SciELO Preprints

Estado da publicação: O preprint foi publicado em outro meio.
DOI do preprint publicado: https://doi.org/10.31792/rc.v22i40.7898

A EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA NA TERRA INDÍGENA MARÓ

Keila Colares Moreira, Vanderlúcia Da Silva Ponte

https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

Submetido em: 2023-11-05
Postado em: 2023-11-30 (versão 1)
(AAAA-MM-DD)

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

A EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA NA TERRA INDÍGENA MARÓ

Keila Colares Moreira[1]

https://orcid.org/0009-0000-0075-5241

Vanderlúcia da Silva Ponte[2]

https://orcid.org/0000-0003-3187-9348

Resumo

O estudo aborda o processo de transformação da educação escolar indígena em educação territorializada. Ao analisar, por meio da pesquisa ação e da etnografia, a construção do Projeto Político Pedagógico Indígena na Terra Indígena Maró, no Baixo Tapajós, percebe-se que a educação para os povos Arapirun e Borari constrói-se na confluência entre mundos e os diversos seres da natureza (visíveis e invisíveis), sendo a vivência educativa associada a defesa do território e da identidade. A aprendizagem das crianças, portanto, constitui-se entre saberes: o saber tradicional e científico, permitindo assim a intercientificidade, como aponta Gersem Baniwa (2019).

Palavras-chave: educação territorializada; territorialização; Educação Escolar Indígena, Aprendizagem das crianças.

Territorialized Education in the Maró Indigenous Land

Abstract

This study examines the transformation process of indigenous school education into territorialized education. Through action research and ethnography, the construction of the Indigenous Political Pedagogical Project in the Maró Indigenous Land, in the Lower Tapajós region, reveals that education for the Arapirun and Borari peoples is constructed

[1] Diretora da Escola Maku Ytu Yaweté da Terra Indígena Maró, pedagoga , mestranda do Programa de Pós -Graduação em Educação Escolar Indígena da UEPA/UFPA/UNIFESSPA/UFOPA, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interculturais Pará-Maranhão - GEIPAM.

[2] Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena UEPA/UFPA/UNIFESSPA/UFOPA, do Programa em Pós -Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia do Campus de Bragança/ UFPA.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

at the confluence of worlds and the diverse beings of nature (both visible and invisible). Educational experiences are closely associated with the defense of territory and identity. Children's learning, therefore, encompasses a range of knowledge: traditional and scientific, allowing for inter-scientificity, as pointed out by Gersem Baniwa (2019).

Keywords: territorialized education, territorialization, indigenous school education, children's learning."

Educación territorializada en tierra indígena de Maró

Resumen

El estudio aborda el proceso de transformación de la educación escolar indígena en educación territorializada. Al analizar, a través de la investigación-acción y la etnografía, la construcción del Proyecto Político Pedagógico Indígena en la Tierra Indígena de Maró, en el Baixo Tapajós, puedes ver que la educación de los pueblos Arapirun y Borari se construye en la confluencia entre los mundos y los diversos seres de la naturaleza (visible e invisible), siendo la experiencia educativa asociada a la defensa del territorio y la identidad. El aprendizaje de los niños, por tanto, se constituye entre saberes: tradicionales y científicos, permitiendo así la intercientificidad, como señala Gersem Baniwa (2019).

Palabras clave: educación territorializada; territorialización; Educación Escolar Indígena, Aprendizaje Infantil.

1. Introdução

Este artigo procura discutir os processos que desencadearam a criação da proposta de uma educação indígena territorializada na terra indígena Maró. A discussão desse debate está intrinsicamente relacionada a defesa do território e da luta política dos povos do baixo tapajós pela autoafirmação étnica. A criação das escolas Makú Ytu Yaweté, Salustiana Borari e Surara Arapium inaugura um longo e difícil processo de reconhecimento dos povos Arapiun e Borari como povos indígenas que constituem seus saberes e conhecimentos a partir de contextos específicos.

Assim, em 2017, quando essas aldeias decidiram elaborar o projeto político pedagógico indígena, suas lideranças e a comunidade como um todo tinham em mente

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

fortalecer o modo de viver genuinamente indígena, mas que dialogasse com outros povos. Esperava-se com esse processo formar futuras gerações que pudessem superar os estigmas do racismo que as gerações anteriores enfrentaram.

