos iniciaram as pesquisas em livros didáticos de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, buscando as informações necessárias de cada conteúdo a ser utilizado na elaboração dos jogos. Sempre tiveram o auxílio da professora, mas foram eles que escolheram o que colocariam nas fichas dos jogos.

Figura 2: Alunos no momento de pesquisa dos conteúdos.



Fonte: Cilene Peres/2017

Nesta fase, os alunos passam a ser o agente no seu processo de formação, pois o processo inicia desde a escolha dos conteúdos até a elaboração do material didático que foi usado no ensino aprendizagem em sala de aula. Por outro lado, percebemos que os alunos têm muitos conhecimentos e são pouco aproveitados por nós professores. Com esse trabalho estimulamos para que eles pudessem utilizar esses conhecimentos para entender os conteúdos que foram trabalhados.

A escola precisa valorizar o conhecimento prévio do aluno, pois a partir disso teremos um outro direcionamento na formação de alunos que se preocupam com a sua realidade e podem transformar o espaço onde vivem. De acordo com Freire (2006) “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”, de forma que, a educação indígena específica, diferenciada e de qualidade se cumpra de fato e de direito.

A oficina realizada, proporcionou aos alunos que elaborassem os jogos coletivamente, com a ajuda da professora, pois em algumas ocasiões foram utilizados materiais corantes, então era importante estarmos auxiliando para que não ocorresse nenhum incidente. O trabalho foi realizado coletivamente devido à quantidade de alunos, por ser uma escola pequena e de turma multisseriada, achamos melhor trabalhar dessa forma, de modo cada aluno ajudaria o outro e assim fomos desenvolvendo as atividades (figura 3).

Figura 3: Momento da elaboração dos materiais na oficina



Fonte: Edivaldo Silveira/2017

As atividades lúdicas são descritas na literatura como uma excelente metodologia no processo de ensino e aprendizagem por muitos autores (ANTUNES, 1998; KISHIMOTO, 2006). Todos esses trabalhos mostram que a metodologia, quando bem elaborada e bem aplicada, é eficiente para promover a construção do conhecimento de forma estimulante e disciplinar.

O primeiro jogo elaborado foi sobre as partes da planta, o qual os alunos elaboraram coletivamente, pois os mesmos eram apenas cinco alunos e um ajudou ao outro. Assim foi mais viável para elaborar os jogos já que no 5º ano tinha apenas um aluno. Esse jogo foi muito interessante, pois contribuiu com ensino dos alunos em relação à identificação da função de cada parte da planta, sendo de uma maneira diferente e lúdica (figuras 4).

Figura 4: Alunos na produção dos jogos



Fonte: Cilene Peres/2017

Em seguida continuamos com a elaboração do jogo dos sentidos e a elaboração do jogo ciclo da água. Outro jogo elaborado foi o bingo do ciclo da água, o mesmo foi apresentado no IV Congresso Nacional de Educação, realizado na cidade de João Pessoa/Paraíba. Esse jogo já foi manuseado pelos alunos e também é voltado para o ensino de ciências. O mesmo tem minha autoria e pode ser adaptado para qualquer modalidade de ensino (figura 5).

Figura 5 : Trabalho apresentado no CONEDU 2017



Fonte: Cilene Peres/2016

Os livros dos quais obtemos informações sobre os conteúdos trabalhados nos jogos como suas funções e algo mais, são livros utilizados no dia a dia dos alunos. Sendo eles da coleção: A escola é nossa e Portas abertas.

Figura 6 a e b: Momento de pesquisa de figuras dos órgãos dos sentidos



Fonte: Cilene Peres/2017

O interessante dos jogos elaborados é que os mesmos não foram retirados da internet e muito menos de livros ou qualquer outro lugar, ou seja, não estavam pronto ou foram adaptados, mas sim, elaborados por nós mesmo, pois surgiu a ideia de elaborá-los e a cada passo que dávamos surgiam novas ideias e assim fomos produzindo, com ideias próprias e conforme nossa realidade local.

Segundo Piaget (1990) o jogo é fundamental para o desenvolvimento da criança ao afirmar que a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais da criança, sendo por isso indispensável à prática pedagógica. Quando Piaget afirma que a atividade lúdica é o berço das atividades intelectuais da criança, entende-se que desde muito pequenas já conseguem assimilar algo através dos jogos, e isso é muito interessante, pois além de a criança está realizando o trabalho de uma forma mais dinâmica, ao mesmo tempo ela está aprendendo e já vai associando esses conhecimentos com seu dia a dia.

Os jogos educativos com finalidades pedagógicas revelam a sua importância, pois promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento, introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, desenvolvendo a capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. “A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica...” (MOYLES, 2002, p.21).

Dessa forma, conforme os autores, os jogos são indispensáveis na prática pedagógica, até mesmo por eles promoverem o desenvolvimento do ensino aprendizagem e o prazer e ludicidade. Logo, é importante que o professor busque sempre novas ferramentas de ensino procurando diversificar suas aulas e assim torná-las mais interessantes e objetivas.

Esse fato que o autor acima cita nos traz uma reflexão, pois nas escolas nos deparamos com muitos desafios e um deles é a falta de materiais voltados à realidade dos educandos, ou até mesmo a falta desse material em si. Cabe a nós professores fazer esse papel de sujeito produtor desenvolvendo uma ação conjunta entre o professor e alunos, e assim deixar de ser apenas o consumidor e buscar pôr em prática os conhecimentos, pois essa produção é viável e que se podem alcançar bons resultados na aprendizagem dos alunos.

Após a elaboração dos jogos, os mesmos foram apresentados para os pais e comunidade durante uma reunião escolar. No qual os mesmos parabenizaram por mais uma iniciativa de produção dos materiais, dessa vez voltados para o ensino de ciências, que com certeza contribuirá para o ensino aprendizagem dos alunos atuais e também para os que irão ingressar. Os pais ainda frisaram que é uma alegria ver algo produzido pelos alunos, pois sendo assim valorizam o que

eles mesmos constroem e também vão perdendo a timidez no momento de apresentar algo para a comunidade.

A avaliação por parte da comunidade foi realizada de forma oral, na qual cada um falou sobre a importância de produzir esses materiais que contribuem para o aprendizado dos alunos. Se percebe que os mesmos aprendem com mais facilidade o assunto estudado até mesmo por esses materiais serem desenvolvidos de forma dinâmica e que torna a aula mais prazerosa.

Os alunos afirmaram terem gostado de elaborar os jogos e de tê-los no dia a dia para manuseá-los, concluíram ainda que sempre é bom trabalhar com jogos e de que uma forma diferente eles conseguem compreender os conteúdos trabalhados nos jogos.

Friedmann (1996, p. 56) afirma que é necessário dar atenção especial ao jogo, pois as crianças têm o prazer de realizar tarefas através da ludicidade. E quando isto acontece, há uma vivência do mundo imaginário e assim se afasta da sua vida habitual.

Esse trabalho está de acordo com o autor anterior, pois ao se trabalhar com esse tipo de recurso, as crianças realmente demonstram mais interesse em realizar suas atividades, isso talvez por ser uma atividade que os leva a maior interação com os colegas e também a parte lúdica, não deixando a aula se tornar cansativa.

Podemos constatar no decorrer da oficina o quanto as crianças demonstraram prazer em elaborar os jogos, e imagine no manuseio do mesmo. O mais interessante ainda é que eles são os próprios agentes de construção desses materiais didáticos e que através

deles conseguem absorver os conhecimentos de uma forma mais agradável.

Agora cabe a nós professores proporcionar esses momentos do “aprender fazendo”, sair um pouco mais da teoria e ir para a prática levando os alunos a desenvolver ações que eles aprendam construindo e produzindo algo, pois assim valorizarão muito mais o que o professor produz e o que eles também produzirem. E assim, conhecendo melhor o meio onde estão inseridos.

A construção de materiais didáticos voltados tanto para o ensino de Ciências como também de outras áreas de conhecimento pode-se alcançar bons resultados na aprendizagem dos alunos, basta que nós professores busquemos novas maneiras de desenvolver esse tipo de trabalho, melhorando cada vez mais a nossa prática. E claro, sempre envolver os alunos nessas produções de materiais proporcionando-lhes conteúdos e atividades voltadas a suas realidades. Uma vez que a produção de material didático é uma atividade que promove a integração entre o professor e os alunos, mas também com o conteúdo trabalhado. E quanto maior for essa integração do aluno com os recursos de produção do conhecimento, mais ampla e significativa será sua aprendizagem.

Portanto, através deste trabalho foi possível compreender melhor a importância da utilização dos jogos no processo educativo, como um dos instrumentos facilitador da integração, da sociabilidade, da ludicidade e principalmente do aprendizado.

Figura 7: Apresentação dos jogos



Fonte: Cilene Peres/2

Figuras 8: a,b,c e d: Jogos produzidos pelos alunos





Fonte: Cilene Peres/2017

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento e elaboração dos jogos proporcionaram mais empenho e participação dos alunos, os quais mostraram interesse em querer produzir e elaborar os materiais. Para eles foi como uma diversão, demonstravam prazer naquilo que estavam fazendo. E isso também nos alegrou bastante por saber que estávamos desenvolvendo um trabalho no qual os alunos se sentiram realizados em fazer, e não um trabalho cansativo e difícil de ser produzido.

No momento da elaboração dos jogos, os mesmos iam lendo e comentando sobre o tema de cada um, sobre os conceitos, comentavam o que eles já sabiam e também demonstravam curiosidade naquilo que era novo para eles. Sendo que os conteúdos escolhidos por eles já haviam sido introduzidos desde os anos iniciais, por isso alguns conceitos eles já conseguiam compreender.

Mas é importante que o docente faça um comentário breve, ou até mesmo aplique os conteúdos que estarão presentes nos jogos antes do manuseio dos mesmos.

Conforme os pais de alunos, os mesmos citaram que é muito importante ver as crianças produzindo materiais didáticos os quais servirá para eles e também para outros colegas, e que também é um resultado positivo que eles vêm demonstrando.

Ainda conforme os resultados obtidos neste trabalho, é possível concluir que realmente os jogos são meios facilitadores e contribuintes para o ensino aprendizagem dos alunos e que além de estimulá-los para aprendizado, o uso desses materiais didáticos possibilita dinamizar a aula levando-as para o lado lúdico e fazendo com que o aluno aproxime os conhecimentos propostos durante essas atividades com o seu dia a dia. Além de estabelecer uma relação entre aluno e o conteúdo a ser trabalhado, facilitando a compreensão do mesmo.

Por fim, sinto-me realizada com os resultados alcançados no ensino-aprendizagem dos alunos, pois mesmos eles sendo de anos iniciais já demonstram o quanto são capazes de desenvolver suas habilidades e de serem sujeitos de construção.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRENELLI, R. P. **O jogo como espaço para pensar: a construção de noções lógicas aritméticas**. Campinas: Papyrus, 1996.

CUNHA, N. **Brinquedo, desafio e descoberta**. Rio de Janeiro: FAE. 1988.

FILHO, J. W. S.; BRITO, C. E. N.; SANTOS, C. L.; ALVES, A. C. M.; Schneider, H. N. **Jogo Tartarugas: objeto de aprendizagem na Educação Ambiental**. 2007. Disponível em: http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario4/trab/jwsf_cenb_cls_acma_hns.pdf. Acesso em 28 jan. 2017.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

KISHIMOTO, Tisuko Morchida... **Jogos Infantis - O jogo, a criança e a educação**. 12ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21ª ed. São Paulo: Loyola, 2006.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Tradução: Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIAGET, Jean (1990) **A Formação do Símbolo na criança**. Editora: Livros técnicos e Científicos.

RANGEL, E. O. Avaliar para melhor usar – avaliação e seleção de materiais e livros Didáticos. In: BRASIL. MEC. Salto para o Futuro. **TV Escola: Materiais didáticos: escolha e uso**. Boletim 14, agosto 2005. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151007MateriaisDidaticos>.

SILVA, E. M.; ALMEIDA, M. S. **A importância do lúdico no processo de desenvolvimento cognitivo da criança.** Anais do 9º Enfope – Encontro Internacional de Formação de Professores. v. 9, nº 1, p. 1-10, 2016.

SILVEIRA, R. S; BARONE, D. A. C. **Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação. 1998.

VIGOTSKY, L.S; **A formação socialmente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. -. São Paulo: Martins Fontes, 2007. 182 p. (Psicologia e pedagogia).

A EDUCAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE INFORMAÇÃO SOBRE O USO DA MACONHA NA COMUNIDADE MARACANÃ I EM RORAIMA

Mara Jane Tebier da Silva¹⁵

Mariana Souza da Cunha¹⁶

INTRODUÇÃO

A comunidade Indígena Maracanã I da Região das Serras, Terra indígena Raposa Serra do Sol, município de Uiramutã-RR, vivencia hoje o crescimento assustador do consumo da *cannabis* (maconha) pelos adultos, jovens e pré-adolescentes. Esse trabalho “A educação como instrumento de informação sobre o uso da maconha na comunidade Maracanã I / RR”, surgiu a fim de orientar sobre os riscos e minimizar os impactos negativos na comunidade Maracanã I, visto que os jovens, especialmente alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental II da escola estadual indígena Bernardo Sayão.

