

**PROCESSOS PRÓPRIOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM ESCOLAR EM  
UMA COMUNIDADE INDÍGENA NO OIAPOQUE**

OWN SCHOOL TEACHING AND LEARNING PROCESSES IN AN INDIGENOUS  
COMMUNITY IN OIAPOQUE

Mário Rodrigues da Silva<sup>1</sup>  
Sandra Maria Nascimento de Mattos<sup>2</sup>  
José Roberto Linhares de Mattos<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo versa sobre a apropriação dos saberes e fazeres indígenas como aspectos dos processos próprios de ensino e de aprendizagem escolar. Apresenta uma pesquisa realizada na Aldeia Manga da etnia indígena Karipuna no Oiapoque, estado do Amapá. A pesquisa tem abordagem qualitativa, descritiva, com foco na pesquisa participante, utilizando como instrumentos para produção de dados a observação, rodas de conversas e história oral. O objetivo principal foi entender o processo de construção da educação escolar indígena, em que os saberes e fazeres são a base do planejamento escolar. Para isso, investigamos os próprios sujeitos ativos desse processo. Trazemos relatos de um cacique, dois docentes indígenas, dois sábios, uma aluna indígena e dois outros indígenas. Utilizamos como marco teórico algumas legislações referentes à educação escolar indígena, bem como Luciano (2006), Gimeno Sacristán (2013), Mattos e Mattos (2019), Santos (2008), entre outros. Os resultados apontam que há um processo transformador obtido pelos arranjos da educação indígena quando são trabalhados e aplicados nos procedimentos pedagógicos da educação escolar indígena na escola da aldeia. Concluímos que a utilização da cultura, por meio dos saberes e fazeres, na educação escolar indígena afirma identidades e empodera a etnia indígena Karipuna.

**Palavras chave:** Conhecimento tradicional; educação indígena; educação escolar indígena.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. E-mail: mariors@ifap.edu.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / Universidade Católica Portuguesa. E-mail: smnmattos@gmail.com.

<sup>3</sup> Pós-doutor em Educação pela Universidade de Lisboa. E-mail: jrlinhares@gmail.com.

**Abstract:** This article deals with the appropriation of indigenous knowledge and practices as aspects of own processes of the school's teaching and learning. It presents a research carried out in the Manga Village of the Karipuna indigenous ethnic group in Oiapoque, state of Amapá. The research has a qualitative, descriptive approach, with a focus on participant research, using observation, conversation circles and oral history as instruments for data production. The main goal was to understand the construction process of indigenous school education, in which knowledge and practices are the basis of school planning. For this, we investigated the active subjects of this process. We bring here reports of a chief, two indigenous teachers, two wise men, an indigenous student and two other indigenous people. We used as a theoretical framework some legislation referring to indigenous school education, as well as Luciano (2006), Gimeno Sacristán (2013), Mattos and Mattos (2019), Santos (2008), among others. The results indicate that there is a transformative process obtained by the arrangements of indigenous education when they are worked and applied in the pedagogical procedures of indigenous school education in the village school. We conclude that the use of culture, through knowledge and practices, in indigenous school education affirms identities and empowers the Karipuna indigenous ethnic group.

**Keywords:** Traditional knowledge; indigenous education; indigenous school education.

## 1 Introdução

Os indígenas Karipuna têm resguardado em seus saberes e fazeres práticas ancestrais perpetuadas pelos sábios ao longo dos tempos. Essas práticas contidas nos saberes e fazeres ancestrais lhes dão possibilidades de desenvolver um currículo baseado em aspectos da cultura que são vivenciados cotidianamente na aldeia Manga. Localizados no Oiapoque e com organização espacial e social diferenciada, a estrutura da comunidade do Manga é baseada na união de várias famílias de origens diversas. Isso nos permite ter uma visão mais geral dos processos sociocultural e linguístico, diversificados e complexos, nas várias aldeias.

Nessa lógica, com o olhar voltado para essa diversidade, que está contida nos saberes e fazeres indígenas dos Karipuna, buscamos como objetivo entender os processos próprios de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na educação escolar indígena, os quais entrelacem contextualização na cultura indígena, com vertente interdisciplinar ou transdisciplinar, que favorece o empoderamento e o fortalecimento da identidade indígena. Lançamos mão, também,

do projeto político pedagógico (PPP) da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá (E.I.E. JORGE IAPARRÁ, 2015) com a intenção de verificar se o currículo desenvolvido na escola fazia apropriação dos saberes e fazeres para dar significado aos conteúdos escolares.

Para alcançar nosso objetivo, utilizamos alguns instrumentos como observação, roda de conversas e o método da história oral, apropriado em função da flexibilidade da forma de apresentar o conteúdo e pessoalidade interpretativa da informação de cada sujeito pesquisado. Na coleta e análise dos dados, considerando o nível de subjetividade apresentado pela dinâmica do método da história oral, as perguntas foram alinhadas de forma diferente para cada informante, obedecendo o tempo e a capacidade de construção do raciocínio de cada um.

No desenvolvimento da pesquisa constatamos que a escola indígena da aldeia Manga busca um currículo assentado em seus saberes e fazeres que estão embebidos de conhecimentos, com os quais contextualizam os conteúdos escolares e pelos quais os professores indígenas buscam desenvolver transdisciplinarmente esses conteúdos escolares. Além disso, a justificativa da pesquisa está alicerçada no grau de comprometimento existente entre os professores indígenas e a comunidade da aldeia para resguardar saberes e fazeres, empoderar e reafirmar a identidade indígena Karipuna.

## **2 A instituição escolar nas aldeias indígenas**

Com a entrada da instituição escolar nas aldeias, houve a necessidade da implantação de leis que regulamentassem a educação escolar indígena. A primeira legislação que deu início a essa busca foi a constituição federal (BRASIL, 1988) que no artigo 210 assegura às comunidades indígena o ensino da língua materna e a utilização de processos próprios de aprendizagem e no artigo 215 é garantido a proteção às manifestações culturais. Com isso, há a abertura para a introdução da cultura no interior da instituição escolar como forma de adequar os processos de ensino e aprendizagem às necessidades locais.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) ratifica a constituição federal e institui em seu artigo 78 que a educação escolar indígena seja desenvolvida de maneira bilíngue e intercultural. Além disso, nos incisos I e II desse artigo, fica assegurado aos indígenas a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; bem como, é garantido o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais

sociedades indígenas e não indígenas. Portanto, é estabelecida a interculturalidade no desenvolvimento da educação escolar indígena, permitindo intercâmbio entre diferentes culturas, tanto indígenas de variadas etnias como a cultura urbana do não indígena.

Preocupados com a formação dos professores indígenas, representantes da cultura, é assegurado no artigo 79 da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996) a manutenção de formação de pessoal especializado para atuarem nas escolas das aldeias, preferencialmente, para os indígenas com a criação da licenciatura intercultural indígena nas instituições federais de ensino. Consolidando essa formação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena – DCNEI (BRASIL, 2013) estabelece no artigo 20, parágrafo 10, que a formação inicial dos professores indígenas seja desenvolvida em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente.