A base metodológica que orientou o estudo começo a ser desenhada em 2017, quando iniciamos o diálogo sobre a educação no cotidiano das escolas das aldeias; neste ano realizamos as primeiras oficinas para construção do Projeto Político Pedagógico Indígena. É a partir, portanto, do acompanhamento desse processo e da pesquisa-ação como sustenta Maria Amélia Santoro Franco (2005), que o exercício pedagógico (por meio da construção do PPPI) permitiu que a prática educativa se transformasse em dados científicos. Entendemos como pesquisa ação aquela que possibilita ao pesquisador compreender suas práticas em dimensões complexas, possibilitando interpretar a realidade com vistas a sua transformação social.

Primeiramente, foi solicitada autorização, por meio do termo de anuência, às lideranças das três aldeias do território a fim de iniciarmos a pesquisa. Em uma reunião com a comunidade no mês de março de 2020, todos aceitaram o escopo da pesquisa de campo, a gravação das entrevistas e os registros de todas as etapas de construção do PPP, de forma que a pesquisa está de acordo com as normas de "conflito de interesses" e as recomendações éticas.

Para melhor fundamentar o estudo recorremos a pesquisa de campo, por meio da observação participante, fundamentado na etnografia, entendida a partir do que sinaliza Mariza Peirano (2008), como a possibilidade de entender analítiamente as ações sociais e, ao mesmo tempo, gerar comunicação em contexto situacional, de forma a transformar em language escrita o que foi vivido em campo. Foram essas observações em campo que facilitaram o acompanhamento das atividades realizadas pelas crianças no cotidiano das aldeias e da escola, na caça, na pesca, na roça, nos rituais, nas brincadeiras, nas aulas práticas dentro da sala de aula e no território. Como fonte documental utilizamos o Projeto Político Pedagógico Indígena, os Planos de Ensino e Planos de Aulas produzidos pelos professores da escola, os quais, foram analisados cautelosamente.

A pesquisa foi se aprofundando com as entrevistas, primeiro com os mais velhos, depois com os professores, os pais, alguns alunos, as principais lideranças, mas também os coordenadores pedagógicos, tanto da escola da aldeia, como da Secretaria Municipal

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

de Educação (SEMED). Para coleta de dados utilizamos entrevistas semiestruturadas, de forma que deixasse abertura para o diálogo mais fluido. Também analisamos os documentos que estão sendo elaborados para construir o PPPI, e pudemos acompanhar cada etapa do processo de construção das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, sejam por meio de oficinas, reuniões e grandes assembleias.

1.1.Contribuição dos autores

É importante ressaltar que, se por um lado, o fato de ser indígena - como é o caso da pesquisadora Keila Colares Moreira que é indígena, da etnia Arapim, do Baixo Tapajós, cuja contribuição na pesquisa se deu por meio da vivência etnográfica e da pesquisa ação na elaboração do PPPI, com a orientação metodológica e teórica da Professora Vanderlúcia Ponte, que desenvolve pesquisa com os povos indígenas desde 2010 -, membro do povo Arapiun, dificultou para fazer o estranhamento e análise do fenômeno, por outro, contribuiu para a realização da pesquisa de campo, partindo da convivência e das experiências com a educação indígena e com a educação escolar indígena, atuando como gestora de três escolas indígenas da Terra Indígena Maró, mas também da própria proximidade com os moradores, o que facilitou o diálogo e o vínculo de confiança para que eles pudessem falar e construir conosco esse estudo. Falamos isso porque uma pesquisa por uma pessoa indígena não é uma pesquisa individual, mas de um coletivo que busca conjuntamente alcançar mudanças e defender os interesses de todo o grupo.

O desenvolvimento das oficinas foi o método que encontramos para trabalhar de forma coletiva, envolvendo toda a comunidade na construção do projeto de educação pensado pelos povos Arapiun e Borari. As oficinas foram iniciadas em março de 2017, na Aldeia Novo Lugar, onde fizemos a primeira conversa sobre a Elaboração do Projeto Político Pedagógico Indígena e Avaliação dos Conteúdos Formais. Entre 2017 e 2021 foram realizadas 8 oficinas para elaborar o PPPI. Em 2021 realizamos as oficinas de finalização do PPPI e Assembleia no território para aprovação deste documento. O Projeto Político Pedagógico foi encaminhado ao Conselho Municipal de Educação para reconhecimento e obtivemos o parecer favorável do projeto em 2022 e demos entrada ao processo de regularização/autorização dos níveis de ensino em funcionamento na escola.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

Queremos com esse estudo mostrar os processos e as diferentes estratégias que foram adotadas por meio da escola para defender uma educação que fortalece as identidades étnicas e suas territorialidades. Na primeira sessão iremos mostrar o processo histórico que desencadeou a luta e defesa da terra indígena Maró e seus processos de territorialização (Pacheco de Oliveira, 2004). Na segunda sessão discutiremos como ocorreu a elaboração do Projeto Político Pedagógico indígena e o cotidiano da educação indígena, que denominaremos de educação territorializada (Xakriabá, 2018). Na terceira sessão mostraremos o cotidiano da escola e a educação intercultural a partir do novo PPPI.