Este trabalho buscou apoio dos órgãos competentes como Polícia Federal, Fundação Nacional do Índio, Conselho Tutelar, Universidade Federal de Roraima, Sociedade de Defesa dos Índios Unidos do Norte de Roraima, Con-

¹⁵ Egressa do Curso Licenciatura Intercultural, área Ciência da Natureza, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima (UFRR). Contato: mara.tebier@gmail.com

¹⁶ Docente do Curso Licenciatura Intercultural, área Ciência da Natureza, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima (UFRR). Contato: mariana.cunha@ufrr.br

selho Indígena de Roraima, Organização dos Professores Indígenas de Roraima, Associação de Igrejas Cristãs Evangélicas Indígenas de Roraima e professores locais, a fim de promover a conscientização e mobilização da comunidade em geral para discutir sobre o assunto uso da *cannabis*.

O trabalho se deu a partir da apresentação da proposta para a comunidade; levantamento de dados sobre o uso da *cannabis*, aplicação de questionários e realização de entrevistas com os jovens, líderes da comunidade, professores e membros das comunidades Maracanã I e II; identificação dos temas das Ciências da Natureza trabalhados nas turmas de 8º e 9º anos em sala; desenvolvimento de palestra para conscientização sobre o uso da *cannabis* na comunidade; e elaboração de mensagens em cartazes orientando o público alvo e comunidade.

Enfatizamos sobre as seguintes questões: Quais as consequências das drogas na escola e comunidade? O que leva os adolescentes e jovens da comunidade Maracanã I consumirem a maconha? Como os pais e as autoridades veem o uso da maconha dentro da comunidade? O que fazem para amenizar este problema? Como as autoridades governamentais apoiam a comunidade? Quais são os desafios da escola e comunidade frente ao uso da maconha?

Esse é o primeiro trabalho sobre *cannabis* a ser desenvolvido na comunidade e escola de Maracanã I. Acredita-se que a união da escola, comunidade e o apoio dos órgãos competentes foi um passo para discutir sobre o uso das drogas por jovens e adolescentes na comunidade, assim como o conhecimento do seu uso medicinal, atravessando fronteiras e preconceitos.

REVISÃO DE LITERATURA

Cada vez que o tema sobre drogas é abordado, onde quer que seja, o assunto é polêmico e leva a debates. Mas o que é droga? Segundo Rios (2010), droga é entendida como componente de materiais industriais, como medicamentos ou como entorpecente. Para Brasil (2010), “Drogas são substâncias que produzem mudanças nas sensações, no grau de consciência e no estado emocional das pessoas”. Já Cavalcante (2000) descreve droga como “toda e qualquer substância que, introduzida no organismo, determina alterações no funcionamento psíquico, modificando uma ou mais de suas funções”.

Para Mortimer (2005) é complicado sua definição, porque considerando uma substância que altera o grau de consciência, o cigarro não poderia ser considerado droga, classifica-se como drogas o que é proibido por lei, a bebida e o cigarro também não seriam considerados drogas. Assim, define que drogas “são substâncias capazes de modificar o funcionamento dos organismos vivos, resultando em mudanças fisiológicas ou de comportamento”.

Neste trabalho tratamos sobre a *cannabis*, uma droga conhecida popularmente como maconha, de acordo com Gonçalves e Schlichting (2014), a *cannabis* tem várias espécies, mas três são mais conhecidas a sativa, a índica e a ruderalis, e se diferenciam pela altura e possivelmente pela quantidade de substâncias. A *cannabis* não é de origem brasileira, Brito (1988) descreve que a *cannabis* se originou na região da Ásia Central, no Cazaquistão, alcançou vá-

rios lugares e chegou ao Brasil trazida pelos escravos, e agora está presente em todo o território brasileiro.

É possível identificar quando alguém está usando a *cannabis* como entorpecente por meio de algumas características marcantes como olhos vermelhos, lentidão no falar, nos movimentos e risadas descontroladas. Segundo Grünspun (1983), estudos realizados com usuários da maconha apontaram os efeitos em que há nitidez das imagens, a audição aguçada, no tato novas sensações, o corpo mais relaxado e suave, para estes o tempo passa mais devagar, nos relacionamentos se tornam mais compreensivos, mais bem-humorados, no sexo o orgasmo é mais prazeroso e são melhores controlados. Por outro lado, Grünspun (1983) aponta outros efeitos como intoxicação aguda que leva o usuário a sofrer ou causar acidentes, intoxicação severa na qual a *cannabis* é associada à bebida alcoólica e pode causar a morte por pressão baixa, inflamação do fígado e insuficiência renal, intoxicação dos órgãos, delírios e alucinações.

E a *cannabis* tem seus derivados, de acordo com Grünspun (1983), tem a maconha, que se origina na ponta da planta fêmea. Outro derivado da *cannabis* é o haxixe, muito mais potente que a maconha, o tetraidrocanabinol (THC), o principal produto ativo mais potente da *cannabis* e pode intoxicar o indivíduo por 8 a 10 horas, disponível apenas para pessoas com mais poder aquisitivo.

A adolescência é um dos momentos mais vulneráveis na vida de um ser humano para fazer uso de drogas e chega cada vez mais “precocemente”. Por este motivo,

os adolescentes são cheios de sentimentos confusos, e as modificações de seus corpos trazem medo, curiosidade, desconfianças, dúvidas, desejos, insatisfações e tantos outros sentimentos. Se os familiares não estão preparados para enfrentar esta situação, tornam-na ainda mais difícil (KNOBEL, 1983). Assim, salientamos mais uma vez a importância que a família tem na vida de um adolescente, já que a família é a base da sociedade.

Porém as drogas começaram a ser usadas como medicamentos em diferentes povos e culturas, a Cannabis é um exemplo de planta que mesmo tendo uma história tão antiga no ramo da saúde, ainda é desconhecida como uma planta medicinal por muitas pessoas. De acordo com os autores Guilherme et al (2014) e Gonçalves e Schlichting (2014) a planta medicinal Cannabis tem sido muito eficiente no tratamento de muitas doenças em vários lugares do mundo.

Quanto a sua legalidade e ilegalidade depende de cada país, mas desde a década de 90, alguns países permitem o uso medicinal para tratamentos terapêuticos, dentre eles temos Israel, Estados Unidos, Canadá, Holanda e outros países que também possuem leis que, permitem o acesso à maconha medicinal, como: Áustria, Bélgica, Finlândia e República Tcheca (SILVA, 2014). No Brasil existe a Lei nº 11.343 de 23 de agosto de 2006 que institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD) que considera “como drogas as substâncias ou os produtos capazes de causar dependência, assim especificados em lei ou relacionados em listas atualizadas periodicamente pelo

Poder Executivo da União” (BRASIL, 2006). No Artigo 2º a lei fala que é proibido o plantio, cultura, a colheita e a exploração destes entorpecentes. No capítulo II, Artigo 34 trata sobre as infrações e suas penas para quem descumpre a Lei, que variam de 03 (três) a 10 (dez) anos, e pagamento de 1.200 (mil e duzentos) a 2.000 (dois mil) dias-multa (BRASIL, 2006).

No entanto, por se tratar de uma planta com fins medicinais, a luta pela sua legalização no Brasil é grande e vem tomando forças nos últimos anos. A Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), que está vinculada ao Ministério da Saúde tem proibido o uso para fins medicinais, alegando que não há estudos científicos comprobatórios da eficiência de substâncias da *cannabis* no tratamento de doenças. Porém muitos médicos e institutos de pesquisas alegam que não há estudos por que a *cannabis* é proibida por lei. Mas a partir de 2014, de acordo com Rosa (2017), a discussão tomou outro rumo. Fora do Brasil, em países como no Estados Unidos, já tem estudos que comprovam a eficácia de substâncias da *cannabis* como o canabidiol (CBD) que demonstra eficácia no controle de convulsões em epiléticas, assim, “a Anvisa reconheceu suas propriedades terapêuticas e o tetrahidrocanabidiol (THC) também foi permitido, após uma decisão do Ministério Público do Distrito Federal”.

Podemos verificar que há uma grande discussão a respeito do uso dessa droga, pessoas que usam como fins medicinais e pessoas que usam como entorpecente, no entanto, é consenso que é uma planta que traz vários

benefícios e malefícios. Desenvolver práticas pedagógicas voltadas para o tema sobre drogas inicialmente deve ser trabalhado no âmbito da prevenção porque conforme Paraná (2013) “as ações têm como objetivo fornecer informações e educar os jovens a adotarem hábitos saudáveis e protetores em sua vida”. Desta forma, a educação é um pilar importante para a sociedade discutir sobre este tema.

MATERIAIS E MÉTODO

O presente trabalho foi desenvolvido com base na pesquisa-ação na qual a princípio foi feita análise através da observação e detecção dos problemas relacionados à comunidade em que adolescentes e jovens estavam envolvidos no uso da *cannabis* e bebidas alcóolicas, resultando assim em um desequilíbrio escolar, familiar e comunitário. A partir da observação elaborou-se uma proposta pedagógica para desenvolver agindo diretamente no problema detectado possibilitando assim a transformação destes problemas (JÚNIOR, 2013). A proposta foi trabalhada por meio de aplicação de questionários e entrevistas aos líderes, pais, professores e alunos de duas comunidades, Maracanã I e Maracanã II.

Do mesmo modo promovemos encontros na comunidade Maracanã I com a participação das lideranças das comunidades Maracanã I e II, tuxauas, capatazes, representantes da Associação das Igrejas Cristãs Evangélicas de Roraima, Conselho Tutelar, Polícia Militar, vereador, pastores, enfermeiros, médico e professores. Todos somaram

na discussão aberta do tema proposto, discutindo sobre a postura que os líderes, a família e a escola devem ter em relação ao uso de drogas por adolescentes e jovens, fortalecendo o papel de todos na comunidade. Encerramos o trabalho promovendo um encontro com a participação dos alunos, professores, membros das comunidades e lideranças locais, quando fomos oportunizados a transmitirmos conhecimentos elaborando assim cartazes informativos sobre a *cannabis*, expondo nas escolas e postos de saúde das duas comunidades envolvidas.

Para a realização dos trabalhos propostos, utilizamos diversos recursos didáticos, o espaço da sala de aula, a casa comunitária, cartilhas, vídeos da internet e outros. Contamos ainda com a participação de recursos humanos como professores, líderes das comunidades como tuxauas, capatazes, pastores, membros da PM e do Conselho Tutelar, membros da Polícia Federal, familiares dos alunos e professores da UFRR.

Dessa forma, tomando-se por base os trabalhos desenvolvidos, fizemos auto avaliação das nossas práticas por meio apresentação oral, oportunizando a cada um expor seu ponto de vista sobre todo o processo ocorrido tendo em vista o aperfeiçoamento no desempenho das atividades e a melhoria do ensino aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados ora apresentados fazem parte das atividades desenvolvidas com os alunos e comunidade escolar de uma forma geral. Após a aplicação do questionário

com os estudantes dos 8º e 9º anos (21 alunos) com idades entre 13 a 16 anos do ensino fundamental II, constatou-se que 50% dos adolescentes afirmaram ter conhecimento do uso da *cannabis*, ao passo que a outra metade negou os fatos. Das respostas positivas apenas dois alunos disseram conhecer alguém que consome a *cannabis*.

Em seguida, ao perguntarmos se os estudantes tinham envolvimento com a *cannabis*, constatamos que 25% já usaram e todos são do sexo masculino, o que condiz com Castro e Rosa (2010), ao avaliarem o consumo de drogas no Brasil, que geralmente os maiores usuários são do sexo masculino. Segundo pesquisas realizadas no site da ONU (Organização das Nações Unidas, 2016) apontam que os homens têm três vezes mais tendência de usar a maconha e outras drogas do que as mulheres e “as diferenças de gênero no uso de drogas são mais atribuídas a oportunidades sociais de uso”.

Prosseguindo com os questionários, perguntamos aos estudantes sobre o que leva um adolescente a usar a *cannabis* e 17% acreditam que seja por problemas familiares, 33% por diversão e 50% por influências, verdade condizente com Paini et. al. (2010 p. 35), já que a convivência pode influenciar a vida do próximo. De acordo com pesquisas realizadas, Moreira (1996 p. 587) aponta o fato de que o que leva adolescentes a usarem drogas é a curiosidade, a influência de amigos, consequência de problemas familiares e curtição. Isso também é visível em Maracanã I, os adolescentes têm fácil acesso à *cannabis* pela existência de plantações em locais próximos, eles formam pequenos

grupos e vão a estes locais para fazer uso, geralmente pela parte da tarde e da noite.

Ao perguntarmos sobre o que eles pensam sobre as consequências do uso da *cannabis* para a vida de um adolescente, as respostas foram doenças 25%, crimes 25%, vícios 17%, problemas familiares 8%, agressividade 8% e 17% não souberam responder. Ainda assim para eles há os pontos positivos da droga que é o como medicamento. Dos pontos negativos, foi apontado à ilegalidade, causas de doenças, dependência, morte, roubo, assassinato e estupro.