Ainda, de acordo com esse parágrafo, é assegurado aos indígenas outros cursos de licenciatura específica ou uma formação inicial em cursos de magistério indígena de nível médio. Esse adendo se justifica para garantir desde a educação infantil a utilização de professores indígenas nas escolas das aldeias. É permitido a eles, lecionar enquanto se formam, pois são eles os que melhor conhecem a cultura e que podem anunciá-la, cabendo aos não indígenas somente apresentá-la.

Mattos e Oliveira (2019, p. 55-56), abordando sobre o aspecto cultural indígena, afirmam que “[...] não é lícito aos outros interferirem, já que somente eles podem fazê-lo por ter o domínio sobre os saberes, os fazeres, os valores, as crenças e as ideias que determinam sua cultura”. Ratificando a importância de se ter professores indígenas da etnia, a professora indígena Edilena da etnia Galibi Marworno, em seu depoimento no Seminário “Educação Escolar Indígena: processos próprios de ensino e de aprendizagem na visão do aluno e do/da professor/a indígena”, reforça que os elementos contidos na festa do Turé são trabalhados na escola, afirmando que:

A partir daí, começamos a construir um currículo Karipuna e Galibi Marwuorno. E aí, pensamos em um currículo na escola que atendesse as necessidades indígenas. Colocamos os conhecimentos específicos dos povos indígenas, onde estão nossos saberes, “as nossas manifestações”, línguas, cultura. A partir daí trabalhamos com alunos da educação infantil até o ensino médio que já tem nas escolas indígenas. (PROFESSORA EDILENA, 2016)

Pelo relato da professora indígena percebemos a importância de trazer para sala de aula um currículo em que a base são os saberes e fazeres indígenas de cada etnia. Nessa ótica, a forma como se dá a construção dos processos de ensino e de aprendizagem para nós não

indígenas parece ser de alta complexidade, mas na visão do próprio docente indígena não é, pelo simples fato da educação escolar indígena trabalhar, segundo a professora Edilena, “o conhecido para depois descobrir o desconhecido”. Para Silva e Mattos (2018, p. 147, grifo dos autores) “a construção do arranjo pedagógico traz no seu bojo “o conhecer e o vivenciar para depois construir e aplicar”, que se traduz pela capacitação do docente [indígena] para integrar a questão [...] das vivências dos povos indígenas [...] em sala de aula”. Diante do exposto, um currículo para a escola indígena afirma-se pelo suporte que os saberes e fazeres indígenas ocasionam para a contextualização dos conteúdos escolares dos não indígenas.

### **3 O projeto político pedagógico (PPP) da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá: entre a necessidade e o imposto**

Os espaços físicos das escolas indígenas nem sempre são apropriados à forma diferenciada de ensino para a educação escolar indígena. No caso do Oiapoque, as escolas que oferecem o ensino Fundamental regular do 1º ao 5º ano são de responsabilidades da Prefeitura e as escolas que oferecem o ensino fundamental do 6º ao 9º ano é realizada na forma de “alternância regular de períodos de estudos”, pelo Sistema Modular de Ensino Indígena – SOMEI. Apesar dessas ofertas, a educação escolar nem sempre atende às necessidades indígenas. Mattos e Ferreira Neto (2016) deixam claro o panorama em que se encontra a educação indígena no Brasil, afirmando que:

Apesar dos avanços já conquistados, o país parece ainda estar longe de ter um ensino adequado para os povos indígenas. Um ensino que esteja, de fato, nos moldes da educação escolar indígena. São inúmeras as dificuldades encontradas [...]. A falta de escolas nas aldeias, a pouca organização da comunidade escolar para melhor analisar o que implica na problemática educacional indígena e a falta de professores indígenas qualificados, para construir o conhecimento dentro da comunidade [...]. (MATTOS; FERREIRA NETO, 2016, p. 79)

Para os autores, há um abismo entre a educação escolar imposta pelo governo e a educação escolar indígena que os indígenas reivindicam. Apesar dessa necessidade, a escola da aldeia, ainda, utiliza uma monocultura hegemônica veiculada em materiais didáticos, os quais perpetuam a invisibilidade da cultura indígena Karipuna, quando estes materiais privilegiam a cultura urbana. Para sanar a lacuna existente entre a cultura indígena e não indígena, o PPP da Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá (E.I.E. JORGE IAPARRÁ, 2015, p. 5) estabelece “o respeito à diversidade étnica e cultural, valorização da vida, ensino bilíngue, valorização da

cultura indígena nas suas diversas manifestações como arte, música, conhecimento, linguagem, histórias, saberes, modos de produzir, o sobrenatural e suas ciências”. Esses aspectos são assegurados na LDBEN 93949/96 (BRASIL, 1996) e no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (BRASIL, 2005).

A linha que sustenta o PPP da escola, vai além do que prevê a legislação, pois inclui dispositivos próprios de observação e de solução para às necessidades da comunidade. Em consonância a isso, a proposta de ensino da escola está “fundamentada em uma pedagogia transdisciplinar, organizada através de ciclos de estudos, conforme compreensão da comunidade sobre o desenvolvimento da criança” (E.I.E. JORGE IAPARRÁ, 2015, p. 5). Ainda, de acordo com o PPP, para cada ciclo é estabelecido critérios de avaliação, habilidades e conteúdos necessários a passagem para o outro.

A proposta transdisciplinar contida no PPP supõe mais que a colaboração entre as disciplinas, já que favorece o diálogo entre as áreas de conhecimentos, por meio de uma maneira de pensar que transpassa as disciplinas. Essa lógica é respaldada na carta da transdisciplinaridade, elaborada em 1994, que reconhece a existência de diferentes níveis de realidades, regidos por diferentes lógicas. Assim sendo, a transdisciplinaridade faz emergir o confronto entre as disciplinas, conduzindo a uma atitude aberta em relação aos mitos, às crenças, aos costumes, às histórias contidas em cada cultura.

Acostumados a compartilhar todos os saberes e fazeres com os membros da aldeia, os Karipuna trouxeram essa prática para o desenvolvimento do PPP. Dessa maneira, ocorre a valorização, o respeito e a participação da comunidade na concepção e construção do PPP, visando uma escola indígena que utilize aspectos da cultura indígena Karipuna em sala de aula, as quais estão balizadas a partir das seguintes metas:

Construir uma educação escolar indígena pautada nos princípios teóricos e práticos da cultura indígena, tendo como eixo norteador do processo pedagógico o Currículo Karipuna, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, literaturas baseadas na cultura indígena e principalmente a realidade sociocultural da comunidade do Manga, buscando construir uma escola pública de qualidade; [...]; Trabalhar na construção de materiais didáticos específicos na língua *Kheoul* e na cultura indígena para fortalecer a identidade do povo Karipuna. (E.I.E. JORGE IAPARRÁ, 2015)

De acordo com essas metas, com a participação comunitária e com a organização da gestão compartilhada, configura-se a concepção de escola indígena dos Karipuna. A harmonia entre os saberes e fazeres Karipuna com a construção do PPP perpassa a valorização da cultura indígena e o reconhecimento das experiências dos mais antigos ou sábios, portadores da

história, representantes e atores do processo histórico do povo, incluídos os pajés, caciques, professores, alunos, líderes e a própria comunidade indígena.