2. A Territorialização da Terra Indígena Maró

A Terra Indígena Maró está situada na Amazônia brasileira a Oeste do estado do Pará, no município de Santarém, distante 140 km da cidade, conforme indica o mapa da Imagem 01. O principal meio de acesso à TI Maró é o rio Arapiuns e a viagem de barco de linha demora doze horas, em média, a partir de Santarém. A denominação ‘‘Maró’’ para o território é decorrente da importância que o maior rio da região possui para seus moradores indígenas, a margem do qual situam-se três aldeias habitadas pelos povos Arapium e Borari.

Os Arapium habitam as aldeias Cachoeira do Maró e São José III e a denominação Arapium é mais fácil de ser entendida pela presença do grande rio de mesmo nome, formado pelo deságue do rio Maró e do rio Aruã, onde muitos grupos étnicos da região o têm como elemento central de sua formação identitária. Os Borari habitam a aldeia Novo Lugar, sua denominação resulta da conexão histórica que possuem com o aldeamento dos Borari de Alter-do-Chão, de onde os primeiros habitantes da aldeia Novo Lugar teriam vindo, fato este, ainda presente em suas memórias históricas.

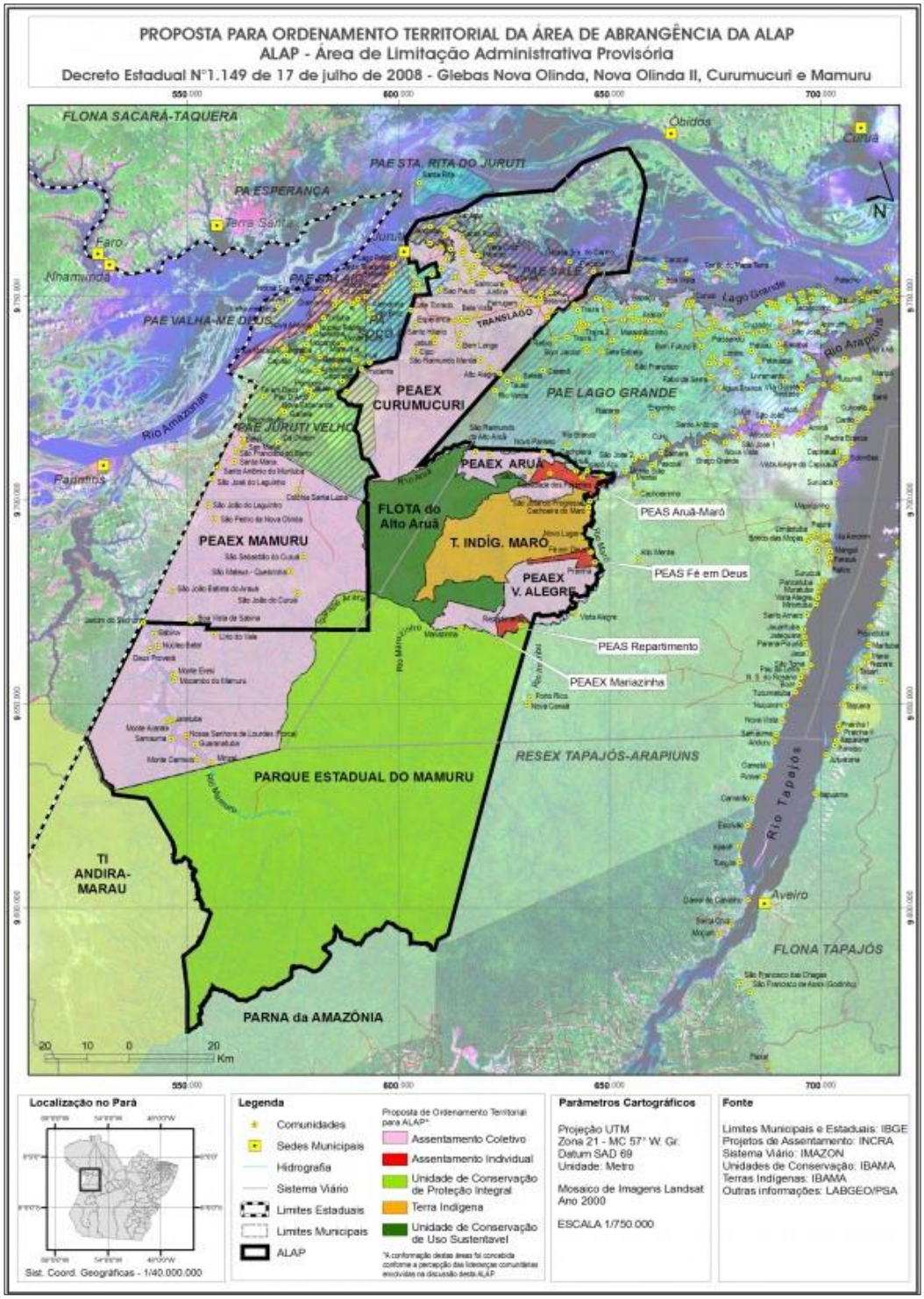
Os Arapium e os Borari, são falantes, atualmente, apenas do português. Porém, como destacado por Silva (2011, p. 20), “os Arapium e os Borari guardam, na memória dos mais velhos, o tempo da gíria, forma como denominam o nheengatu”. O nheengatu é uma língua criada a partir do Tupi com o português pelos jesuítas, uma forma de controle colonial sobre a diversidade linguística dos povos que habitavam o litoral brasileiro e tinham uma variedade linguística muito grande. A importância do uso de palavras em nheengatu no vocabulário falado por estes indígenas, principalmente em seus rituais, demonstra a relação linguística desses povos de tronco tupi e, portanto, a descendência dos Tupinambá.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