Questionamos se os jovens já conversaram com seus pais sobre o uso da *cannabis*, 17% disseram que sim, enquanto outros 83% nunca. A falta de intimidade com seus pais para tratar sobre este assunto soa negativamente porque geralmente buscam suas respostas em outros lugares, e muitos destes lugares são inadequados, fora da família. Observando a vida dos adolescentes envolvidos com a *cannabis* em Maracanã I, percebeu-se que a maioria deles tem problemas familiares, em que alguns são filhos de mães solteiras, uns foram abandonados pelas mães, outros por falta de afeto e carinho como disse Paini et. al. (2010).

Por conta da falta de conhecimento dos adolescentes sobre a *cannabis*, detectou-se que realmente havia uma grande necessidade de se trabalhar com eles sobre as drogas, sem julgamentos ou acusações, mas buscando compreender cada um na sua especificidade de vida.

Após essa etapa com os alunos, também aplicamos os questionários com os professores, quando procuramos saber o que os professores que convivem com os estudan-

tes diariamente nas salas de aula pensam sobre o mesmo assunto e como lidam com isso. Foram escolhidos oito professores com idades entre 26 a 48 anos, destes três são homens e três são mulheres, mas apenas seis entregaram os formulários preenchidos.

Para estes professores fizemos seis perguntas das quais a primeira questão foi se os mesmos tinham conhecimento do uso da *cannabis* pelos estudantes da escola Bernardo Sayão, e todos os professores deram respostas afirmativas. Um professor afirmou conhecer dois alunos que fazem uso, outros disseram não ter provas concretas do fato.

Após detectar que os professores sabiam do uso da *Cannabis* na comunidade, questionamos qual era a preocupação deles com as consequências do uso da *cannabis* e foram apontadas as dificuldades no aprendizado 33%, distanciamento da família 17%, dependência 17%, abandono dos estudos e influências 16%. A dificuldade no aprendizado foi o problema com maior percentual, porque de acordo com os professores, os alunos que demonstram ser usuários da *cannabis*, apresentam déficit no aprendizado, em comparação com outros adolescentes que não fazem seu uso (RINONI et. al., 2007).

E conforme Varella (2014), a dependência resulta em desinteresse escolar, o que acaba acarretando em desistência do aluno, um fato que é observado em Maracanã I. Do mesmo modo Fontes (2014) ponderou que “estudantes que fumam maconha tendem a ter menores notas e maior probabilidade de abandonar a escola”, de tal modo o autor acredita que pessoas que usam a maconha têm mais problemas com amigos e familiares.

Assim, questionamos se os professores já haviam conversado com os alunos sobre o uso da *cannabis* ou desenvolvido ações para resolver ou amenizar estes problemas, e disseram que aconselharam 67%, fizeram palestras 16%, buscaram compreender os estudantes trabalhando mediante a oralidade.

Neste caso, destaca-se que a escola é fundamental para a discussão do uso de drogas, sobretudo a *cannabis*, uma vez que a mesma pode contribuir tanto para o fracasso quanto para o sucesso e superação do adolescente (CASTRO; ROSA, 2010). Assim Horta et. al. (2014), salientam a importância do acompanhamento da escola aos estudantes desde o ensino fundamental por ser um grupo vulnerável à experimentação de drogas ilícitas. É papel da escola preocupar-se e apoiar estes adolescentes que chegam diariamente e socializam com outros jovens, trabalhando sobre as drogas por meio da interdisciplinaridade.

Como integrantes deste trabalho, os professores foram oportunizados a avaliar o desenvolvimento deles e 50% afirmaram que é importante participar, 33% trazer informações aos alunos e 17% destacaram à prevenção. Outros disseram que a proposta serve como alerta e orientação para a comunidade ao obter conhecimento dos aspectos positivos e negativos das drogas, outros veem como uma oportunidade para buscar alternativas de amenizar os problemas e os mesmos se disponibilizaram a ajudar.

Por outro lado, além da escola procuramos dialogar com as lideranças indígenas para saber como elas estão tratando essa situação. Por isso, entrevistamos quatro líderes, três tuxauas e um pastor, sendo três de Maracanã I e um de

Maracanã II, com idades entre 34 e 67 anos, todos homens. As entrevistas foram feitas de forma oral e as conversas foram gravadas com a autorização dos entrevistados.

Aos líderes entrevistados foram feitas seis perguntas, a primeira questão foi averiguar se tinham conhecimento sobre o uso da *cannabis* por adolescentes e jovens em sua comunidade. Como resultado 50% dos líderes admitiram saber do seu uso ao passo que outros 50% negaram qualquer conhecimento a respeito. Apesar de 50% das respostas serem positivas, os líderes afirmaram que nunca viram nenhum adolescente fazendo o uso da referida droga, apenas souberam por terceiros.

Os líderes expressaram suas preocupações com as consequências do uso da *cannabis* por adolescentes de sua comunidade e apontaram que em 25% dos casos acarreta em problemas de saúde, 25% em conflitos. Além disso, o medo não se restringe apenas ao uso da *Cannabis*, mas também outras drogas lícitas presentes na comunidade como bebidas alcólicas e o cigarro.

Quanto aos motivos que levam os adolescentes a experimentarem a *cannabis* de acordo com os líderes é por diversão. Procuramos saber quais foram suas ações para solucionar ou amenizar os problemas apontados por eles, e segundo os mesmo as iniciativas foram, 25% reuniões, 25% aconselhamento, 25% proibição e 25% não fizeram nada.

Outro ponto considerado fundamental para um dos líderes é a proibição, podendo ser para ele uma boa alternativa, mas Karam (2008) considerou que o método de proibição não funciona, pelo simples fato de que o “proibido” se torna atrativo. Da mesma forma em Maracanã

ouvimos relatos de pais que afirmaram que quanto mais proibiam seus filhos, mais eles procuravam as drogas.

Quando questionados se já procuraram órgãos competentes para auxiliá-los em suas comunidades, os mesmos negaram, por tratar-se de um assunto delicado. Todos reconheceram que necessitam de apoio para trabalhar sobre estes temas, e depositaram confiança no desenvolvimento desta proposta para causar impacto na vida dos jovens e adolescentes, abrindo diálogo entre a comunidade. Deste modo afirmaram que este trabalho é bom 25%, serve de orientação e informação 25%, leva ao diálogo com a comunidade 25% e pode aproximar a escola da comunidade 25%.

Enfim, os líderes das duas comunidades mencionadas sabem que há usuários da *cannabis* e de outras drogas na comunidade Maracanã I, mas não se sentem à vontade para lidar com esta situação, porém reconheceram a necessidade de unidade com a escola. Assim esta proposta foi uma alternativa a ser considerada, porque todos buscam o bem comum, ter e ver seus adolescentes livres do uso indevido das drogas.

Diante dessa situação apresentada acima, não podíamos deixar de dialogar com os pais, pois são eles os responsáveis pelos adolescente e crianças na comunidade. Com isso, entrevistamos seis pessoas das comunidades Maracanã I e II, quatro pessoas são de Maracanã I e duas do Maracanã II, com idades entre 29 a 57 anos de idade e três do sexo feminino e três do sexo masculino. Uma amostra muito pequena, no entanto, muito representativa quando se trata de um tema polêmico que nem este.

Procuramos saber se estes membros tinham conhecimento do uso da *cannabis* por adolescentes na comunidade e 67% dos membros afirmaram que conheciam, outros 33% negaram. Os 67% disseram ter problemas relacionados à *cannabis* em suas famílias. Os pais demonstraram preocupações com os efeitos e danos que seus filhos e outros jovens sofrem com pelo uso da *Cannabis*, foram apontadas alucinações 17%, perda de consciência 17%, crimes e prostituição 17%, vícios 17% e más influências 32%.

A adolescência é uma fase da vida difícil para os pais, uma vez que ocorrem mudanças sentimentais, comportamentais e outras que dificultam o relacionamento familiar. Estes problemas se agravam quando o adolescente faz uso de drogas. Nesse sentido, Horta et. al. 2010; Moreira (1996) e Pasuch e Oliveira (2014), trazem a discussão da importância da família no contexto social que pode tanto apoiar quanto induzir indiretamente o jovem a fazer uso de drogas, já que em muitos casos, é em casa que se tem o primeiro contato com as drogas.

O medo das consequências os leva a tomar algumas providências para amenizar ou prevenir, e segundo os pais, 50% deles disseram que agem dando conselhos para seus filhos buscando apoio dos tuxauas, 16%, conversam com outros pais e 17% falaram não fazem nada. O compartilhar das dificuldades enfrentadas é uma boa alternativa para aprender melhor como tratar os problemas enfrentados.

Os membros das comunidades também foram oportunizados a avaliar este trabalho, assim 67% o consideraram bom e outros 33% o consideraram importante já que pode ajudar os jovens a evitar o uso de drogas, e se experimentarem, não permitir que se torne um vício.

Desta forma, os questionários e entrevistas foram fundamentais para conhecer melhor os pais. Nesse sentido, a construção dos conhecimentos se dá em todas as situações, e em cada oportunidade devemos aproveitar para buscar a melhoria. Após a tabulação dos dados dos entrevistados podemos destacar que o uso de *cannabis* ocorre na comunidade, mas ainda não se tem uma prática de coibir essa entrada e uso conseqüentemente. As lideranças da comunidade e os pais ainda têm uma resistência em falar e buscar alternativa para tal problema.

Após a realização dessas atividades, propusemos trabalhar temas que abordem essa temática, como mostra a tabela 1 explicitamos os assuntos tratados em sala de aula com os estudantes de 8º e 9º anos do ensino fundamental II.

Tabela 1. Cronograma dos temas trabalhados nas turmas de 8º e 9º anos na disciplina de ciências.

Nº	Datas	CH	Temas trabalhados
01	29/09/2017	02 h	O que são drogas?
02	27/10/2017	02 h	A classificação das drogas.
03	03/11/2017	02 h	Os motivos que levam os jovens a usarem drogas.
04	08/12/2017	02 h	A <i>cannabis</i> e sua origem.
05	24/01/2018	02 h	A <i>cannabis</i> medicinal.

Como se pode ver na tabela acima, o trabalho sobre a droga *cannabis* foi em conformidade com teóricos como Rios (2010), Brasil (2010), Cavalcante (2010) e Mortimer (2010) que esclarecem de acordo com seus pontos de vista o que são drogas.

Vimos sobre a classificação das drogas que se definem como depressoras, alucinógenas e estimulantes, que a *cannabis* consisti na classificação de droga alucinógena. Abordamos ainda sobre as drogas lícitas e ilícitas. Houve um debate sobre o uso da *cannabis* e de outras drogas assim como seus efeitos no ser humano.

Em outra aula trabalhamos sobre os motivos que levam os jovens e adolescentes a usarem drogas conforme Brito (1988), Knobel (1983), Charboneau (1983) e Cavalcante (2000). Dos pontos que observamos que pode levar os jovens e adolescentes a experimentarem as drogas são a curiosidade, influência de amigos, o ambiente, clima familiar (afetivo e químico), fase de transição, autoafirmação, fuga/viagem e porque gostam de correr riscos.

Nas duas últimas aulas que tivemos, trabalhamos especificamente sobre a *cannabis* no seu contexto histórico, sua origem e sua chegada ao Brasil. Tratamos sobre a *cannabis* medicinal. Mas foi deixado muito claro que as substâncias são específicas e que existem doses certas para estes tratamentos.

Todas as atividades e assuntos que trabalhamos juntos seguramente contribuíram no aprendizado mútuo e que certamente será aperfeiçoado dependendo do interesse de cada um. Outra atividade que desenvolvemos foi a palestra para conscientização do uso da *cannabis* na comunidade. De acordo com o cronograma de execução do trabalho, foi previsto um encontro de debate com várias autoridades, escola e comunidade para discutirmos sobre os ocorridos na comunidade Maracanã I possibilitando o debate sobre o uso da *cannabis* tratando abertamente sobre este assunto.

Para este acontecimento foram enviados convites por meio de ofícios para diversos representantes para participarem dos debates. Desta forma, valendo-se por base no apoio dos tuxauas e alguns professores de Maracanã I, mobilizamos a escola e a comunidade para participarem do encontro. Em relação à escola, os professores entraram em acordo que as turmas de 6^o aos 9^o anos do ensino fundamental II e 1^o ao 3^o ano do ensino médio participassem do encontro. O encontro também contou com a participação de alguns membros das comunidades Maracanã I e II.

Também participaram do encontro lideranças da região e da comunidade, missionário, professores, vereador, enfermeira, médico, Polícia Militar de Uiramutã, vice gestor da E.E. I. Bernardo Sayão/ Maracanã I, conselheiros tutelares, vice-presidente da AICEIR, pastor. Outros líderes e representantes por suas razões não estiveram presentes no encontro.

Todos tiveram oportunidade para fazer uso da palavra e exporem seus conhecimentos de acordo com suas funções e fizeram ótima exposição apoiando o trabalho. Toda a conversa envolveu a comunidade e foi aberta a oportunidade para que se fizesse perguntas. Todos gostaram da iniciativa porque não há nenhuma outra proposta na comunidade voltada para este tema, e estavam felizes pela presença do conselho tutelar e polícia militar, porque foi a primeira vez que eles compareceram na comunidade para palestrar.