É reservado aos povos indígenas o direito a utilizar a língua materna como primeira língua para alfabetizar as crianças e o português como segunda língua. De acordo com RCNEI (BRASIL, 2005, p. 119) uma das vantagens em utilizar a língua materna como língua de instrução oral é que “os alunos aumentarão sua competência oral em língua indígena, pois aprenderão a utilizá-la também para falar sobre os novos conhecimentos adquiridos, em vez de terem que recorrer ao português para isso”. Nessa perspectiva, a língua materna se fortalecerá e assumirá a função sociocultural própria do espaço escolar. Assumindo-se a língua materna como primeira língua, ela será objeto de estudo à nível oral e escrito.

Em algumas etnias, essa escolha é feita pela liderança indígena que afiança aos professores sua utilização em sala de aula ou pode recusá-la. Para a UNESCO (2003) muitas etnias indígenas associam sua condição social desfavorável à cultura e acreditam não ser importante salvaguardar a língua materna. Por conseguinte, abandonam a língua materna e a cultura na esperança de conseguir vencer a discriminação sociocultural a eles imposta. Acreditam que terão um meio de vida melhor que assegurará a mobilidade social ou a integração no mercado mundial. Entretanto, a extinção da língua materna significa a perda irrecuperável de saberes únicos, culturais, históricos e ecológicos, já que cada língua é uma expressão da experiência humana no mundo (UNESCO, 2003).

A necessidade de ter o domínio da língua portuguesa, muitas vezes por pressões externas tais como as avaliações em larga escala ou acesso ao mercado de trabalho, facilita a perda da língua materna. Segundo a UNESCO (2003) uma língua está em perigo quando seus falantes deixam de utilizá-la. Nessa perspectiva, usam-na cada vez menos e, ao mesmo tempo, já não a ensinam mais às crianças. O conhecimento da língua materna pode ser a chave para as questões fundamentais no futuro. Dessa maneira, é importante aos professores indígenas fortalecerem a prática da língua materna a partir da alfabetização dos mais novos, garantindo-lhes o direito de terem acesso a sua língua original, recuperando a história oral com os sábios.

Mattos e Oliveira (2019, p. 60) garantem que: “[...] recuperar a história de um povo requer buscar imagens passadas e que estão guardadas na memória dos mais antigos, os anciãos, sabedores vivos da cultura ancestral”. Essa história contém saberes e fazeres tradicionais que se encontram na estrutura mental de cada sábio da etnia. Para a líder indígena Karipuna A.S.K. cabe a eles, membros da etnia, fazer com que esses registros orais sejam resguardados para que não se percam. Segunda a líder indígena:

A gente tem que buscar esses relatos: gravando, escrevendo e filmando eles falando. Para que a gente possa transmitir toda essa experiência dentro da escola e divulgando para as pessoas como funciona a nossa cultura. Temos que mostrar para os nossos alunos, para os não indígenas que temos como pesquisar. Hoje, a gente tem condições de ter uma filmadora e fazer um relato bem amplo dos nossos indígenas que ainda estão vivos e explorar ao máximo o conhecimento deles para ter um produto bem para podermos usar dentro da escola. E mostrar para o não indígena que tem a mente congelada em relação a nossa vida e a nossa cultura (Entrevista líder indígena A. S. K., 2019).

É interessante notar que além de resguardar os conhecimentos tradicionais e propagá-los aos indígenas da etnia, ainda existe interesse em dar a conhecer aos não indígenas, como uma maneira de dar visibilidade aquilo que há muito foi apagado e subalternizado pelos colonizadores. Além disso, a referência aos anciãos como guardadores e protetores dos saberes ancestrais evoca a “exploração ao máximo de seus conhecimentos”, tidos como produto pedagógico para ser utilizado na escola da aldeia. Os idosos guardam as experiências socioespaciais de vida e da cosmogonia que representam o equilíbrio entre o passado e o presente, tendo em vista, na atualidade, o futuro da etnia. Somente os indígenas, cada um em sua etnia, podem garantir esse resgate.

Buscamos Boaventura de Sousa Santos quando afirma que existem uma variedade de culturas, que produzem saberes e fazeres cotidianamente, nas quais seus participantes têm o dever de dar a conhecer esses conhecimentos às outras culturas, promovendo o diálogo intercultural. De acordo com o autor “o reconhecimento da diversidade epistemológica do mundo sugere que a diversidade é também cultural e, em última instância, ontológica, traduzindo-se em múltiplas maneiras de ser e estar no mundo” (SANTOS, 2008, p. 142). Estas maneiras são transladadas para a cultura de cada um dos povos e grupos socioculturais existentes no mundo.

Boaventura (2008) afirma que é necessário tornar visíveis campos de saber que foram neutralizados e ocultados por longos tempos. Dentre esses campos de saber estão os conhecimentos indígenas. Segundo o autor “a abertura a uma pluralidade de modos de conhecimento e de novas formas de relacionamento entre estes e a ciência tem sido conduzida, com resultados proficuos, [...]” (SANTOS, 2008, p. 152). O autor continua afirmando que, não é por acaso, que os membros de culturas invisibilizadas sentem a necessidade de ter voz e oportunidade para propagar seus saberes e, ao mesmo tempo, fundar sua resistência em movimentos de autoconhecimento sociocultural e histórico.

## 4 Metodologia

A pesquisa realizada na aldeia Manga da etnia indígena Karipuna, localizada no município de Oiapoque no Estado do Amapá, Brasil, foi desenvolvida no segundo semestre de 2019. A pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa (MINAYO, 2009), de caráter descritivo com foco na pesquisa participante (BRANDÃO; BORGES, 2007). Segundo esses autores, a pesquisa participante deve estar situada em uma realidade social, mesmo que só utilizemos partes dela para nos apropriarmos das experiências reais. Ainda, segundo Brandão e Borges (2007) é importante investir em uma relação sujeito-sujeito no entendimento que todos são membros de uma cultura e portadores de saberes.

“A pesquisa participante deve ser pensada como um momento dinâmico de um processo de ação social comunitária. Ela se insere no fluxo desta ação e deve ser exercida como algo integrado e, também, dinâmico” (BRANDÃO; BORGES, 2007, p. 54). Nessa perspectiva, utilizamos como instrumento principal para a produção de dados, relatos obtidos por meio de rodas de conversa (AFONSO; ABADE, 2008) que visam relacionar cultura e subjetividades e da história oral (FERREIRA; FERNANDES; ALBERTI, 2000) que estuda os acontecimentos à luz dos depoimentos daqueles que participam dos fatos. Todos os relatos e conversas foram filmados, gravados e transcritos para realização da análise e elaboração dos resultados.