Com a criação da escola Makú Ytu Yaweté o nheengatu tomou outro sentido, diferente do nheengatu implantado quando da colonização, pois, pelo processo histórico de contato, os povos do baixo tapajós incorporaram a referida língua como instrumento de resistência e de fortalecimento identitário.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

Imagem 01: Mapa de localização Terra Indígena Maró.



Fonte: terradedireitos.org.br, Casos Emblemáticos,2013.

Podemos afirmar que a Aldeia Cachoeira do Maró possui atualmente 159 habitantes, distribuídos por 44 famílias. Novo Lugar tem 192 habitantes, distribuídos

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

entre 34 famílias e São José III tem 82 habitantes, distribuídos em 20 famílias. Portanto, são, ao todo, 333 habitantes distribuídos em 98 famílias na TI Maró, os dados constam no Projeto Político Pedagógico Indígena da Escola (2021).

A área da TI Maró compreende 42.373 Mil hectares determinada pela FUNAI, conforme consta no Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação dos Limites da Terra Indígena Maró, publicado no Diário Oficial da União, em outubro de 2011.

Desde o ano 2000 foi solicitado à FUNAI a criação do Grupo de Trabalho (GT) para estudo de reconhecimento da Terra Indígena Maró (TIM), no entanto, com a ausência da FUNAI no território, em 2006, os povos Arapiun e Borari decidiram começar a autodemarcação com abertura do pico (linha seca). A partir de então, começaram as ameaças e enfrentamentos com as empresas madeireiras e com as comunidades vizinhas. Somente em 2008 as reivindicações fomos atendidas e o GT formado.

Em 2002, com a chegada das madeireiras houve a necessidade de-autoafirmação étnica de forma externa. Essa decisão tinha como propósito a defesa do território. No ano de 2004, Novo Lugar passa a ser oficialmente reconhecido como aldeia. Foi a partir dessa experiência que a luta por reconhecimento de direitos assumiu espaço de pauta nos processos de reconhecimento das identidades étnicas. A partir dessa premissa, os indígenas criaram o Conselho Indígena dos Rios Tapajós e Arapiuns (CITA), que mobiliza todos os indígenas do baixo Tapajós, constituindo-se na sua principal representação política.

O processo de autoafirmação dos povos Arapium e Borari se deu por meio do movimento social, e o ressurgimento étnico revelou as nuances do racismo na história dos indígenas do baixo tapajós. Esse processo gerou entre os povos indígenas do baixo tapajós inúmeras mudanças e conflitos, conflitos decorrentes da colonização portuguesa, mas que se perpetuaram ao longo dos processos históricos. Os povos do baixo Tapajós chegaram no século XXI dados como extintos, fato que resultou, segundo Maria Celestino Almeida (2010) do processo de apropriação dos territórios indígenas por colonos e de possíveis casamentos com indígenas. Tomando a situação do Rio de Janeiro e São Paulo, a autora nos mostra as estratégias da miscigenação orquestrada pelo governo imperial para invisibilizar os povos e sua reprodução étnica em todo território nacional.