Os policiais militares e representantes do conselho tutelar se disponibilizaram e firmaram um compromisso de virem à comunidade sempre que solicitado pela mesma. Assim aconselharam aos jovens presentes para que evitem o primeiro contato

com as drogas e que se afastem de pessoas que usam. Na figura 1 apresenta-se o encontro na comunidade Maracanã I.

Figura 1: (A) Encontro e debate pedagógico com a comunidade;
(B) Líderes regionais presentes no encontro pedagógico.



Fonte: Mara Tebier/ 2017.

Encontros que envolvem a comunidade em geral tem grande influência e importância, visto que condiz com o que Pasuch et. al. (2014) discutem quando dizem que as estratégias “devem envolver o adolescente, a família e a sociedade, pois estas táticas auxiliam os adolescentes nas experiências futuras, formando seus conceitos e valores, padrões de referência”. Durante estes encontros realizados, houve interação de todos na construção dos conhecimentos por meio dos debates, o que somou na luta de prevenção ao uso recreativo da *cannabis* pelos adolescentes das comunidades. Considerando que os jovens e adolescentes receberam incentivo e exemplos de como a vida pode ser “curtida” e boa sem o uso de drogas.

E como última atividade prevista e realizada neste trabalho, elaboramos os materiais educativos. Quando, pri-

meiramente, realizamos um encontro na comunidade que ocorreu no refeitório da igreja da comunidade, entre os participantes estavam estudantes do ensino fundamental II e ensino médio, professores, líderes e membros das comunidades Maracanã I e II. Iniciamos com apresentação introdutória dos assuntos que foram trabalhados com as turmas de 8º e 9º anos no qual fizemos um resumo de cada assunto trabalhado com os estudantes durante as aulas em sala.

Em outro momento produzimos mensagens em cartazes para ficarem expostos nas comunidades Maracanã I e II nos locais públicos como escolas e postos de saúde. Participaram da produção os alunos e os membros da comunidade Maracanã I e II.

Alguns dos participantes ficaram satisfeitos com a execução do trabalho e gostariam que se trabalhasse por mais tempo, já que os conhecimentos compartilhados especialmente sobre a *cannabis* medicinal foi novidade para eles. Na figura 2 estão os registros das atividades desenvolvidas.

Figura 2: (A) Encerramento da proposta pedagógica;
(B) Produção de cartazes com mensagens e exposição nas comunidades.



A



B

Fonte: Mara Tebier/ 2018

O investimento na disseminação de conhecimento sobre o uso da *cannabis* nas comunidades Maracanã I e II, foi positivo, pois mobilizou desde líderes indígenas, professores, alunos, membros comunitários e outros. Todos compreenderam a importância e a responsabilidade, de cada um, de exercer seu papel na sociedade em que estão inseridos. E a escola como uma instituição importante na comunidade pode e deve exercer seu papel também.

Todos os momentos de debate e execução de atividades foram proveitosos e desafiadores, visto que nos proporcionaram o compartilhar dos conhecimentos e esclarecimento de dúvidas, e poder conversar abertamente sem preconceitos sobre a *cannabis*, foi um ganho histórico para a comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas realizadas e descritas nesse trabalho foram apenas um passo para o início de muitos debates e conversas. Uma pequena fresta para a discussão aberta e franca entre os jovens, a escola e a comunidade. É um processo que requer tempo, dedicação e envolvimento de todos.

Desde que decidimos realizar essa atividade, sabíamos que seria um desafio por se tratar de uma planta criminalizada e ilegal. Porém, no decorrer dos processos metodológicos, foi evidente a necessidade que as pessoas tinham de extravasar seus pensamentos e sentimentos e o como necessitavam de alguém que os intermediasse.

Dessa forma, acreditamos que os trabalhos desenvolvidos tiveram suma importância e impacto nas comunidades, possibilitando o diálogo entre os envolvidos. Todos falaram abertamente sobre a cannabis antes vista como um tabu. Outro ponto importante que observamos é que o problema não é a cannabis em si, mas a forma como é consumida pelas pessoas. Dessa forma, percebemos que há muito o que se discutir, mas é preciso que cada um possa se despir dos preconceitos e máscaras da ignorância.

É gratificante saber que na comunidade existem pessoas que pensam em desenvolver e adquirir conhecimentos, estão abertos para conversar e compartilhar as ideias. Dessa forma efetivou-se a participação de duas comunidades, junto com a escola, com as lideranças e os membros ou pais de família, sempre apoiando. Portanto foi um trabalho coletivo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso, 1937. **Como desenvolver as competências em sala de aula/** Celso Antunes. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. O Presidente da República dos Estados Unidos do. **Lei nº o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas.** 185º da Independência e 118º da República. Brasília: 2006.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas. **Drogas: cartilha sobre maconha, cocaína e inalantes/ Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas.** Brasília: Presidência da República, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2010.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas. **Drogas: cartilha para pais de adolescentes/ Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas.** Brasília: Presidência da República, Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, 2010.

BRITO, Azenilto G. **O desafio das drogas, como vencê-lo.** Casa Publicadora Brasileira. 2ª Edição. Tatui, São Paulo: 1988.

CASTRO, Magali Sampaio de; ROSA, Lúcia Cristina dos Santos. **Prevenção do uso de drogas: adolescência, família e escola.**

CAVALCANTE, Antônio Mourão. **Drogas: este barato sai caro: os caminhos da prevenção/** Antônio Mourão Cavalcante. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 2000.

GRÜNSPUN, Haim. **Drogas – Natureza e efeitos.** In: Congresso Nacional da Escola de Pais de 1982, São Paulo. Pais, filhos e tóxicos. Escola de pais do Brasil. São Paulo: ALMED, 1983.

GUILHERME, Camila Guedes. et al. **Cannabis sativa (maconha): uma alternativa terapêutica no tratamento de crises convulsivas.** Revistas Ciências Saúde Nova Esperança: 2014.

JÚNIOR, Valdemar Silva. **Uma pesquisa-ação participante para sugestão de melhorias no modelo de processo de produção de cursos a distância do Centro de Difusão de Tecnologia e Conhecimento /** Waldemar Silva Júnior, Júlio César Gois Albuquerque. Brasília UnB, 2013.

KARAM, Maria Lucia. **A Lei 11.343/06 e os repetidos danos do proibicionismo.** Drogas e cultura: novas perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2008. 440 p.

KNOBEL, Maurício. **Juventude – Características e Perigos Face às drogas.** In: Congresso Nacional da Escola de Pais de 1982, São Paulo. Pais, filhos e tóxicos. Escola de pais do Brasil. São Paulo: ALMED, 1983.

MOREIRA, Denis da Silva. **O consumo de drogas entre os estudantes adolescentes.** Revista Brasileira de Enfermagem, 49. n. 4. p. 581-594 out. /Dez: 1996.

PAINI, Leonor Dias; CASTELETTO, Hugo Santana; FONSECA, Gustavo. **Análise do uso de drogas nas escolas públicas: como os amigos influenciam no contato e disseminação das drogas.** Novembro: 2010.

PASUCH, Clamarta; OLIVEIRA, Margareth da Silva. **Levantamento sobre o uso de drogas por estudantes do ensino médio: Uma revisão sistemática.** UFSC ar. São Carlos. Suplemento Especial, p. 171 – 183, 2014.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Minidicionário da Língua Portuguesa/** Dermival Ribeiro Rios. São Paulo: DCL, 2010.

SILVA, Tarso Araújo. **Informação e Reflexão sobre Maconha Medicinal. Campanha Repense.** São Paulo: 2014.

VARELLA, Dráuzio. Efeitos adversos da maconha. Dráuzio

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DE RORAIMA*

Danielle da Silva Trindade¹⁷

INTRODUÇÃO

O estudo bibliográfico teve início a partir das reflexões de minha experiência como professora do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima, trabalhando com a área de Comunicação e Artes, com o tema Leitura e Produção de Texto. Foi possível observar bem de perto a riqueza de conhecimentos que os professores cursistas detêm sobre sua língua, história, cultura, tradição, culinária, artes e música, por outro lado, há carência de conhecimentos científicos para o dia a dia de sua profissão. Vez que a maioria das escolas indígenas do Estado de Roraima utiliza a proposta curricular enviada pela Secretaria de Educação Estadual, descurando se a mesma está ou não em consonância com as necessidades de uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDBE 9394/96.

¹⁷ Docente do Curso Licenciatura Intercultural, área Ciência da Natureza, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima (UFRR). Contato: danielle.trindade@ufrr.br

* Este trabalho é um recorte da dissertação do estudo de caso A Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima apresentada ao Instituto de Desenvolvimento da Amazônia em parceria com as Universidades Gama Filho e Universidade Alcalá/Espanha

Buscando a compreensão do problema desde o início da trajetória da educação escolar, observa-se que, no término da década de 40, aparecia, em meio ao lavrado de Roraima, nas fazendas e malocas dos considerados «peões caboclos» na realidade, indígenas Makuxi e Wapixana, a missão-escola de São José de Surumu, junto com a Igreja Católica (SILVA, 2002).

A convicção da população daquela época era que a escola poderia ser a passagem mais rápida e eficaz para tornar o índio em não índio, completando o processo de integração daqueles que já eram considerados «caboclos» aos olhos da sociedade roraimense (SILVA, 2002).

Segundo Berger & Luckmann (1995), na década de 80, aconteceram marcas das lutas de recuperação e reconstrução dos territórios e identidades indígenas. Começou-se a enxergar, a partir daí outros caminhos para o presente e um futuro mais próspero. Os tuxauas concordaram, em 1985, em propor uma nova função para Surumu: escola indígena, como Centro de Irradiação da Cultura Indígena, e ambiente pedagógico. Surumu tornou-se um local onde acontecem assembleias, palestras, cursos e encontros do movimento indígena. O projeto indígena de vida era afirmado, contrapondo-se ao projeto desenhado pelo civilizado, qual seja o do índio-caboclo-peão marginal (BERGER & LUCKMANN, 1995).

Ponto importante para a compreensão do cenário do trabalho é o entendimento das dificuldades do ensino indígena, que segundo os professores, referem-se à resistência, ao uso da língua e à falta de reconhecimento das escolas

construídas pelas comunidades. Tanto o funcionamento de tais escolas, quanto ao uso da língua, enfrenta resistências por parte do poder público. A resistência ao uso da língua também é manifestada pelos professores não índios.

Isso ocorre em escolas situadas dentro de comunidades, onde atuam tanto professores indígenas quanto não indígenas. “É muito difícil para os professores não índios, porque não conseguem comunicar suficientemente o conteúdo” (PEREIRA, 2005). A escola, onde os alunos estudam, deve contar apenas com professores indígenas.

Para Ribeiro (1992), é um número grande de professores que aceitam, na prática, a inclusão do ensino diferenciado, interagindo com assuntos específicos da população indígena, o que vem instigando o esforço dos alunos. Segundo Brand, “quando as aulas eram dadas em língua portuguesa, as crianças comunicavam-se menos com os professores” (2001, p. 142). Esse destaque na oralidade não agrada a muitos pais de alunos, para quem o desenvolvimento da escrita deveria acompanhar o uso da fala.

Existem, também, contrastes notórios entre as comunidades indígenas com relação ao número de professores, sendo considerada variável a escolaridade dos professores, apresentando grandes divergências, da língua, dos usos, dos costumes etc.

Outra dificuldade que professores indígenas encontram é em relação à autonomia na gestão das escolas nas suas comunidades, e podem ser entendidas como a dificuldade do cumprimento da legislação que rege a educação escolar indígena (BASTOS, 2003).

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA

O processo de inclusão de alunos indígenas tem sido amplamente discutido, principalmente a partir da década de 90, nos debates sobre a necessidade de não somente intervir diretamente sobre essa população, mas, também, reestruturar a sociedade para que possibilite a convivência dos diferentes (MENDES, 2002).

Segundo Grupioni (2006), uma grande disputa à consolidação de uma educação escolar indígena, reside na capacitação dos professores indígenas, de maneira que seja relacionado pelos princípios da cidadania étnica e da diferença, e que uma escola indígena eficiente precisa ter gestores e professores indígenas capacitados.

A formação dos professores indígenas é mais que uma reivindicação da população, mesmo assim, alguns técnicos de Secretarias de Educação pressionam os professores indígenas pelo “cumprimento do programa, por exemplo, sem considerar que os princípios da pedagogia indígena estão assentados em outra noção de tempo, de ensino e tempo de aprendizagem” (GRUPIONI, 2006, p. 87).

Para Falkenbach (1999), a formação dos professores indígenas está regulamentada por ONGs e por órgãos públicos estaduais e municipais, como as Secretarias de Educação. Com essa superação da escola indígena e da formação profissional dos professores, ainda são necessárias outras superações, como evidenciar o potencial dessas escolas para todos os brasileiros, pois esse potencial, até o momento é mais bem observado pelas comunidades indígenas.

A capacitação educacional de professores indígenas obtém grande impulsionamento no interior da pauta de atuação do movimento indígena, quando é observada a importância da edificação de escolas que são inteiramente indígenas (GRUPIONI, 2006).