O contexto de pesquisa está situado no município de Oiapoque que possui a maior população indígena do Estado do Amapá, correspondendo a 77,2%, do total de 7.408 indígenas de toda a região (BRASIL, 2012). A população indígena do Oiapoque é constituída por indígenas de quatro etnias: “os Galibi Kali’na, os Palikur, os Galibi-Marworno e os Karipuna, povos etnicamente diferenciados entre si e que se reconhecem enquanto Povos Indígenas do Oiapoque” (APIO, 2009, p. 9). Os indígenas estão distribuídos, segundo o escritório da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) no Oiapoque, em 46 aldeias, localizadas nas Terras Indígenas do Uaçá, Galibi e Juminã, numa área contínua de 518.454 hectares de terra.

A Aldeia Manga, localizada no Oiapoque, é uma comunidade de fácil acesso, distante por estrada de chão a 18 quilômetros da sede do município. Possui a maior população indígena da etnia Karipuna na região do Oiapoque, que de acordo com a contagem realizada pelo escritório da Funai em 2016, essa comunidade apresentou uma população de 819 habitantes distribuídos por 190 famílias moradoras da aldeia. As famílias do Manga são grandes produtoras de farinha de mandioca. Uma parte da produção é dividida entre os membros da família e a outra é vendida no comércio na sede do município de Oiapoque. Somam-se ainda à

economia da aldeia, embora com baixa escala de produção, o artesanato Karipuna, as raízes, cascas de árvores e folhagem como incrementos medicinais.

Quanto à organização familiar da aldeia Manga, Tassinari (2003, p. 191) descreve que “enquanto várias aldeias constituem-se a partir de uma única família extensa, a aldeia Manga engloba vários desses núcleos aos quais se unem famílias deslocadas de outras aldeias e que constantemente vêm se reagrupando por ocasião das novas alianças”. Grande parte das famílias extensas da aldeia Manga têm suas raízes nos núcleos e nas alianças com indígenas originários de outras aldeias.

Tomamos como ponto de partida, para as análises dos dados, as características e as especificidades dos saberes e dos fazeres dos indígenas Karipuna do Oiapoque como elo para a compreensão da prática pedagógica aplicada às atividades escolares pelos docentes indígenas na Escola Indígena Estadual Jorge Iaparrá, da aldeia Manga. De posse dessa partida, buscamos nossos sujeitos de pesquisa, os quais eram representantes da cultura indígena Karipuna e que os próprios membros da aldeia os reconheciam como tal. Assim sendo, foram participantes de pesquisa um cacique, dois docentes indígenas, dois sábios, uma aluna indígena e dois outros indígenas. Cabe lembrar que a pesquisa foi aprovada em um comitê de ética e teve o termo de consentimento livre e esclarecido assinado pelos participantes, bem como a carta de anuência pelo cacique da aldeia.

## **5 Produção de farinha: a educação indígena em ação**

Fomos convidados pelo professor e líder indígena E.S.K. para conhecer as práticas da produção de farinha na roça de sua família, que tem como líder maior o seu pai, o sábio A.S.K., com 84 anos de idade. Foi um momento de compreender, observar e obter relatos para começarmos a entender todo o processo realizado no modo do fazimento, da vivência e da convivência de uma família na difusão da educação indígena, durante o mutirão da atividade produtiva familiar. No mutirão, o mais jovem de todos, uma criança com, aproximadamente, três anos de idade, estava sentada no chão observando o que seus parentes mais velhos estavam fazendo. É a ação da educação indígena, em que se aprende com a observação da prática dos demais. No local do *kahbê*, utilizado para descascar a mandioca, empregando o método da história oral pedimos a jovem indígena S.S.F.K. de 17 anos, estudante do 1º ano do ensino médio pelo Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (SOMEI), que nos relatasse sobre o processo de fabricação da farinha.

A indígena informou que a produção se inicia com a elaboração das roças e que “o plantio da roça acontece em determinados meses do ano, normalmente após o término do período chuvoso na região”. Esse processo de abertura das roças ocorre em mutirões familiares. Os homens marcam e medem o tamanho da área, local que dará início às plantações. Esse relato corrobora Tassinari, quando afirma que a área a ser trabalhada na produção é feita utilizando medidas em braças e “[...] as roças medem 50x50 braçadas (aproximadamente, 10 mil m<sup>2</sup>), mas, conforme a necessidade e a capacidade de trabalho das famílias, o tamanho pode variar de 30x40 até 70x70 braças, como no caso das famílias mais numerosas do Manga” (TASSINARI, 2003, p. 239).

A indígena continua discorrendo sobre o processo de produção e afirmou que: “Depois eles marcam o mutirão para roçagem e a derruba. Antigamente, quando eles faziam o mutirão, tinha até a cantiga. Eles cantavam e repartiam o chibé<sup>4</sup>”. Ela nos apresentou a música e a letra no idioma *patois* e em português, de um cântico entoado durante o mutirão de roçagem, derruba e ralagem da mandioca, chamado Xâte ghaj (cantiga de ralar): “Bai no biê, bai no biê, mãiock-la, xo, xo, ia, ia. Ia, ia, he, he, mo namu. Xo, xo, ia, ia. Jon já fe zez pu ghale mãiock. Mo, namu. Xo, xo, ia, ia”, cuja tradução para o português é: “nos dar, nos dar bem. A mandioca xo, xo, ia, ia, ia, ia, he he, meu amigo, meu amor. Xo xo ia ia. Rapaz faz gesto pra ralar a mandioca. Meu amigo, meu amor. Xo, xo, ia, ia ia. He, he meu amigo ou meu amor. Xo, xo, ia, ia”. A indígena informou que há um tempo de espera para a seca do que foi derrubado e somente após eles praticam a coivara, que é realizada por mutirão em família. Segunda a indígena,

[...] quando a roça é muito grande são convidados os amigos e depois vão “render a mão” que é ajudar as outras pessoas quando precisam fazer a roça deles. Depois que eles terminam de “encoivará” a roça, vão para o processo de plantio que também é através de mutirão porque uma só pessoa não vai dá conta. Tem que ter as melhores plantas, as moças para semear, os mais velhos para cortar a maniva, e os homens para cavar as covas para poderem colocar debaixo da terra.

Em seu relato, percebemos que pode haver a entrada de outros membros da aldeia para auxiliar no preparo e na colheita da roça quando a roça é grande demais. Isso já nos dá a visão da coletividade atuando como uma característica marcante entre os indígenas. Além do que, é uma prática natural desenvolvida na aldeia.

Em continuação ao seu relato, a indígena afirma quando começa a chover, aparecem os primeiros sinais da vegetação, é necessário fazer a primeira capina. Depois será realizada outra capina, também em mutirão de família. Eles mexem na roça quando está quase madura, quando

<sup>4</sup> Comida feita com água e farinha de mandioca, acrescida de sal, pimenta e limão.

há duas ou três roças os indígenas cuidam daquela que está madura. A indígena S.S.F.K. relata que:

As mulheres arrancam a mandioca debaixo da terra, juntam e colocam dentro dos paneiros, um ajuda depois o outro vai. E na verdade quem carrega a mandioca é o homem e a mulher. O transporte da mandioca é feito através do paneiro ou jamaxi<sup>5</sup>. O meu primo e a minha prima carregam a mandioca no jamaxi. A minha família carrega no paneiro. O meu avô, minha avó, minha mãe, não carregam. Quem carrega mais são os homens. Daí eles colocam a mandioca na água, tem dia que eles raspam, tem dia que eles só fazem cortar no toco e colocar dentro d'água. Depois eles voltam para a roça e arrancam o que é para a raspagem. O que é para eles que colocarem no "kahbê". Noutro dia, eles raspam a mandioca, ralam e depois a massa é lavada que é para tirar a polpa. Dela sai a goma que a gente chama de "lampuá" que é na nossa língua. Daí, no outro dia eles fazem a farinha, mas antes a massa passa por um processo de prensagem que é colocada numa roupa, ou numa saca ou no tipiti que é para tirar o excesso de água da massa. Após isso, a massa é peneirada e colocada no forno dentro de uma grande bacia para secagem. Depois de pronta a farinha é passada de novo numa peneira e isso é feito tanto pelo homem como a mulher.