Considerados miscigenados, identificados como caboclos ou ribeirinhos, Ibi Tapajós (2015), refere que a aceitação étnica como povo no baixo Tapajós se fez tardia, uma vez que o *modus vivendi* desses povos se assemelhava ao de muitas comunidades

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

ribeirinhas, que já sentiam muito forte a presença da colonização e da igreja em suas vidas. Ainda que renunciassem as identidades indígenas, os povos Arapium e Borari mantinham viva a memória das experiências concretas, embora suas práticas culturais, por vias silenciosas e discretas, apontassem o elemento imprescindível da compreensão desse processo.

No ano de 2002, os moradores da aldeia Novo lugar, assumiram publicamente suas identidades e, posteriormente, em 2004, os moradores das aldeias Cachoeira do Maró e São José III também se autoafirmaram indígenas. Afirmando, desta forma, que seus antepassados se estabeleceram nessa área para garantir sua existência, como afirma Peixoto (2017, p. 2011-2012):

> Ameaçados os indígenas buscaram fontes de água em florestas mais distantes, quase impenetráveis, acessíveis a um tempo para aqueles que entendiam seus caminhos, seus mistérios, seus perigos, e se estabeleceram naquela floresta garantindo sua reprodução social e cultural.

Podemos dizer que os povos Arapium e Borari, para garantir seu território e sua existência, enfrentaram diversos conflitos e com isso sofreram ameaças e até mesmo torturas advindas de agentes madeireiros, que se colocavam contra o processo de demarcação da TI a fim de usufruírem da madeira que gera o capital e lucro para suas empresas.

Até meados de 1970, as aldeias indígenas da Terra Indígena Maró não eram reconhecidas pelo município como aldeias e nem como comunidades, por isso não havia escola. Os moradores daquele espaço territorial viviam e se relacionavam apenas com a natureza, com o sagrado. Suas formas de pensar se refletia na cosmologia; nos movimentos da lua, do rio e da mata, em conexão com os seres encantados, expressando a espiritualidade em um tempo e espaço particular que permeiam toda a vida social e cultural desses povos. Por isso, há tempo para a caça, a pesca, a coleta, a plantação, para os rituais e festas. É da terra que extraem seus sustentos e meios de sobrevivência, estabelecendo relação muito forte de respeito por ela.

O contato com a cidade se fez mais intenso a partir da década de 70, por essa razão, o modo de vida não indígena foi cada vez se acentuando no cotidiano das aldeias, o que fez com que as famílias enxergassem esse universo urbano como espaço de

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

possibilidades de estudo e de interação. Esse contato contínuo e intenso estimulou as famílias Arapiun e Borari a introduzirem seus filhos no mundo escolar.

A necessidade de aprender a ler e a escrever, como condição para ser introduzido no mundo letrado dos brancos, tencionou com o mundo vivido na aldeia, já que nesse universo prevalecia os conhecimentos e saberes do povo, saberes deixados pelos antepassados. Esses saberes eram transmitidos pela oralidade de geração em geração.

Foi, portanto, a partir da necessidade de se conviver com a cidade e suas formas de inserção no mundo dos não indígenas que surgiu a demanda por escola para que os filhos das famílias Arapium e Borari pudessem ser alfabetizados, para se comunicarem com outras culturas, visto que já havia um contato prolongado e contínuo entre indígenas e não indígena na região.

Para melhor entender essas relações vamos mostrar um dos aspectos que mobilizaram as famílias a demandarem acesso à escola. Quando as famílias Arapiun e Borari iam para cidade as condições financeiras para manterem seus filhos matriculados nas escolas da cidade eram muito difíceis. Os Arapiun, e depois os Borari, por volta de 1952, reuniram seu povoado e resolveram pagar um professor que tinha seu estudo até o primário para lecionar nas aldeias, seu pagamento era feito em troca de produtos (farinha, tapioca, cará, beiju, peixe, carne de caça entre outros). Na Aldeia Cachoeira do Maró somente após 1975 essa realidade mudou, quando os povos se reuniram para pedir a Secretaria de Educação uma escola que atendesse todas as crianças das aldeias.

A Prefeitura Municipal de Santarém analisou a demanda e implantou a escola, porém, de início, permitiu abertura de uma turma de 1ª a 4 ª séries em classe multisseriadas e um professor que foi contratado pela prefeitura para lecionar aulas na aldeia central, em Cachoeira do Maró, mas as aulas eram realizadas em um barracão comunitário, construído pelos pais dos alunos. Concomitante a esse pedido, anos mais tarde, por volta de 1997, o mesmo processo se deu na aldeia Novo Lugar, do povo Borari e povo Arapiun, fundadores da nova aldeia São José III.