Falkenbach (1999) também ressalta que a inteligência dessa averiguação está com mais de três décadas, pois a Constituição de 1988 trouxe em legislações posteriores uma consolidação do direito dos alunos indígenas a uma educação diferenciada e de qualidade. Observa-se que o Estado busca solucionar a demanda de garantir aos povos indígenas uma escola que, ao ser apropriada por eles tenha um novo significado, tenha um jeito de ser indígena.

Grupioni (2006) relata que o professor indígena tem algumas funções específicas, ou seja, ao mesmo tempo em que organiza os alunos para conhecerem seus direitos na comunidade envolvente, precisam garantir que estes continuem a trabalhar da comunidade:

(...) os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes (GRUPIONI, 2006, p. 193).

Existe para o professor indígena uma responsabilidade para a elaboração do calendário escolar e do Projeto Político Pedagógico. Todavia, para compreender o Referencial Curricular, devem-se esclarecer os objetivos educacionais, formular a grade curricular, decidir qual o con-

teúdo das disciplinas e qual o sistema de avaliação mais eficaz, partindo também das sobrecargas de funções dos professores indígenas (ANDRÉ, 1995).

Para que aconteça dessa forma, existe certa complexidade, pois as Secretarias de Educação dos Estados, quase sempre estão pressionando os professores no que se refere à realização dos programas de magistérios.

Os programas para o Magistério Indígena destinam-se a formar um tipo de professor que, na maior parte dos casos, já atua na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal: ele sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os nossos saberes acadêmicos é restrito (GRUPIONI, 2006).

Os professores distinguem com precisão as datas especiais e costumes de sua comunidade indígena (ANDRÉ, 1995). Mesmo assim, entre as vantagens e desvantagens para que os povos indígenas compreendam seu direito e garantias para uma educação diferenciada, bilíngue, multicultural, que mantenha a cultura, seu pertencimento étnico e sua posição hierárquica, é possível afirmar que:

O que se assiste, hoje, é que os próprios povos indígenas estão reclamando para si o direito de decidirem seu próprio caminho, a partir de relações mais equilibradas com o mundo de fora da aldeia, assentadas no respeito às suas concepções nativas (GRUPIONI, 2006, p. 124).

No Brasil apareceram, principalmente na última década, diferentes experiências no surgimento de projetos educacionais específicos para a formação desses professores indígenas (BASTOS, 2003).

Por conta da diversidade de etnias entre os povos indígenas, com relação às culturas e tradições, as soluções visualizadas muitas vezes são diversas, tornando complexo todo o processo que deve ser desenvolvido pela educação escolar indígena.

A quantidade de professores indígenas, recentemente, é superior ao número deles nos vinte (20) anos passados. Contudo, ainda existem professores que não concluíram o Ensino Médio, e poucos possuem um Curso Superior, ainda que o requisito básico para efetivar a Educação Diferenciada Intercultural e Bilíngue dependa exatamente da formação dos professores indígenas. Mesmo com essa afirmação, é possível informar que existe um acréscimo considerável na formação dos professores indígenas quando essa função passou a ser exigida pelo MEC (BASTOS, 2003).

Ainda com o acréscimo do número de professores indígenas, segundo informações do MEC, há diversas escolas indígenas, onde seus professores não são indígenas, dessa forma é possível afirmar que o déficit continua. A quantidade de professores indígenas formados não atende à necessidade dessas escolas. Em algumas comunidades indígenas, os professores que são indígenas, mas ainda não são formados, não recebem pelo trabalho que realizam, mesmo trabalhando nas escolas (BASTOS, 2003).

Existem contrastes notórios entre as comunidades indígenas com relação ao número de professores, sendo considerada variável a escolaridade dos professores, apresentando grandes divergências, da língua, dos usos, dos costumes etc.

Em cada comunidade indígena, o professor deve trabalhar de forma diferenciada para as mesmas séries e qualificar por meio da formação específica cada aluno indígena. Observa-se, que, com essa nova legislação, exige-se tanto do professor indígena, quanto dos demais professores, a titulação em Nível Superior.

Para Brand (2009), a relevância da formação do professor indígena e de seu trabalho frente à sala de aula é grande, pois ela serve para o fortalecimento de uma educação de qualidade para os povos indígenas.

Existem certas urgências na educação escolar indígena, mas todas dependem da presença, em sala de aula, de professores conscientes a respeito da função da escola e de sua própria função, com as expectativas e demandas dessas comunidades indígenas.

As dificuldades enfrentadas pelos professores indígenas, com relação à autonomia na gestão das escolas nas suas comunidades, podem ser entendidas como a dificuldade do cumprimento da legislação que rege a educação escolar indígena (BASTOS, 2003).

Pode-se averiguar que a educação fundamental demonstra crescimento efetivo, embora não seja possível compreender da mesma forma quando se trata da aprendizagem dos alunos indígenas, nem os orçamentos das escolas indígenas registraram aumento significativo. Dessa

forma, Roraima investiu poucos recursos educacionais na educação indígena apenas para responder à pressão dos povos indígenas.

A LICENCIATURA E A INTERCULTURALIDADE NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO INDÍGENA

A determinação de uma escola inovadora é atual. Schoroeder relata que as primeiras demonstrações escolares que adotam uma posição independente em consonância com a tendência dominante na educação iniciaram na década de 70, com aumento da consciência da preservação da cultura indígena, “da defesa da terra e da autodeterminação dos povos indígenas” (1988, p. 152).

A educação transmitida para os povos indígenas foi observada com certo cuidado, pois, historicamente, a escola se relacionava com o projeto positivista de assimilação e ação ou política que visa integrar em um grupo as minorias raciais destes povos à comunidade não indígena. Assim, os indígenas vêm trabalhando em um instrumento conforme seus próprios interesses (GOMES & SILVA, 2002).

Como afirma Meliá:

Esses povos não só superaram a prova do período colonial, mas também os embates da assimilação e da integração de tempos mais recentes (...). Os povos indígenas mantiveram sua alteridade graças às estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos: continuou havendo nesses povos uma educação indígena que permite

que o modo de ser e a cultura venha a se reproduzir nas novas gerações, e também encare, com relativo sucesso, situações novas (1998, p. 69).

Na década de 80, a escola começou a ser imaginada como os principais meios para atingir a autonomia dos povos indígenas, estabelecendo sua sobrevivência diante dos desafios da sociedade. Uma das reclamações é a respeito da docência e gestão das escolas indígenas, que precisavam ser assumidas por habitantes dessas comunidades, o que atualmente, ocorre. De início, essa disputa foi sendo parcialmente alcançada, com as ascensões de muitos acontecimentos, como encontros e cursos promovidos por diferentes agentes. Conseqüentemente, apareceram diversas experiências de formação de professores indígenas no Curso de Magistério (GOMES & SILVA, 2002).

Gomes & Silva (2002) ainda relatam que um dos desafios bastante consideráveis demonstrados conforme o prosseguimento desta formação, sustentando seu caráter específico e diferenciado, no reconhecimento dos processos históricos individuais e a diferença social, política e cultural dos indígenas com os processos para padronização de culturas no processo de construção da Secretaria de Educação trabalhada. Os professores indígenas de Roraima exploram esse caminho.

Roraima possui 201 escolas indígenas, trabalhando com 470 professores indígenas com certificado em Magistério. Dessa forma, é possível observar a necessidade de formar 210 novos professores para atuarem no ensino

das línguas indígenas, totalizando 680 professores a serem formados (DEI, 2000).

A LICENCIATURA INTERCULTURAL E/NO REFERENCIAL CURRICULAR INDÍGENA

Todo o currículo do curso é aberto e flexível com ações que sejam voltadas e desenvolvidas, a partir das análises realizadas pelos professores cursistas indígenas e professores formadores. Espera-se os questionamentos e discussões de assuntos relevantes à formação dos acadêmicos e das comunidades indígenas. Partindo dos problemas locais, é requisitado o favorecimento do diálogo intercultural entre as ciências contextualizadas.

Gomes & Silva (2002) relatam que é necessário à formação de análises das comunidades envolvidas no projeto de formação de professores, buscando facilitar o planejamento das atividades pedagógicas, saber detalhadamente quem é o cursista, onde ele se insere e os recursos locais, dessa maneira, tornam-se essenciais ao desenvolvimento do processo de formação.

Registra-se com informações advindas das secretarias indígenas e das outras secretarias, com as discussões ligadas que atualmente são realizadas nos seminários.

Os professores indígenas possuem papel de especial importância como pesquisador nas comunidades. A doutrina e a observação destes conhecimentos trazem parte do processo de formação dos professores indígenas CARVALHO et al. (2008).

Observa-se que o currículo do curso de Licenciatura Intercultural precisa estar justificado no desenvolvimento das comunidades indígenas e o professor cursista será constituído para responder a esta realidade específica do ambiente. Dessa maneira, a concepção dessa constituição em Licenciatura deverá atribuir um enfoque diferenciado, tendo como meta atender as escolas indígenas do Estado CARVALHO et al. (2008).

A escola indígena deve projetar o conhecimento de seus alunos a partir dos projetos específicos das comunidades, assim o professor licenciado deverá estar instruído para exercer a profissão de professor em tais escolas.

O currículo que deve estar organizado pelo tradicional sistema de disciplinas do Brasil, atingirá a transdisciplinaridade, que é muito importante para a compreensão das questões locais. Dessa forma, a metodologia procurada não apenas na valorização dos conhecimentos de seus antepassados, mas também a busca pelos conhecimentos conquistados pelos povos indígenas CARVALHO et al. (2008).

Santomé, relata que,

(...) no nível de planejamento do currículo e fundamentalmente em seu desenvolvimento nas salas de aula, as diferentes áreas de conhecimento e experiências ou as distintas áreas de conhecimentos devem entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente para propiciar este trabalho de construção e reconstrução de conhecimentos da sociedade, do sistema econômico, dos sistemas de comunicação, da tecnologia, do mundo estético, dos valores, atitudes e etc. (2003, p. 94).

O curso para formação de professores indígenas traz essa transdisciplinariedade e é acrescido por meio da pedagogia de projetos, que traz assuntos como: atividades e objetivos exatos, tendo o cuidado de relacionar as questões essenciais e as disciplinas de conhecimentos específicos, que podem favorecer a reflexão das problemáticas propostas (SANTOMÉ, 2003).

Esse curso também avalia a produção do conhecimento que particulariza conteúdos diferenciados às prerrogativas do professor indígena e às comunidades onde trabalham, unindo elementos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e de valores importantes à experiência cotidiana.

Nesse sentido, o curso para formação de professores indígenas preocupa-se, desse modo, a adotar procedimentos que tragam gestão até chegar aos objetivos delimitados a partir de alguns suportes, como: as expectativas da comunidade e o planejamento participativo, a valorização dos conhecimentos locais e o diálogo intercultural e o ensino pela pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar indígena ainda tem muitos desafios a superar, mas já há grandes conquistas. Espera-se desencadear novas propostas para avançar a qualidade da educação indígena, sempre melhorando o currículo do seu corpo docente, quando devem compreender que sua função é uma formação que busca o diálogo de saberes, co-

nhecimento técnico científico e conhecimentos indígenas. Conforme esse desenvolvimento vem de encontro aos interesses de formação do professor indígena na comunidade.

Entende-se que o curso de Licenciatura Intercultural atende as necessidades dos docentes da educação escolar indígena, mesmo que não represente a totalidade das demandas, mas ainda assim, consegue promover e garantir um ensino diferenciado e voltado às especificidades dos povos indígenas de Roraima.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. B. **Inclusão escolar: um trabalho com professores a partir de operadores da psicanálise**. Instituto de Psicologia, Escola de São Paulo, 2003.

BERGER, A. D.; LUCKMANN, D. F. **Educação Indígena: prioridade já**. São Paulo: Global, 1995.

BRAND, A. J. **Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da qualidade**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

CARVALHO, F. A.; FERNANDES, M. L.; REPETTO, M. **Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural da UFRR**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008.

GOMES, N. L.; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **Experiências Étnico-Culturais para a formação de professores**. Coleção trajetória. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GOMES, N. L.; SILVA, Petronilha B. Gonçalves. **Experiências Étnico-Culturais para a formação de professores.** Coleção trajetória. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

MELIÀ, B. **Ação pedagógica e Alteridade: Por uma pedagogia da diferença.** In: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, Ameríndia: Tecendo os Caminhos da Educação escolar, Cuiabá, 1998.

PEREIRA, M. R. **Subversão docente: ou para além da realidade do aluno.** São Paulo: Editora AVERCAMP, 2005.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno.** 6ª Ed. Editora Vozes, Petrópolis, 1992.

SANTOMÉ, J. T. **As culturas negadas e silenciadas no currículo.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2003

SILVA, R. D. **A Autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais.** Quito: Abya-Yala, 2002.

SCHOROEDER, I. **O significado da escola em sociedades indígenas.** In: Educação Indígena - Revista de Educação Pública - Publicação do programa Integrado de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato G

CONSTRUINDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUXAUA ANTONIO HORÁCIO¹⁸

Genovefa da Costa Matos¹⁹

INTRODUÇÃO

Ao ingressar no Curso de Licenciatura Intercultural, descobri que o conhecimento vai muito além do que está escrito nos livros e que todos nós temos capacidade de construir conhecimentos. O que nos falta, muitas vezes, é usar nossa criatividade.