Em decorrência desse relato foi possível compreender que os mais velhos são parte importante no preparo da farinha, mas são resguardados no transporte que fica a cargo dos mais jovens. A proteção e o respeito pelos mais idosos garantem que esse saber e esse fazer seja repassado para as futuras gerações do mesmo jeito que era feito pelos seus ancestrais. Essa relação entre o saber e o fazer indígena são processos cotidianos da educação indígena abordados na educação escolar indígena da comunidade da aldeia Manga.

## **6 Sabedores indígenas: ancestralidade revestida de saberes e fazeres tradicionais**

Os indígenas mais idosos da aldeia são chamados de sábios ou sabedores por conhecerem a história da comunidade, a cultura e como fazer as atividades desde as mais simples às mais complexas. Esses sábios vão à escola da aldeia para transmitir seus saberes e fazeres. Entretanto, o sábio T.S.K relatou não haver interesse dos mais jovens em aprender aquilo que os antigos sabem e fazem, pois, segundo ele, "os jovens de agora já aprenderam né? Eles não fazem o que fazíamos. Eles se esquecem de fazer isso. Nós que estamos mais aquém, sabemos fazer, eles não. Agora ela [apontando para a filha] e os mais velhos [olhando para esposa] sabem fazer. Nós ensinamos eles, por isso sabem fazer". Constatamos que a falta de interesse dos mais jovens é devido a necessidade de participar da cultura urbana, da qual querem se apropriar para participar do mercado de trabalho e de atividades sociais dos não indígenas.

O aprendizado, o qual o sábio se refere e que afirma que os jovens já aprenderam é o

<sup>5</sup> Cesto para o transporte de produtos da roça.

escolar. Ele acredita que os mais jovens esquecem sua cultura, mas quando são ensinados, em família, eles aprendem. Dessa maneira, é importante continuar passando os conhecimentos tradicionais aos mais jovens. Para ele, em determinado tempo não haverá sábios na aldeia, “porque eles já estão estudando, se formando em outras coisas. Aí pronto”. O que ele demonstra em seu relato é que os jovens são diferentes dos idosos por estarem na escola. A escola introduz outra cultura que distancia os jovens indígenas de sua própria cultura.

A indígena C.S.K, esposa do sábio T.S.K, diz que a participação dos sábios nas atividades escolares, em apoio à construção dos projetos da escola, ocorre porque eles são chamados para colaborar. “Nós somos chamados para ensinar as crianças a fazerem diversas coisas”. Essa participação dá-se na prática, oralmente ou fazendo algum artefato. Citando um exemplo, ela relata que: “a gente chega na escola e faz as atividades junto com as crianças, ensinando como enfiar as frutinhas no fio que a gente junta no mato. E assim, eles vão aprendendo como fazer diversos colares indígenas”. Para ela é importante esse ensinamento, “porque é para mostrar para o branco que a gente sabe fazer peneira, trabalhar com pena, fazer cuia, colares. Tudo o que a gente ensina, porque eles gostam de levar. É assim”. Como eles estão acostumados, no cotidiano da aldeia, a aprender vendo ou fazendo, torna-se relevante a entrada dos sábios em salas de aula, pois há o reforço da cultura, da identidade e da língua materna.

Por outro lado, para o indígena A.S.K., os filhos aprendem as atividades do cotidiano indígena pela observação da prática. Ele relata: “Quando a gente fazia as nossas coisas os nossos filhos estavam sempre juntos”. Entendemos que o conhecimento indígena é patrimônio cultural imaterial da etnia e deve ser resguardado. Esse patrimônio é dado a conhecer aos não indígenas por interesse dos indígenas em demonstrar que são criativos, detentores de conhecimentos próprios, para serem utilizados na escola da aldeia. Um exemplo desse conhecimento está explícito no relato do indígena A.S.K. ao abordar a confecção da canoa:

Para fazer uma canoa a gente bate um cordô<sup>6</sup>. Então a gente talha a canoa, depois a gente lavra tudo com o machado. E para terminar de fazer, a gente cava o pau, depois furamos a canoa para medir a grossura. A partir daí, viramos a canoa de peito para cima com fogo embaixo. Colocamos uns paus, como se fossem uma tesoura, e puxamos com uma corda devagar que ela vai se abrindo. A abertura vai até aonde a gente quiser. Neste momento, apagamos o fogo deixando a canoa esfriar. É assim que a gente trabalha.

Esse conhecimento pertencente a etnia Kuripuna mostra o estilo de vida, de conservação

---

<sup>6</sup> Fio usado para tirar as medidas da tora de madeira para lavrar a canoa e outros artefatos culturais.

e utilização sustentável da biodiversidade local. Não é conhecimento da população circunvizinha, tampouco é utilizado por ela, já que faz parte da cultura Karipuna, empregando um saber endógeno, sem qualquer influência dos conhecimentos exógenos circundantes. Por ser um recurso que utiliza extração de madeira, é praticado de forma sustentável, sendo retirado da floresta só aquilo que eles vão utilizar na confecção da canoa.

O mesmo procedimento ocorre na elaboração do remo, segundo o indígena A.S.K.: “O remo a gente vai no mato e tira uma sapopema<sup>7</sup>, do tamanho desejado. O pau é talhado, lavrado até ficar bem fino mesmo. Nessa hora, as crianças estão observando e aprendendo”. Em seu relato, percebemos que a educação indígena está sempre promovendo a aprendizagem dos mais novos a respeito de alguma atividade indígena. Não podemos deixar de ressaltar que essa educação está repleta de conhecimentos, os quais podem e devem ser aproveitados para a aprendizagem dos conteúdos escolares.

Em vários outros ensinamentos existem uma variedade de conceitos escolares que estão contidos desde a escolha dos materiais até a criação do objeto, conforme podemos ver na fala do indígena A.S.K.: “Quando a gente faz uma peneira, um arco, uma flecha, um botoque, eles estão juntos e observando como se faz essas coisas”. Ele acredita que atualmente há a perda de conhecimentos tradicionais, por parte dos mais jovens, devido a sociedade envolvente não os valorizar. O próprio indígena faz um paralelo entre a realidade atual com a entrada da escola e o processo de educação indígena do passado, já que atualmente as crianças e jovens estão na escola do não indígena, sendo apartados dos saberes e fazeres ancestrais.