Vale ressaltar que o modelo de educação era imposto pela Secretaria Municipal de Educação, e o ensino se pautava no método tradicional eurocêntrico; as aulas eram ministradas dentro das salas de aula de forma mecânica, os alunos tinham que decorar a

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

lição do livro didático, bem como as operações matemáticas; as cobranças eram constantes por parte dos professores, chegando a punir os alunos que não obedeciam. Segundo os próprios alunos, eles eram usados para os castigos à palmatória, com puxões de orelha, os alunos eram obrigados a ajoelharem-se no milho, entres outras torturas.

Em 1998, a escola São Francisco da Aldeia Cachoeira do Maró, nome do padroeiro da comunidade e dado pela igreja católica, foi assim oficializado pela SEMED, mas não aceito pela comunidade indígena, que lhe denominou Makú Ytu Yaweté. No ano de 2002, houve a implantação da 1ª turma da EJA, 3ª Etapa, e no ano seguinte, a conclusão da 4ª etapa e a implantação da 5ª série, com continuidade nos anos subsequentes. Nesse mesmo ano foi instituído o Conselho Escolar e a escola passou a receber e administrar seu próprio recurso financeiro através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que visa atender e suprir as necessidades da escola, priorizando a aquisição de materiais de consumo e permanentes.

No período de 2002 a 2007 a Escola São Francisco era anexa à Escola Municipal Nossa Senhora das Graças, da Comunidade Fé em Deus, no Maró. Porém no final de 2007, devido a danificação de documentação dos alunos e a pedido das lideranças Arapiun e Borari, que já lutavam pela modificação da categoria da educação escolar oferecida a eles pelo órgão municipal para a categoria Educação Escolar Indígena, conseguiram que suas escolas fossem incluídas no censo escolar do Ministério da Educação (MEC). E posteriormente, houve o desmembramento da escola, ou seja, ela deixou de ser escola anexa e passou a ser escola Polo.

2.1 O povo Arapium e Borari e a defesa da educação indígena

Em 2008, as escolas da Terra Indígena Maró passaram a ser reconhecidas como escolas indígenas em decorrência da luta coletiva dos Arapiun e Borari, porém, continuaram funcionando como escolas urbanas fundamentadas no tecnicismo, formando os alunos com atividades de transmissão de conteúdos urbanos, não contemplando o ensino diferenciado, pois os professores que lecionavam vinham da cidade e cumpriam com as determinações da SEMED.

Lideranças indígenas Arapium e Borari conhecedores de que a escola indígena possuía legislação específica, iniciaram um movimento de reivindicação para garantir o

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

direito à educação diferenciada nas aldeias. Entendemos que a educação diferenciada está imersa no debate que aponta Tassinara (2009) como decorrente de um processo político em que os povos indígenas inserem em suas demandas a incorporação da educação escolar indígena no debate da diversidade e multiculturalidade, debate que aponta a inclusão das demandas indígenas na pauta das políticas públicas especificas e contextualizadas. Algumas ações foram feitas para a inclusão no currículo escolar do Notório Saber e da Língua Indígena Nheengatu.

Sem efeito legal, a solicitação para implantar o Notório Saber e a Língua Nheengatu na Grade Curricular como disciplinas, foi encaminhada ao Ministério Público por meio de documentos, bem como, manifestações e passeatas foram organizadas pelos profissionais das escolas indígenas, lideranças e movimento social. Apesar dos esforços, o Notório Saber e a Língua Indígena Nheengatu foram ofertadas às escolas em 2010 como projeto e não como disciplinas, sendo cobrado todo final de ano da Secretaria de Educação a renovação do projeto para assegurar a sua oferta.

Desde o início muitos problemas foram enfrentados para que a educação diferenciada fosse implementada de fato na educação escolar. Entendemos como educação diferenciada aquela que está relacionada com a vida no território, que na forma de dizer dos povos Arapiun e Borari tem relação com Sikwe Seres Sui, ou seja, a vida dos seres, que na perspectiva desses povos significa que o aprender e ensinar estão relacionados com a vida dos diferentes seres que vivem na floresta e nos rios, como os animais, as plantas e os peixes. Aprendemos como cada ser pode ser retirado da mãe natureza para alimentar os povos, por isso as crianças precisam saber os caminhos das caças, do que elas se alimentam para não destruírem seus ciclos reprodutivos.