Assim, foram vários os desafios enfrentados que serviram como fonte de energia na construção de novos conhecimentos, não esquecendo as origens, as lutas de nossas lideranças para que hoje pudéssemos estar numa universidade com um curso especificamente nosso, buscando soluções para os problemas presentes em nossas escolas e comunidades.

Nesse trabalho, apresento os resultados de minha pesquisa referente a uma proposta política pedagógica para a Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, com o objetivo de construir coletivamente o Projeto Político Pedagógico (PPP), visando a melhoria do ensino aprendizagem e a autonomia da escola indígena em questão.

Os motivos pelos quais se efetivaram desenvolvimento desta pesquisa, foram: i) conhecer e analisar a im-

¹⁸ Recorte do trabalho de conclusão de curso *Construindo o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio*.

¹⁹ Apresentado por Genovefa da Costa Matos, orientado por Danielle Trindade e Luís Otávio da Cunha.

portância do que é um projeto político pedagógico na escola indígena; ii) conhecer os direitos e as possibilidades que temos que construir. O processo de análise envolveu todo o grupo de docente e discente, incluindo ainda pais e lideranças da comunidade, através de oficinas realizadas, quando detectamos vários problemas referentes ao ensino e aprendizagem no dia a dia da sala de aula, para posteriormente tentarmos buscar soluções.

Realizaram-se várias reuniões e oficinas, com a participação de grande parte da comunidade da Boca da Mata e da região Alto São Marcos com o apoio da DIEI, UFRR, OPIRR, e da própria comunidade. Apesar de haver o devido apoio que se precisava, destacamos que foram vários imprevistos na realização desses encontros.

Os encontros realizados tinham como objetivo central iniciar um debate para discutir, explicitar, explicar e sistematizar a proposta escolar desejada para a própria comunidade. O “Projeto Político Pedagógico” é um instrumento que vem sendo exigido pela Secretaria de Educação Cultura e Desportos (SECD-RR) e que faz parte do processo de reconhecimento e formalização da proposta pedagógica da escola pública, segundo orientação do Conselho Estadual de Educação (CEE).

Na análise efetiva percebe-se que o preconceito pela cultura indígena ainda existe. Os povos indígenas foram obrigados a aceitar as imposições do povo branco, onde vários povos sofreram por muito tempo e que não tinham nenhum valor como cidadãos, eram manipulados por outros e, assim, não assumiam sua identidade étnica. Nada

se tinha de concreto, nem uma política favorável à valorização da cultura indígena e nem tão pouco o estudo das línguas tradicionais.

Inicialmente, foi apresentado à comunidade e região o projeto a ser desenvolvido explanando o que era um Projeto Político Pedagógico (PPP) e qual a sua importância. A comunidade deu as devidas oportunidades de desenvolver este trabalho, juntamente com o apoio dos próprios colegas e principalmente dos alunos, favorecendo assim o processo de gestão escolar.

Antes, não entendíamos muito sobre o que era o PPP e para que ele servia. Porém, com as oficinas realizadas fomos compreendendo melhor a sua importância, um documento que serve de autonomia para as escolas, e que é construído coletivamente.

Foi de grande importância a experiência do estágio curricular supervisionado, os trabalhos voltados ao diagnóstico que foram feitos junto com os docentes, lideranças, coordenadores e alunos voltados ao estudo do PPP. Também deve ser lembrado que foram feitas reuniões, algumas vezes com as escolas da região, uma vez que a escola local constitui um Centro Regional que atende alunos oriundos de outras comunidades indígenas. Por isso, a análise não foi feita isoladamente, mas sim envolvendo outras escolas indígenas, sempre compartilhando junto com as informações e propostas. As escolas indígenas passam por várias transformações e têm que se adaptar com as várias orientações que vem diretamente dos órgãos competentes, infelizmente ainda é assim.

Durante as etapas presenciais do Curso de Licenciatura Intercultural, principalmente nos temas Contextuais, foi possível entender melhor o projeto político pedagógico como um processo de construção, uma ferramenta que possibilita as escolas indígenas desenvolver sua autonomia, trabalhando conforme a realidade de cada comunidade.

Objetiva-se que todos esses conhecimentos assimilados possam contribuir na formação dos alunos, dos professores da Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio e das demais pessoas envolvidas no processo.

1. CONCEITOS DE PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A Proposta Política Pedagógica é a tradução dos anseios de toda comunidade escolar, em especial, a indígena. A participação de pais, alunos professores, funcionários e todas as lideranças, para a sua construção é fundamental, pois, é através deste trabalho coletivo, participativo, de reflexões, discussões e questionamentos é que construímos um documento que contemple realmente os anseios de todos. Torna-se assim um compromisso integrado de toda sociedade inserida no contexto, a busca por um trabalho de forma coletiva, que não tem sido fácil, através de uma boa articulação com pais, alunos, professores, funcionários e comunidade. Em geral, se está conseguindo chegar ao principal objetivo que é a construção do nosso tão sonhado Projeto Político Pedagógico.

Como sabemos, este documento vai nos amparar, dar uma identidade para a escola e assim nortear todo o

nosso trabalho de forma coletiva, prática e orientação que darão coerência as nossas ações. Esta proposta Política Pedagógica busca uma escola que construa conhecimento, que seja baseada na integração e reflexão de sujeitos que aprendem e ensinam.

Busca-se construir uma escola que ofereça um espaço de construção e vivência de um currículo com ideias de ética, justiça, respeito, amor e liberdade de expressão. Um currículo de lutas pelo direito de uma vida digna em que todos possam questionar e superar a exclusão social e toda a forma de preconceito, uma escola onde educadores e educandos possam construir a esperança num projeto de vida, em que a alegria seja a tônica do viver.

Nesta proposta pedagógica, defendemos a concepção histórica crítica que conduz a reflexão voltada à realidade, percebendo-se para tomar consciência da mesma analisando e criticando para transformá-la, neste pensamento coletivo e enfatizado como ponto de partida da transformação social. Sendo assim, o aluno considerado um ser concreto, em que serão enfocados e discutido todos os problemas a partir do contexto histórico onde estão inseridos. A sociedade é mediadora do saber e da educação, presente no trabalho concreto dos homens, que criam novas possibilidades de cultura e das contradições geridas pelo processo de transformação.

Assim, a linguagem é uma produção humana que se originou pela necessidade de intercâmbio entre os homens no processo de trabalho para a sobrevivência. Buscamos uma sociedade fundamentada no ser humano como sujei-

to do desenvolvimento pessoal, comunitário e social, por isso se busca uma sociedade justa, não excludente onde as pessoas possam exercer seu papel de cidadão ativo na sua íntegra, não apenas sabendo seus direitos e deveres, mas tendo consciência e interagindo, transformando a sociedade em que está inserido.

A educação é esse processo histórico de formação de pessoas para a sociedade e, simultaneamente, de modificação da mesma para benefício de si mesmo. Entendemos que o conhecimento é um instrumento que viabiliza a atuação social dos nossos alunos na conquista da cidadania, que oportuniza o envolvimento no processo de modo que todos participem e sintam-se comprometidos com o planejamento escolar com vistas ao desenvolvimento de uma educação transformadora, inclusiva e eficaz.

A escola está em fase de mudanças em seus paradigmas, em fase de inserção do computador no processo pedagógico. Os professores relutam de um lado e alunos, cada vez mais, dominam esta tecnologia. No meio desse cenário, está a escola que não pode perder seu foco, que é o ensino.

Não há como não para frasear Paulo Freire quando ensina que o ser cidadão é o ser político, capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado, contribuindo para a transformação de uma ordem social injusta e excludente.

Nesse prognóstico saudoso e ao mesmo tempo de vanguarda, se traz à luz a escola pública, com seus múltiplos níveis e modalidades, que tem premissa básica a formação de um cidadão, através da construção de conhe-

cimento, desenvolvimento de atitudes e instituição de valores, que unidos, possibilitem que cidadão brasileiro seja solidário, crítico, ético e participativo.

Neste contexto, se encontra em Moran (2005), um bom conceito da função social da escola: organizar os processos de aprendizagem dos alunos, de forma que eles desenvolvam as competências necessárias para serem cidadãos plenos e contribuam para melhorar nossa sociedade.

Ao se contextualizar este ensino com a realidade educacional que se deseja, se percebe nas estrelinhas algumas mensagens como sua função social. A escola é um local que visa a inserção do cidadão na sociedade, através de inter-relação pessoal e da capacitação para atuar no grupo que convive, ajudar a formar a aluna que recebe da escola, através do professor é fruto das qualidades pessoais, as características de seus alunos, as especificidades de sua disciplina e os recursos disponíveis na escola (TORRES,2006).

Quando o professor leva o aluno a aprender descobrindo, este tem possibilidade mais efetivas de contextualizar em sua rotina o que aprendeu em sala de aula, descortinando perante o aluno um horizonte de progresso no aprendizado. Por exemplo, um professor de história que estimule seus alunos a conhecerem os pontos históricos de sua cidade, possibilitará a eles não somente o aprendizado da matriz, como também despertará neles o senso da cidadania, ao experimentar um patrimônio que é se em sua essência gerentes de informações e não meros acumuladores de dados se consideram este como o ponto de ebulição. Moretto (2007), ao confrontar o paradigma

reinante em nossas escolas em que o aluno acumulador de dados pode não responder exatamente o que o professor escreveu no quadro e, portanto, terá sua nota diminuída.

As diferenças entre o professor e o aluno se dão numa relação em que a liberdade do aluno não é proibida de exercer-se. Essa opção não é na verdade, pedagógica, mas política, o que faz do professor um político e um artista e não uma pessoa neutra.

O modelo de professor que hoje se aplica na escola faz parte de toda uma indumentária passada, interagindo com todo o conhecimento pedagógico científico e psíquico que o professor tem hoje em referência a seus alunos, vendo-o como um todo e atuante no ensino de aprendizagem. Neste processo, os alunos e professores estão abertos a aprender. Na verdade, não ensinamos nada a ninguém, os alunos aprendem se tiverem sua mente e seu coração abertos. Educar é mais do que simplesmente passar o conhecimento, educar é um ato de amor.

Os professores são um canal de comunicação através do qual vai fluir conhecimento. A postura do professor, para tanto, é muito importante.

Que valor poderá passar para os nossos alunos? Nas mãos do professor muitas vezes, encontra-se a decisão que um aluno pode tomar que venha a modificar toda a sua vida.

O verdadeiro professor é aquele que desenvolve cuidadosamente os elementos positivos que se encontram nos alunos, harmonizando-o com negativos e construindo assim a maravilha individualidade cósmica do homem integrado.

Em entrevista o professor Aurélio Alves Gonçalves (2014) relata que:

O aluno deve ser questionador do mundo, do homem, da sociedade e de si mesmo, com o objetivo de compreender, trabalhar e perpetuar a cultura a qual está inserido. É um ser em formação que está buscando seu espaço na sociedade e precisa de mediação e auxílio para a construção de seus conhecimentos

O aluno apropria-se de conhecimentos científicos, interpreta-os, e os adequa a sua realidade; desenvolve seu senso crítico através das relações professor/aluno e aluno/professor. É o grande modificador da trajetória da educação e do mundo. Cultivador de meios que levam a um progresso ativo, dinâmico e sustentador da vida.

A escola não se limita somente ao espaço físico, mas age e transforma em conjunto com a família e as instituições sociais que colaboram na construção do saber, integrando da origem do próprio saber a sua elaboração. O papel da escola como agente de transformação é ampliar a liberdade e a compreensão do mundo de cada cidadão.

Cabe a escola proporcionar o questionamento de seu papel conscientizador e libertador de suas ações, das relações da tríade escola, sociedade e família, oferecendo condições para que haja a exploração do ambiente, inventando, descobrindo e direcionando o ser humano às finalidades de caráter social e renovador.

Cabe aos educadores, neste momento buscar novos caminhos para a educação desvendando a ideologia presente para torna-la um instrumento real de construção e transformação do indivíduo e da sociedade.

Segundo Paro nos diz que:

[...] se a transformação da autoridade no interior da escola for entendida como uma quimera, se a participação efetiva das camadas trabalhadoras nos destinos da educação escolar for uma utopia no sentido apenas de um sonho irrealizável, e não no sentido que demos a palavra do início, então de nada adianta continuarmos falando de escola com algo que possa contribuir para a transformação social. Devemos deixar cair as máscaras e as ilusões com relação a escola que aí está e partir para outras soluções, ou então cruzar os braços e esperar passivamente que os grupos dominantes, por meio de suas reformas e acomodações de interesse, continuem fazendo engolir as soluções paliativas que os mantêm perenemente no poder (2001, p.14 e 25).

A democracia, enquanto valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que tendencialmente, de envolver cada indivíduo, na plenitude de sua capacidade.