O indígena constata que os mais jovens estão interessados em aprender as atividades dos não indígenas por estarem na escola, mas aqueles que continuam junto à família conseguem aprender. O indígena A.S.K. explica que antes da escola, os conhecimentos aprendidos no cotidiano eram “melhores”. Segundo ele “nossa escola é melhor que essa do branco”. Esse entendimento é devido ao valor dado a cultura deles e, conseqüentemente, a valorização dos saberes e fazeres nela contidos.

Ele faz referência aos saberes e fazeres tradicionais antes do contato com os não indígenas. Para confirmar nosso entendimento, indagamos se para ele a educação indígena – escola da vida cotidiana – é o lugar onde o indígena aprende muito mais. Ele acredita que sim. “Daqui a um tempo, não mais vai ter. Este velho que sabe desse negócio de contar história, de como trabalhar, está acabando. Não vai ter mais. Esses jovens de agora não sabem nada e nós

---

<sup>7</sup> Árvore nativa das Guianas e Amazônia. Usada na fabricação de remos e outros artefatos culturais.

sabemos”. Assim, para ele, no futuro não haverá mais os sábios, ensinando aos mais jovens os saberes e fazeres tradicionais por intermédio das histórias da etnia. Luciano (2006) afirma que na educação indígena a família é responsável por transmitir a sabedoria de seus ancestrais:

[...] as crianças desde cedo vão aprendendo a assumir desafios e responsabilidades que lhes permitam inserir-se na vida social e o fazem, principalmente, por meio da observação, da experiência empírica e da autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim. [...] as formas de educação que desenvolvem lhes permitem continuar a ser eles mesmos e transmitir suas culturas através das gerações. (LUCIANO, 2006, p. 130)

No entanto, o que presenciamos hoje, na maioria das aldeias do Oiapoque, é o afastamento da tradição devido às ameaças externas. Entretanto, os sábios resistem e repassam esses ensinamentos aos mais jovens, garantindo a restauração da cultura de geração em geração. Contudo, quando eles não existirem mais, não há garantia de que haverá continuidade desse conhecimento para as gerações futuras. Para o indígena A.S.K. o motivo para a falta de interesse dos mais jovens é por não gostarem e pela ausência de praticidade, isto é, eles têm que colocar a mão e fazer, sem as facilidades dos não indígenas. Nessa perspectiva, torna-se fundamental a presença e o papel da escola nesse processo de reavivamento dos conhecimentos tradicionais junto às práticas pedagógicas da escola.

## **7 Saberes, fazeres e a escola indígena: caminhos que se entrelaçam**

Os conhecimentos tradicionais indígenas são considerados patrimônio cultural imaterial. De acordo com as recomendações de Paris, elaboradas na Conferência Geral da UNESCO em 1989, a difusão da cultura tradicional deve passar pela sensibilização dos povos, apresentando a importância para a preservação da identidade e salvaguardando a integridade das tradições. Dessa maneira, a cultura tradicional é entendida como manifestações da criatividade intelectual ou coletiva, merecendo proteção análoga às produções intelectuais. Há, ainda, nas recomendações, o alerta para que nos programas curriculares de ensino haja a introdução do estudo da cultura da maneira apropriada, evitando que essa cultura tradicional se perca pelo contato exterior. Para a líder indígena A.S.K., coautora de livros indígenas, dentre eles “Turé dos povos indígenas do Oiapoque: “Isso é muito importante porque a nossa cultura tem muito valor e através dos estudos é que a gente aprende também as coisas”. Ela afirma que a participação dos jovens de sua comunidade na construção da pedagogia indígena escolar acontece de acordo com o cotidiano da comunidade. Segundo a líder pegar algo de fora e aplicar

na escola vai dificultar a aprendizagem dos estudantes. Conseqüentemente, citam exemplos da realidade deles e levam a comunidade para dentro da escola. “Convidamos o pajé, um senhor ou uma senhora idosa que tem aquela habilidade com o artesanato. Pois aí, nós resgatamos para as nossas crianças e para a nossa vida o conhecimento que há muito tempo já existia” (Líder Indígena A.S.K., 2019).

Quando há professores não indígenas na escola, a líder afirma que utilizam a realidade deles no desenvolvimento de sua prática docente. Segundo ela, os alunos aprendem, mas com grande dificuldade. A falta de contextualização na cultura indígena é um dificultador para a aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000) dos alunos. Entendemos que o ensino contextualizado passa pelo contexto sociocultural dos alunos, tal qual pelas vivências pessoais e coletivas desenvolvidas na sociedade em que vivem. “A valorização dos conhecimentos populares, locais e relativos às experiências individuais permitirá a expressão de saberes habitualmente marginais à escola e, simultaneamente, a leitura crítica das relações de poder instaladas na sociedade” (FESTAS, 2015, p. 716).

Tomando essa vertente, os alunos tomam consciência das relações de poder, o que faz da escola um local de denúncia ou de reprodutora e legitimadora da opressão imposta aos povos indígenas. Afiançamos que o conhecimento adquirido a partir da prática envolvida nos saberes e fazeres tradicionais indígenas evocam a afetividade como aspecto que permite aos alunos terem o desejo em aprender. Mattos e Mattos (2019, p. 105) afirmam que “[...] o saber é produto das relações sociais e por sê-lo constitui a cultura de cada povo. Este saber fica ancorado nas estruturas mentais de cada pessoa, possibilitando ser repassado de geração a geração”. Conseqüentemente, o conhecimento tradicional indígena assume o papel de contextualizar os conteúdos escolares. Os autores asseguram que “[...] não podemos separar a cultura do sujeito, no momento em que ele aprende, já que ela é parte importante de sua constituição” (MATTOS; MATTOS, 2019, p. 105).

Para a líder indígena A.S.K. os mais jovens não têm os mesmos ensinamentos que os mais antigos, devido à família não os repassar, principalmente no que diz respeito a língua materna. Sua afirmação se dá por ela entender que a dominação do não indígena tenha propiciado essa perda. Entretanto afirma que:

De um tempo para cá, estamos tentando resgatar dentro de nossa escola. Nós professores da Intercultural Indígena, estamos trabalhando nesse resgate. O nosso aluno entra na escola falando o português, eles não sabem falar o *patois* fluentemente. São poucos os que conseguem falar bem. Os alunos vão aprendendo e resgatando a sua língua porque eles sabem que seus pais falam a língua. E quando eles retornam em suas casas interpelam seus pais dizendo: “olha mãe eu falei *patois*, o *kheoul* na

escola. Então eu vou falar com a senhora também. Agora eu entendo”. Tem crianças que tem muito interesse em aprender o *patois*, mas tem outras que não.

Atualmente a escola da aldeia tem cumprido o papel de preservar os saberes e fazeres tradicionais indígenas, alguns esquecidos pela etnia. De acordo com a líder indígena A.S.K. são os professores que têm o dever de buscar esses conhecimentos junto aos sábios, aqueles que ainda estão vivos, para repassar aos mais jovens. Para a líder, os sábios são como “biblioteca somente na mente”, ou seja, eles guardam todo conhecimento que foi passado de geração em geração na memória e trazem narrativas ricas de experiências vividas em outras épocas pela etnia. A líder indígena apresenta, como exemplo, a confecção de colares, atividade do cotidiano da etnia e que é utilizado como prática pedagógica dentro da escola, em que o professor leva os alunos para coletar sementes e fios de plantas na mata e convida um sábio para explicar todo o processo dessa confecção.