No processo ensino-aprendizagem as crianças vão para as matas, para os rios, aprendem a plantar e a tecer as fibras para depois construir juntos com os professores as operações matemáticas, os conceitos físico-químicos, a ler e escrever. Porque antes de entrar no mundo letrado, ela precisa aprender a ler o mundo na aldeia e entender as diferentes formas de vida na floresta e rios. Elas compreendem, dessa forma, que temos seres sagrados que vivem no fundo das marés e curam nossos males e que temos que respeitar esses lugares e seres. Chamamos a esse processo educativo de educação territorializada, conceito já discutido por Célia Xakriabá (2018), que afirma ser a

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

educação fincada na terra e interligada com seus processos territoriais e suas vivências nesses territórios o que possibilita às crianças darem sentido aos seus aprendizados.

Desse modo, um dos maiores desafios para a educação escolar indígena é superar essa forma de ensinar tecnicista e bancária, já sinalizada há anos por Paulo Freire, como contraproducente, e adaptar o calendário letivo enviado anualmente pela Secretaria de Educação às aldeias para ser cumprido nos moldes da escola urbana, desrespeitando os períodos de agricultura, caça e pesca vivenciadas no tempo das aldeias. A exigência do cumprimento de 200 dias letivos em período determinado, com avaliações bimestrais e aplicação de provas e conteúdos impostos, não fazem nenhum sentido para os alunos indígenas, imersos em outras referências culturais e relações éticas com os seres sagrados, os quais são conduzidos pelos movimentos de marés e luas.

Não conformados com essa realidade e a partir de alguns questionamentos, inquietações e percepções de lideranças indígenas, profissionais indígenas da educação iniciou-se uma reflexão na TI Maró acerca do que é uma escola indígena, do ensino-aprendizagem na aldeia, do tempo e do espaço, dos conteúdos a serem trabalhados, do material didático, enfim, passou-se a pensar nessa escola oferecida pelo Estado para o "branco" como muito distante do universo que envolve a aldeia.

A partir de então, foi necessário pensar uma escola no contexto da cultura, do jeito de ser e viver desses povos, entender o território como espaço de aprendizagem, que ensine sobre a língua, sobre a realidade, isso sim, se configuraria como educação diferenciada. Essa proposta curricular foi elaborada para ser trabalhada a partir de seis Eixos Temáticos de forma interdisciplinar, aqui descritos: **Eixo Território** aborda temas sobre os conhecimentos tradicionais desses povos em diálogo com o conhecimento dos não indígenas, discute o que é a aldeia, o rio, a mata, a população dos seres, buscando entender o reconhecimento da identidade indígena, os processos de demarcação, a importância do território e os conflitos territoriais; o **Eixo Nosso jeito de ser e de viver** aborda os temas referentes a história e cultura dos povos, organização social, costumes, jeito de trabalhar, rituais, entre outros aspectos culturais; o **Eixo Jeito de ser e de viver de outros seres** propomos trabalhar as definições dos seres visíveis e invisíveis, as crias dos seres, a morada, os lugares sagrados, entre outros; **Eixo Jeito de ser e de viver de outros povos**, neste eixo pensamos trabalhar a interculturalidade, proporcionando aos educandos uma visão mais ampla sobre outros povos indígenas e não indígenas, suas

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

formas de organização, culturas, políticas, jeito de trabalhar e jeito de se relacionar; o **Eixo Tecnologia** enfatiza as tecnologias ancestrais e atuais, seus modos de utilização e as novas formas de comunicação; e o **Eixo Saúde** abrange os temas relacionados a saúde e doença e tratamentos curativos por meio das plantas medicinais e dos saberes dos pajés, benzedor/eira, parteira e puxadores.

Todos os eixos propostos contemplam os conhecimentos culturais dos povos Arapiun e Borari e servirão de base para que haja a interação entre os saberes culturais e saberes científicos, em diálogo respeitoso entre a realidade dos educandos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas em uma perspectiva intercultural.

Em consonância com essa proposta também pensamos na importância de elaborar os **Planos de ensino e Planos de aula** dos professores coletivamente, pois contrário ao que é determinado pela SEMED, cada professor deve elaborar anualmente o plano de ensino das disciplinas lecionadas por eles, essa exigência nos fez perceber que os professores ao fazerem seus planos de ensino por disciplina, estavam apenas reforçando o modelo fragmentado e descontextualizado que desconsidera o ensino-aprendizagem em sua dimensão heterogênea, e que a própria SEMED exige dos professores, mas não procura fazer uma formação ou oficina para que os professores possam socializar seus planos de Ensino, para trocarem experiências entre si, e tentarem construí-los de forma mais flexível, viabilizando a sua construção coletiva e interdisciplinar, desta forma, eles servem apenas como documentos exigidos pelo sistema e posteriormente, para serem engavetados.