No final deste diagnóstico quero dizer que esta escola deve garantir, através de uma proposta pedagógica que contemple o ensino aprendizagem de todos os discentes respeitando seus ritmos e condições de forma a inserir numa sociedade que se transforma e evolui com base na informação, levando o aluno a ter consciência do processo social que está inserido, desafiando-o a assumir uma postura política que, ao mesmo tempo em que denuncia as injustiças sociais, propõe alternativas baseadas no conhecimento.

A escola é um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores, onde os indivíduos se socializam e experimentam a convivência com as diversidades humanas, tudo isso deve acontecer com qualidade como mostra o texto indicador da Qualidade na Educação.

2. CONTEXTO EM QUE SE ESCREVE: ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUXAUA ANTÔNIO HORÁCIO

O grupo gestor da escola é formado pelo diretor Ismael Tenente, vice-diretora Genovefa da Costa Matos, ambos, escolhidos pela comunidade. Os coordenadores pedagógicos Francisco Cunha e Antônia Ferreira, juntamente com a APM Associação de Pais e Mestre (APM), GREJU ESTUDANTIL e o Conselho Escolar, o qual eu faço parte. Todos em prol da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). A escola adota o ensino dos nove anos e funciona em dois turnos, manhã e tarde, com as turmas do 1 ao 5 ano do Ensino Fundamental, do 6 ao 9 ano do Ensino Fundamental, do 1 ao 3 ano do Ensino Médio. Perfazendo um total de 234 alunos. A escola hoje conta com um total de 28 professores e 4 pessoas de apoio. Uma das dificuldades que existe é quanto ao espaço físico da escola, que não é suficiente para acomodar todas as necessidades existentes como: laboratório de informática, biblioteca, sala de multímeios, salas de aula, sala de leitura e refeitório.

A realidade da escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, na verdade, é precária em quase tudo, como: falta de professores, material didático, estrutura fí-

sica. Necessitando ser melhorada a ausência de funcionários de apoio, falta de equipamentos, entre outros recursos necessários a um ensino de qualidade.

A secretaria da escola, como um setor responsável pela escrituração escolar, tem como função a realização de atividade de apoio administrativo pedagógico, onde se concentram as maiores responsabilidades relativas à vida escolar do aluno e da própria instituição envolvendo pessoas, através do registro escolar, do aluno e de todos os funcionários, como também a organização dos arquivos, fichários.

A discussão e estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, começou a partir do mandato da professora Pierlângela Nascimento da Cunha, que na época exercia a função de coordenadora Estadual da OPIRR - Organização dos Professores Indígenas de Roraima e também era coordenadora pedagógica da Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio. A citada professora desenvolveu várias propostas de trabalho, inclusive a construção do PPP daquele estabelecimento de ensino. Inicialmente, realizou oficinas regionais e locais para discutir coletivamente com os pais, alunos, lideranças de todas as escolas da região do alto São Marcos. Durante as oficinas foram surgindo várias discussões sobre os problemas, as dificuldades que as escolas vinham enfrentando.

A mesma professora explicou o Projeto Político Pedagógico, destacando a sua importância em cada uma das escolas. Sabendo-se que nos primeiros momentos foi difícil juntar as pessoas, mas, pouco a pouco, foram se sensibi-

lizando e entendendo o porquê da paralização das aulas, para se construir o PPP, objetivando a melhoria da educação escolar indígena.

Houve um importante apoio das Instituições sobre as realizações das oficinas, que foram ministradas a partir de parcerias com o Núcleo Insikiran da OPIRR, do professor Luiz Otávio, do professor Fausto Mandulão, e de toda a comunidade.

Enquanto a professora Pierlângela estava à frente, muitas coisas foram encaminhadas. Com a nova gestão do professor Aurélio Alves Gonçalves, deu-se continuidade nas oficinas realizadas na própria comunidade com a participação de todos. Hoje, predomina um pensamento totalmente diferente na ajuda a fortalecer diante dessa construção.

Mudando a condução da gestão e coordenação assumindo Francisco Cunha como gestor e Genovefa da Costa Matos como coordenadora Pedagógica, mesmo sem portaria predominou o mesmo critério de construir. Procurou-se dar continuidade no processo de construção do projeto político pedagógico, esforçando-se bastante durante os anos de 2009 e 2010. Foi aí que senti dificuldades, pois não foi fácil. Em um primeiro momento discutiu-se entre os professores da referida escola a elaboração de um planejamento e de como se poderia trabalhar nessa construção.

Desenvolveram-se várias oficinas coletivamente, colocando o tema em discussão e a minha fala dizendo que para se construir o PPP precisamos dialogar e não impor ideias, seja da secretaria de educação ou de participantes externos à comunidade indígena.

De início, colocamos apenas duas questões para lembrar. São elas: o que mesmo é o PPP? E a outra é qual a importância do Projeto Político Pedagógico nas escolas indígenas? Então fomos para o debate em grupo, no final apresentaram-se nossas propostas e elaboram-se os questionários, solicitando informações como: Como você vê o trabalho dos professores? O que precisamos transformar em prioridade? O que impede de a escola desenvolver sua missão principal?

Você já parou para pensar de como chegamos até aqui? Como está nossa situação atual? Como o PPP pode solucionar e atender nossas necessidades da superação dos problemas, e o estabelecimento de contatos com outros estabelecimentos escolares indígenas?

Os grupos debateram, levantaram e sugeriram suas propostas, explicando como o PPP é importante na escola, que serve para ajudar a melhorar o ensino e que, para a escola solucionar os seus problemas, tem que haver união entre todos. Os professores têm que explicar de uma maneira que os alunos possam entender. Todos têm que ter seu devido espaço e ambiente adequado para que se possa desenvolver uma educação de qualidade.

A comunidade por ser um centro regional, tem que dar assistência fazendo o melhor para as outras escolas. Mas isso não é tudo, ainda falta muito. Entre as reivindicações, destaca-se que é preciso um maior espaço físico para poder desempenhar e planejar nossas aulas, pois considera-se que temos que ter mais domínio nas disciplinas, cada professor em sua área tem que possuir uma formação continuada que possibilite uma formação técnica para

nossos alunos. Considera-se que tudo isso tem que estar incluso no PPP, principalmente a língua Indígena Materna que tem que ser mais valorizada e tem que entrar na grade curricular como uma disciplina obrigatória.

Com certeza o PPP construído, soluciona-se a maioria dos problemas, dando suporte e autonomia para nossas escolas como um documento de valor. Até hoje ainda somos subordinados a tudo que vem pela Secretaria de Educação e temos que acatar recomendações por não termos ainda o nosso PPP concluído.

3. ANALISANDO O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TUXAUA ANTÔNIO HORÁCIO

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, contém as orientações didático-metodológicas para os diversos componentes curriculares, reunidos nas três grandes áreas de conhecimento: Comunicação e Artes, Ciências da Natureza e Ciências Sociais.

Ainda dentro do contexto da organização do currículo escolar, é importante destacar os fundamentos presentes na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n 9-394/96).

Assim sendo, inicialmente destaca-se o exposto no artigo 26, segundo o qual os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais, locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Os currículos devem abranger obrigatoriamente, o estudo da Língua portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil.

O Ensino da Língua indígena é um direito adquirido pelos povos indígenas, na constituição de 1988, bem como nas demais legislações vigentes. O ensino da Arte indígena, especialmente em suas expressões regionais constitui um componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica de forma a valorizar e fortalecer a cultura dos alunos indígenas, que ali estão inseridos.

A Educação Física que integra a proposta pedagógica é componente curricular obrigatório da educação básica, que, além dos conteúdos de cunho recreativo e desportivo, também envolve brincadeiras, jogos e competições indígenas.

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e europeia.

De acordo com o artigo 26-A da LDB nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (redação dada pela Lei n 11.645, de 2008). O conteúdo programático a que se refere este artigo inclui diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, o índio e o negro, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas aulas de educação artística, de literatura e história brasileira.

Na parte diversificada do currículo deve ser incluído obrigatoriamente, a partir da 5 série do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar dentro das possibilidades da instituição ou localização geográfica da região em que se situa a escola, no caso da nossa escola indígena ser uma área de fronteira com a Venezuela prevalece a Língua Espanhola.

A LDB da Educação Nacional (1996) destaca ainda, em seu artigo 27, que os conteúdos curriculares da educação básica observarão as seguintes diretrizes:

I. A difusão de valores fundamentais a interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos de respeito ao bem comum e a ordem democrática.

II. Consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento.

III. Orientação para o trabalho.

IV. Promoção do desenvolvimento educacional e apoio as práticas desportivas.

O Artigo 28 enfatiza que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações à sua adequação as peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente. Considerando:

1. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural.

2. Organização escolar própria, incluindo adequação

do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

3. Adequação à natureza do trabalho na Zona rural.

A gestão de nossa escola hoje não é compreendida apenas pelo gestor ou coordenador, mas sim, com todo o grupo escolar, buscando alternativa para melhorar e facilitar o trabalho dos professores e melhorar a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

A prática pedagógica requer que se pense de forma dialética e que se faça educação para toda a sociedade, ainda que, através de diferentes meios e em diferentes espaços sociais. À medida que a sociedade se torne mais complexa, há que se expandir a intencionalidade educativa para diversos outros contextos, abrangendo diferentes tipos de formação necessária ao exercício pleno da cidadania.

Espera-se que o projeto político pedagógico forneça subsídios para que agente da educação conheça plenamente o seu espaço de trabalho, compartilhe ideias e conhecimentos, construa o seu papel na escola traçando o seu caminho e tornando-se assim, em transformador, formador e articulador.

O calendário Escolar obedece ao calendário Letivo Oficial da Secretaria Estadual de Educação de Roraima com aulas de fevereiro a dezembro, com 200 dias letivos e um total de 808 horas, tendo 15 dias de férias em julho, com uma jornada de trabalho de 4 horas por turno.

A nossa escola indígena tem a missão de oferecer educação de qualidade, mediante uma proposta pedagógica, com dimensão humanística e ética, aprofundando os

conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparando para enfrentar as mudanças aceleradas do mercado de trabalho e da sociedade, preparando os alunos para o prosseguimento de estudos.

Preparar os jovens para o exercício da cidadania estimulando a sua consciência crítica e formando o homem construtor de uma sociedade justa, em que os princípios cristãos norteiam as interações mundiais da cultura, da política, da economia, da ciência e da tecnologia, que pertençam a um conjunto de ações que se constroem com a participação de toda a comunidade escolar, ou seja, são partes que se complementam em nosso projeto político pedagógico e ofereçam as condições para o sucesso de nossos alunos.

A gestão de resultados oferece alguns diagnósticos para que possamos trabalhar com a nossa comunidade escolar e ao mesmo tempo, repensar o nosso projeto pedagógico, nossas falhas, pontos positivos, e negativos. Entre os desafios da gestão na qual eu faço parte como vice-gestora, mesmo sem portaria, procuramos melhorar a qualidade de ensino, solucionar as classes e períodos com problemas de aprendizagem, frequência, evasão, e ampliar os níveis de satisfação dos alunos, pais, professores e funcionários.

Na gestão participativa, os órgãos colegiados como Conselho Escolar, a qual também faço parte atualmente como Presidente do Conselho, Associação de pais e mestre que hoje já está ativa, Grêmio Estudantil e outras instituições podem ajudar no Projeto Político Pedagógico da escola, com uma participação efetiva, atuando na constru-

ção de uma escola que tem como desafio ser mais integradora, organizadora, solidária e comunicativa com sua comunidade escolar.

Na gestão pedagógica, os processos e as práticas possuem como desafios a contextualização, isto é, de um lado, os diversos interesses e necessidades dos alunos, comunidade escolar e do outro, o projeto pedagógico, com as orientações curriculares nacionais e estaduais. Diante destes elementos, esta gestão deve se orientar acompanhando as melhorias da aprendizagem, suas inovações, planejamento, organização e inclusão, para que atendam os avanços científicos, tecnológicos e culturais da sociedade em que estão inseridos.

A gestão de pessoas envolve o compromisso dos profissionais da escola, dos pais e dos alunos, com o projeto pedagógico da escola. Aqui o desafio se encontra na construção de um clima organizacional, para que o cotidiano escolar se transforme num lugar de formação continuada de todos, a partir da contemplação das necessidades apresentadas e para se chegar os princípios que contam no projeto pedagógico da escola. A busca de conhecimentos, habilidades e atitudes são requeridas a partir dos problemas que surgem no dia a dia, assim como a valorização e o reconhecimento do trabalho e do esforço para melhorias da qualidade de ensino, também se tornam grandes desafios desta gestão.

Assim, na gestão de serviços e recursos, o desafio se encontra em reconhecer os processos e práticas que foram eficientes e eficazes, garantindo o apoio de recursos físico, materiais e financeiros.

4. ALGUMAS ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DA ESCOLA

Avaliação do currículo, da aprendizagem do aluno e sua formação geral: abrange processos e práticas de gestão do trabalho pedagógico, orientados diretamente para assegurar o sucesso da aprendizagem dos alunos, em consonância com o projeto pedagógico da escola. Destacam-se como indicadores de qualidade: a atualização periódica da proposta curricular; o monitoramento da aprendizagem dos alunos; o planejamento da prática pedagógica e a organização do espaço e tempos escolares.