Essa prática configura-se como uma característica da ecologia de saberes (SANTOS, 2008) que procura dar consistência as mais variadas maneiras de saber e, ao mesmo tempo, assenta-se no reconhecimento da pluralidade de saberes, na articulação ente eles e na autonomia de cada um deles. Existe, na escola da aldeia Manga, a necessidade de ligar os conteúdos escolares aos saberes tradicionais para contextualizar e promover a interculturalidade. Santos (2008, p. 157) afirma que “a ecologia de saberes assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante de criação e renovação”. É esse o caminho seguido pela escola da aldeia Manga da etnia Karipuna para dar visibilidade aos seus saberes.

Nessa perspectiva, o conhecimento é interconhecimento, pois está centrado em práticas emancipatórias entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento tradicional, permitindo desvelar a cultura Karipuna. O interconhecimento possibilita aprender outros conhecimentos sem esquecer os seus próprios conhecimentos (SANTOS, 2008), já que não há necessidade de provocar o apagamento de nenhum saber. O conhecimento é reconhecimento, já que distingue as características próprias da cultura dos Karipuna como traço marcante e definidor da identidade. O conhecimento é autoconhecimento, permitindo o conhecimento de cada um e da coletividade, assegurado pelas próprias características, pelos significados envolvidos e pela afetividade que os torna únicos e coletivos do mesmo modo.

Da mesma forma, a motivação de alunos e professores com oficina ocorre de maneira natural, já que é de a natureza indígena não ficar restritos a um ambiente fechado por muito tempo. A líder indígena A.S.K. explica que o motivo desse interesse é: “porque os alunos

indígenas não gostam de estar em sala de aula somente escrevendo, só lendo. Eles gostam é de prática.” Como podemos perceber, utilizar os saberes e fazeres contidos na cultura do aluno em sala de aula desenvolve trocas afetivas e cognitivas, estimulando o desejo em aprender.

Dessa maneira, o aluno é afetado e identificado o “saber pré-existente e que transborda conhecimento é possível tornar a aprendizagem significativa, ancorando o novo conhecimento nas estruturas cognitivas dos alunos de forma permanente e não provisória” (MATTOS; MATTOS, 2019, p. 106). A aprendizagem realizada dessa maneira impregna os conteúdos escolares de significado e sentido, a tal ponto que esses conhecimentos serão reconstituídos e aplicados em quaisquer outras situações que os suscitem.

O professor e líder indígena E.S.K. afirma que a construção do currículo, dentro da escola indígena, começa pelo conhecimento da cultura. É mediante esse conhecimento que os planos de aula são construídos. De acordo com Damis (1996, p. 173) “[...] a preparação e a adequação de estratégias e recursos disponíveis a objetivos previstos passaram a ser utilizadas, também, como meios que contribuem para compreender, repensar e redefinir a função social desempenhada pela instituição escolar”. No caso da escola indígena, esta deve empreender mecanismos para empoderar os alunos, resguardar a cultura e fortalecer a identidade da etnia. Constatamos essa preocupação de adequar o planejamento da escola da aldeia Manga, aos interesses locais e a própria cultura, no relato do professor:

De acordo com o tema que vamos trabalhar recorreremos aos recursos necessários para desenvolver a nossa atividade escolar. Por exemplo, vamos trabalhar com o artesanato, fazemos o nosso planejamento, depois convidamos pessoas mais idosas, no caso um artesão ou artesã que tem o domínio do assunto para nos ensinar as suas técnicas aos alunos numa oficina dentro da escola. Então, de acordo com o material coletado que trazemos para a escola, trabalhamos as disciplinas. Por exemplo: com as sementes que construímos um colar, trabalhamos a matemática fazendo contas. Com as talas do guarumã<sup>8</sup> e o cipó fazemos os cálculos matemáticos. Quando vamos fazer uma peneira, precisamos saber quantas talas serão necessárias para aguentar o peso referente ao seu tamanho. Nesse mesmo procedimento, trabalhamos outras disciplinas como a Geografia, estudando a área, o clima, o espaço, tipo de vegetação. Estudamos ainda a História, a língua Portuguesa e a nossa própria língua o *Patois*. Por que que nós trabalhamos isso? O interesse e o objetivo nosso é que os alunos não percam a nossa cultura. A nossa intenção também é resgatar o que a gente perdeu e preservar o que nós temos. É por isso que trabalhamos o conhecimento empírico indígena dentro da pedagogia escolar indígena.

Dessa forma, os professores indígenas adequam o planejamento às necessidades da aldeia. A escola garante a manutenção daquilo que eles não perderam de sua cultura e assegura o restabelecimento daquilo que foi perdido. Eles compreendem que deve haver adequação dos

---

<sup>8</sup> Planta de onde se extrai talas para o artesanato em cestaria.

conteúdos escolares impostos pelos governantes às prioridades da etnia. Eles sabem, ainda, que é interesse da aldeia aprender esses conteúdos para conviver com a sociedade envolvente, mas em um primeiro momento querem garantir que a cultura seja resguardada e repassada aos mais jovens. Assim sendo, o planejamento contribui para organizar a prática educativa, ao mesmo tempo, preservar a cultura e superar a função controladora da instituição escolar a eles imposta.

Forquin (1993) nos alerta que a educação não é nada sem cultura, mas nos traz a inquietação de que é por meio da educação que a cultura se transmite e se perpetua. Nossa inquietação ocorre pela forma de perpetuação e de qual cultura estamos propiciando ser perpetuada. Observamos que os professores da aldeia Manga estão preocupados com a transmissão e perpetuação da própria cultura. Dessa maneira, a cultura passada pela instituição escolar é tida “[...] com memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana” (FORQUIN, 1993, p. 14). Isso fica claro no relato do professor e líder indígena E.S.K. sobre a transmissão dos mitos, das lendas, das histórias que são passadas por anciãos, oralmente. Segundo ele:

Nós professores, convidamos um ancião que conhece aquele mito, aquela lenda, pois cada um tem o seu conhecimento e convidamos para dentro da escola e os seus relatos servem para enriquecer o nosso conhecimento e a nossa história. Isso nós trabalhamos com os nossos alunos. Normalmente esses anciãos contam essas lendas, os mitos, essas histórias nos eventos culturais. Outras vezes, levamos para sala de aula para ensinar músicas que são cantadas nos trabalhos de roça. Por exemplo, as músicas quando a gente vai ralar a mandioca. Quando levamos os anciãos para sala de aula para contar histórias de índio. Os alunos anotam e, depois realizamos atividades com eles dentro do conteúdo que foi ensinado e o que foi entendido. Nós só complementamos com outros conhecimentos sobre o assunto estudado.