Avaliação das competências desenvolvidas pelas áreas do currículo, tendo como referência os RCNEI: nossa proposta se contextualiza a partir de uma leitura tecnológica e cultural bimestral, semestral e anual do desempenho de nossos alunos. Assim, em cada planejamento anual e replanejamento, trabalham-se as dificuldades de nossa clientela, atualizando nossa proposta curricular em consonância com projeto pedagógico da escola e de diretrizes e orientações curriculares nacionais e estaduais, bem como, com os avanços científicos, tecnológicos e culturais da escola da sociedade atual: com as normas de convivência da escola.

Outra forma de avaliação consiste na: análise do acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas pela equipe docente, de modo a garantir a articulação das ações com a proposta pedagógica da escola, por meio de:

- Identificação das formas de registro e dos critérios de avaliação;

- Utilização dos dados para aprimoramento do processo de avaliação;
- Identificação da coerência entre as ações realizadas e a proposta pedagógica;
- Desenvolvimento de ações para fortalecer o compromisso/Vínculo aluno e professor.

Os planejamentos da prática pedagógica dos professores da escola são construídos de acordo com as metas e reflexões dos conselhos de série e classe, assim como, das reuniões pedagógicas e com os pais dos alunos.

Avaliação das estratégias utilizadas para verificar o compromisso dos professores com a aprendizagem dos alunos e articulação com as famílias e a comunidade, incluindo os agrupamentos de alunos por turno, curso, série/ano e turma;

De acordo com Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (1998), os fundamentos da educação escolar indígena incluem a multiétnicidade, a pluralidade e a diversidade.

O Brasil é uma nação constituída por grande variedade de grupos étnicos, com histórias, saberes e culturas, na maioria das situações, línguas próprias. Tal diversidade sociocultural é riqueza que deve ser preservada. Cada povo indígena que vive hoje no Brasil é dono de universos culturais próprios. Sua variedade e originalidade são um patrimônio importante não apenas para eles próprios e para o Brasil, mas de fato, patrimônio sociocultural de toda a humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Escolar Indígena está sempre em fase de transformação, seja ela de âmbito Nacional, Estadual e Municipal. No sentido ensino aprendizagem, formação dos docentes e discentes, na proposta pedagógica, somos ainda submissos a tudo que vem diretamente das Secretarias de Educação. Pois temos que aceitar tudo sem discutir, infelizmente. Por este motivo, temos que ter imediatamente o nosso PPP pronto para que possamos ter aquela autonomia de reivindicarmos, pedir, colocar tudo que nós queremos para as nossas escolas indígenas, as quais são sempre esquecidas.

Sabendo-se que tem pessoas indígenas que nos representam em alguns setores, também há as organizações sociais, mas não é o suficiente. Às vezes, não temos vez nem voz, e somos obrigados a mudar nossas formas de ensinar, nossos comportamentos e adotar tudo que eles querem.

Apesar de todas as lutas das lideranças indígenas pouco a pouco vem se conquistando uma educação diferenciada, que foi prevista pela Legislação Brasileira. O Estado mesmo, não se preocupa com a formação dos alunos e professores indígenas.

Temos que unir força e reivindicar os nossos direitos para que possamos exercer melhor as nossas funções.

A Comunidade Boca da Mata tem passado por diversas modificações, algumas bem privilegiadas com a maioria dos professores indígenas da própria comunidade e com formação em nível Superior, outros ainda cursando. E isso é

muito bom, porque todos trabalham voltados a sua própria realidade, principalmente os professores de Língua Materna, também na cultura, no Meio Ambiente, Esporte e Auto sustentação, Inclusão Digital entre outros. Não devemos fugir do mundo em que nós vivemos. A cada dia, as novas descobertas nos levam a adaptar-nos, não deixando, nem esquecendo dos nossos valores, nossos costumes, que são da maior qualidade.

A construção do Projeto Político Pedagógico da referida Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, e de outras escolas da Região Alto São Marcos, não foi fácil. Enfrentamos várias dificuldades em reunir todos os pais, alunos, enfim, toda a comunidade e escola para os encontros, as oficinas. Apesar de ainda não termos concluído está paralisado, mas com certeza este ano de 2017 iremos concluir juntamente com o apoio do nosso coordenador pedagógico, pois já teve vários avanços, já temos um bom caminho andado.

Todo este trabalho é fruto de uma boa articulação, dos tuxauas, gestores, coordenadores, professores, pais, alunos e toda comunidade, que têm se esforçado no sentido de discutir e programar políticas públicas para garantir um futuro que contribuirá na melhoria de qualidade de vida de todos nós povos indígenas.

Destaco que nesta pesquisa não fiz nada sozinha, porque ninguém faz nada sozinho. Compartilhei esta jornada coletivamente. Portanto, coletivamente os professores da escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio decidiram fazer o estudo e discutir o Projeto Político Pedagógico que é de grande necessidade, e com o objetivo de dar continuidade, porque ele está inacabado e precisamos deste instrumento para nossa escola.

Sabendo-se que o PPP não se deu por encerrado, sempre haverá alterações e modificações, buscando o ideal para todos.

Foi tudo o que eu pude fazer em relação a construção do PPP, esclarecendo que este é um trabalho que não se encerra aqui. O projeto tem que ser analisado, discutido e aperfeiçoado sempre que for necessário. O que se pensa e se quer é construir e manter uma escola de qualidade como um centro de informações e oficinas de aprendizagem, inserida nos novos tempos, e que aponte a reflexão constante do conceito de educação, que esteja sempre conectada com a sociedade, consciente de seus desafios, formadora de e alunos capazes de aprender e conscientes de seus direitos e deveres de liberdade e de igualdade perante a sociedade.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena Tuxaua Antônio Horácio, assume inteiramente um compromisso com a conscientização, transformação socio-cultural da comunidade, concordando com o fato de que a educação é prioridade e que a diversidade regional não se configura como barreira para as propostas e ações pedagógicas inovadoras e sirvam de norte para a prática educativa.

Por este motivo, o Projeto Político Pedagógico deve ser avaliado a cada ano, ou quando se fizer necessário, conforme as atividades e ações que forem sendo desenvolvidas, assim como projetos e suas autoavaliações, a mesma ocorrerá ao término de cada bimestre, conforme acompanhamento feito pela equipe administrativa, pedagógica e dos órgãos responsáveis.

REFERÊNCIAS

ANDRELO, Geraldo. **Fazenda São Marcos: de próprio nacional a terra indígena**, In: BARBOSA, R. I. MELO, V. F. Roraima: homem, ambiente e ecologia, Boa Vista: FEMACT, 2010.

BRASIL. **Programa diversidade na universidade e a construção de uma política educacional anti-racista**. Brasília, 2007.

BRASIL, Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Disponível em: [http | | www.previdencia.gov.br-03 | Leis | L9394,htm](http://www.previdencia.gov.br-03/Leis/L9394.htm). Acesso em :25 out. 2005.

BRASIL. **Parecer 14 |1999 Conselho nacional de Educação | MEC**. Brasília, 1999.

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

BRASIL, **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília, 2002.

BRUSSAMANN, Antônia Carvalho. **O Projeto Político Pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1995.

CIRINO, Carlos Alberto; FRANK, Ervim. H. **Des-territorialização e reterritorialização dos indígenas de Roraima: uma revisão crítica**. In: BARBOSA, R. I.; MELO, V. F. Roraima: homem, ambiente e ecologia. Boa Vista: FEMACT, 2010.

FERNANDES, Rosani de Fátima. **Ensino Superior para Indígenas: desafios e perspectivas**, In: Seminário formação jurídica e povos indígenas: desafios para uma educação superior, Belém,2007.

FREITAS, Luís Carlos. **Crítica da Organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GADOTTI, Moacir **Autonomia da escola**: Princípios e Propostas. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

GOMES, Edgar da silva. **A separação estado-igreja no brasil** (1980): uma análise de pastoral coletiva do episcopado brasileiro ao Marechal Deodoro da Fonseca, 2006. 239 dissertações (Mestrado em Teologia Dogmática- PPG em Teologia), Centro Universitário Assunção- Pontifica Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, São Paulo,2006.

HEIDRICH, Gustavo, **Rumo à Democracia**. In: revista Nova Escola, Gestão Escolar: os segredos do bom diretor (out/Nov.), 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. **Censo de 2010**. Disponível em <www.ibge.gov.br>. Acesso em:05. Abr. 2013.

MANDUCA, L. S.;Silva, N. M.; ALMEIDA, F. T. de **Atlas escolar**: terra indígena São Marcos. Boa Vista: Editora da UFRR, 2009.

MATTOS, L. A. **Primórdios da educação no Brasil**: o período heroico, 1949-1570- Rio de Janeiro: 1958.

MENEGOLLA, Maximiliano, SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar. Como planejar**. 10 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, Maria da graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU,1986.

Moretto, Vasco Pedro. **Planejamento**: planejando a educação para o desenvolvimento de competências. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática na escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

SEMEC. **Plano decenal de educação**. Rio Branco, 1993. 70 p. il.

SILVA, Mário F.; AZEVEDO, Marta M. **Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil**: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In*: SILVA, Aracy L; GRUPIONI Luís Donisete B. (orgs.) A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1 e 2 graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

TORRES, Rosa Maria. **Derecho a la Educación es mucho mas que acceso de niños y niñas a la escuela**. 2006. Disponível em [www.fronesis.org | documentos | derecho-a-la-educacion.pdf](http://www.fronesis.org/documentos/derecho-a-la-educacion.pdf)

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2004 a.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Projeto-político- pedagógico uma construção possível**. 17. Ed. Campinas: Papyrus, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

SOBRE OS AUTORES

Mariana Souza da Cunha é licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Roraima; mestre em Recursos Naturais pelo PRONAT/UFRR; cursando Doutorado em Ciências da Educação pela Facultad de Humanidade y Artes, Universidad Nacional de Rosario del la República Argentina. Tem experiência na área de ecologia, ecologia de ecossistemas, educação indígena, Ciências da Natureza e Matemática. Atua como professora no curso de Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran, possui experiência no ensino fundamental e médio em escolas indígenas e não indígenas no estado. Atualmente atua como coordenadora do subprojeto Residência Pedagógica na área de Ciências das Natureza e Matemática no curso de Licenciatura Intercultural.

Naira Gomes Lamarão - Possui Mestrado em Letras, área de concentração Linguagem, Identidade e Cultura Regional, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR-2017). Graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa e suas Literaturas, pela UFRR (2013). Atua como professora de língua portuguesa e literatura, com ênfase em leitura, produção textual, revisão ortográfica e gramatical. Desenvolveu pesquisa sobre a atuação do professor de língua portuguesa em escola pública do estado de Roraima (graduação) e sobre a relação entre linguagem, cultura e identidade de alunos indígenas dos cursos de graduação da UFRR (mestrado).

Atualmente, atua na área Comunicação e Artes, no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da UFRR.

Danielle da Silva Trindade - Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Pará (1999); Tem pós-graduação *lato sensu* em Educação e Planejamento; Atua como professora de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Produção de Texto; Desde 2005 trabalha com Formação de Professores Indígenas no terceiro grau, na área de Leitura e Produção de Texto, sistematização, revisão ortográfica, organização de textos de monografias, livros, projetos na área de educação escolar indígena. Mestre em Educação pela Universidad de Alcalá/Espanha (2010). Coordenadora de Relações Internacionais 2016-2017. Coordenadora do IsF-Português 2016-2017. Doutoranda en Educación, Escuela de Posgrado, Facultad de Humanidades y artes, Universidad Nacional de Rosario de la República Argentina, desde 2018.

Ricardo Carvalho dos Santos - Docente na área de Química da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e lotado na Licenciatura Intercultural no Instituto Insikiran. Possui Graduação e Mestrado em Química, Doutorado em Biotecnologia; e Especialista em Metodologia do Ensino de Biologia e Química. Tem artigos e resumos publicados, trabalhos completos e capítulo de livro. É Pesquisador Associado no Programa de Pós-Graduação Bionorte. Participa do Grupos de Pesquisas: 1 - Oleoquímicos; 2 - Alternativas Tecnológicas para Áreas de Savana em Roraima e; 3 - Educação, Ciência e Tecnologia.

O presente livro **Vivências Interdisciplinares e Diálogos Interculturais na Formação de Professor RELATOS DE EXPERIÊNCIAS NA FORMAÇÃO SUPERIOR** é fruto dos trabalhos de estudantes, professores e pesquisadores que atuam no âmbito da educação básica e superior no estado de Roraima.

As experiências abordam diferentes temáticas oriundas do PIBID Diversidade, trabalho de conclusão de curso e dissertação de mestrado que geraram reflexões ao longo da formação do professor indígena fornecendo uma compreensão mais rica e profunda da realidade local que estamos inseridos.

Estas narrativas são um convite a todos os apaixonados pelas práticas inovadoras de docentes que acreditam numa educação crítica e transformadora.

Boa leitura!
Professora Danielle Trindade

INSIKIRAN

SECADI

Secretaria de Educação
Continuada, Alfabetização,
Diversidade e Inclusão

Ministério da Educação

ISBN 858288238-2



9 1788582 188238 2