É interessante observar nesse relato que partindo da cultura indígena, eles conseguem abordar os conteúdos escolares. Dessa maneira, reconhecemos que o currículo implementado e o ensino realizado no interior da escola da aldeia Manga têm caráter intencional. Sendo assim, a experiência escolar dos alunos além dos resultados no plano cognitivo, sejam também uma experiência afetiva com tonalidades agradáveis e com sentido sociocultural, por intermédio do desenvolvimento da aprendizagem significativa (AUSUBEL, 2000).

Gimeno Sacristán (2013) ressalta que o currículo hoje tem o poder de inclusão. Dessa maneira, o currículo torna-se um instrumento essencial para discutir, contestar, anunciar ou denunciar novas visões sobre a realidade envolvente e sobre aquilo que acreditamos ser a realidade da educação atual. Para o autor, “o currículo também nos serve para imaginar o futuro, uma vez que ele reflete o que pretendemos que os alunos aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que ele possa melhorar” (GIMENO

SACRISTÁN, 2013, p. 9). Consequentemente, o currículo proposto pelos indígenas da aldeia Manga caminha nessa direção, além de fazer uma ponte entre a cultura deles e a sociedade envolvente.

Observamos que uma das metas é a elaboração de material didático na língua materna. Esses materiais podem estar repletos de histórias, mitos e costumes que permitiram às crianças e jovens ter maior aproximação com sua cultura. Além disso, esse material pode ser construído pelos próprios alunos, contendo desenhos e histórias, as quais seriam colhidas em família. Com isso, o professor indígena teria melhor condição de propor tarefas referentes às atividades do cotidiano da aldeia, aliando-as aos conteúdos escolares específicos. O professor tem mais segurança ao ver-se representado e representando seus alunos.

## 8 Considerações finais

Na contextualização do saber e do fazer do povo indígena, há mais de 500 anos a educação indígena tem sido resguardada pelos sábios indígenas, apesar de sofrer subalternização pelos invasores e dominadores. Essa realidade deixa claro que ser indígena é ter a sua própria história, seus conhecimentos, mitos e ritos como a essência da vida. Por essa razão, podemos afirmar que a base para construção do processo da educação escolar indígena, está na educação indígena, ou seja, nos seus saberes e fazeres realizados cotidianamente, sem necessariamente ter uma sistematização para transmitir tais conhecimentos. Simplesmente, eles fazem e ouvem relatos dos sábios, consequentemente, aprendem os conhecimentos tradicionais.

O mergulho nas questões da educação indígena e da educação escolar indígena atingem diretamente a intimidade dos povos da floresta. Voltamos a Gimeno Sacristán (2013) quando nos alerta da potencialidade reguladora e castradora do currículo implementado em uma escola, já que significa um território de identidade, demarcado e regulamentado por conhecimentos os quais os alunos devem aprender. Portanto, a ordenação do currículo utilizado em escolas das aldeias visa a promoção da cultura e, ao mesmo tempo, a apreensão dos conhecimentos necessários para que adentrem a sociedade envolvente e reivindiquem seus direitos. Nesse contexto, o currículo é muito mais que a ordenação de áreas do conhecimento; é interligação de diferentes culturas.

O currículo constitui-se de conhecimentos, os quais os alunos apreendem, formando-se de acordo com aquilo que a sociedade exige. Portanto, para participar do processo econômico e entrar no mercado de trabalho, os indígenas necessitam desses conhecimentos. Entretanto, a

questão é: não podem, por isso, abandonar a própria cultura e perde a identidade indígena. Como os próprios indígenas afirmam, tão importante como aprender a cultura do não indígena, é resguardar a deles. É garantir o empoderamento e fortalecimento indígena, demarcando aspectos históricos, sociais e culturais relevantes para a perpetuação de toda a etnia. Sem isso, um povo corre o risco de desaparecer.

## Referências

AFONSO, Maria L.M.; ABADE, Flávia L. **Para reinventar as rodas**. Belo Horizonte: Rede de cidadania Mateus Afonso Medeiros – RECIMAM, 2008. [Publicação eletrônica].

APIO. **Plano de Vida dos Povos e Organizações Indígenas do Oiapoque**. Oiapoque: APIO, 2009. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/plano-de-vida-dos-povos-e-organizacoes-indigenas-do-oiapoque>. Acesso em: 28 de jan. 2017.

AUSUBEL, D.P. **The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View**. Netherlands: Springer, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, v. 6, n. 1, p. 51-62, 2007. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>.

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

BRASIL. **Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os Indígenas no Censo Demográfico 2010: As primeiras considerações com base no quesito cor ou raça**. Rio de Janeiro: MPOG, IBGE, 2012. Disponível em: [https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena\\_censo2010.pdf](https://indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2020. p. 15-17.

DAMIS, O.T. Planejamento escolar: expressão técnico-política de sociedade. *In*: VEIGA, I.P. A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Parirus, 1996. [Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico].

E.I.E. JORGE IAPARRÁ. **Projeto Político Pedagógico. Oiapoque: Comunidade Indígena Manga**, 2015.

FERREIRA, Marieta M.; FERNANDES, Tanai M; ALBERTI, Verena. (org.). **História oral: desafios para o século XXI** [online]. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2000.

FESTAS, M.I.F. A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 713-728, jul./set. 2015.

FORQUIN, J.C. **Escola e Cultura**: a sociologia do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GIMENO SACRISTÁN, J. A função aberta da obra e do conteúdo. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, p. 9-14, 2013.

LUCIANO, G.S. **O Índio Brasileiro**: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje. Coleção Para Todos, Série Vias do Saber, n 01. Brasília: Edições MEC/Unesco. 2006.

MATTOS, J.R.L; FERREIRA NETO, A. O Povo Paiter Suruí e a Etnomatemática. In: BANDEIRA, F.A.; GONÇALVES, P.G.F. **Etnomatemática pelo Brasil**: aspectos teóricos, *ticas de matema* e práticas escolares. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MATTOS, S.M.N., MATTOS, J.R.L. Etnomatemática e prática docente indígena: a cultura como eixo integrador. **Hipátia**, v. 4, n. 1, p. 102-115, 2019.

MATTOS, S.M.N., OLIVEIRA, K.F. Ecologia dos saberes: o etnoconhecimento sobre o uso das plantas medicinais do povo Paiter Suruí. **RETTA**, v. 10, n. 19, p. 53-68, 2019.

MINAYO, Maria C. de S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Rio de Janeiro: Vozes, p. 9-29, 2009.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, 1997.

SANTOS, B.S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2008. [Coleção para um novo senso comum, v. 4].

SILVA, M.R.; MATTOS, J.R.L. Princípios Pedagógicos da Educação Indígena e da Educação Escolar Indígena. In: MATTOS, J.R.L.; MATTOS, S.M.N. (org.). **Etnomatemática e Práticas Docentes Indígenas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2018.

TASSINARI, A.M.I. **No bom da festa**: O Processo de Construção Cultural das Famílias Karipuna do Amapá. São Paulo: Edusp, 2003.

UNESCO. **Vitalidad y peligro de desaparición de las lengua**. Documento adoptado por la Reunión Internacional de Expertos sobre el programa de la UNESCO “Salvaguardia de las Lenguas en Peligro”, Paris, 2003.