No entanto, em 2014, como a maioria dos professores atuantes na escola eram indígenas, filhos do território, formados em Magistério Indígena, começou-se a introduzir atividades diferenciadas. Essas práticas passaram a ser dentro e fora da sala de aula e mudou a forma de avaliação. O espaço escolar também foi mudado. As aulas estavam sendo ministradas somente dentro do espaço escolar, isso limitava os alunos, trazendo prejuízos à aprendizagem, pois não havia abertura para o aluno pesquisar e conhecer sua própria realidade. Passou-se, então, a considerar o território como espaço de ensino e aprendizagem, e a territoriazar a escola, como podemos visualizar na imagem 02, em uma das várias atividades da escola realizadas no Centro de Convivência do Território, lugar retomado dos madeireiros.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

Imagem 02: Educação diferenciada e territorializada



Fonte: Keila Colares Moreira, 2018.

Em 2015, tivemos nossa primeira experiência em um projeto piloto coordenado pelos professores Odair José Alves de Sousa, Odair José Lopes Costa e José Nivaldo Sousa Matos das disciplinas Nheengatu e Notório Saber: o **Projeto de Vivência Interdisciplinar** foi organizado através de grupos de trabalho, formados em grupos de caçada, grupos de "tessumes"[3], grupos de cozinha, grupos de limpeza e grupo de lenha. Nesse projeto foi feito a abertura com o ritual, defumação espiritual, identificação de plantas frutíferas e medicinais, prática de caçada, coleta de leite de Amapá e óleo de copaíba, conforme visto na figura 03.

[3] Tessumes são práticas de tecer em fibras.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

Imagem 03 - Ritual no Centro de convivência para abertura do projeto de vivência interdisciplinar



Fonte: Keila Colares Moreira, 2018.

O projeto passou a ser realizado na primeira semana do mês de setembro de 2015, em contraposição a semana da pátria, cultura imposta pelo não indígena, herdada do regime militar que obrigava os educandos a desfilarem no sol quente, impondo aos pais dos educandos a compra de uniformes na cidade, descaracterizando nossas pinturas corporais. Por isso, como forma de resistência, optou-se pela **Semana da Convivência**, movimento que levou a escola a contribuir com o fortalecimento da cultura indígena e defesa do território.

A partir do momento que se começou a trabalhar a educação para além dos muros da escola, percebeu-se que ela poderia acontecer em todos os espaços do território, isso abriu possibilidades para se pensar em outra forma de ensinar e aprender, o que permitiu sair da sala de aula e mostrar aos alunos a extensão do território, ensinando os lugares sagrados, os encantados, as árvores medicinais, os igarapés, as caças e as estradas da mata, expandindo o conhecimento dos educandos sobre os diferentes espaços e sobre os saberes próprios da cultura dos povos. A escola passou então a trabalhar os aspectos culturais através dos saberes tradicionais e saberes científicos, visando sempre manter a memória dos antepassados, os costumes e rituais sustentados nos saberes ancestrais.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

Em 2017, foram 139 pessoas participantes do evento. Houve formação para elaboração de um glossário simples na língua nheengatu e formação para os professores sobre alfabetização no método Paulo Freire. Em 2018, foram 170 pessoas participantes. Para garantir o êxito da atividade foram organizadas equipes de pais, vigilantes, alunos e professores para a fabricação de tessumes e trançados, pulseiras, colares e oficinas sobre a legislação, plantio e reflorestamento de plantas frutíferas, medicinais e de lei, além de oficinas sobre manuseio de GPS, da língua indígena Nheengatu, de remédios caseiros, concomitante aos jogos indígenas, caminhadas, contação de histórias e oficina de confecção de placas de identificação em nheengatu.

Em 2019, houve maior participação. Foram mais de 200 pessoas envolvidas na atividade. Dentre as atividades trabalhadas, ocorreram as práticas de caçada, que buscadas na memória dos mais velhos, possibilitou atualizar os tipos de armadinhas utilizadas na caça e na pesca para que os mais novos pudessem conhecer os saberes antigos praticados pelos seus antepassados e já em desuso atualmente. Houve também jogos tradicionais e apresentação de dramatização, música e dança que aconteciam nas noites culturais organizadas durante toda a semana.

Também houve a necessidade urgente de (re) construção do Projeto Político Pedagógico da escola, agora denominado Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI), tendo em vista a educação diferenciada como afirma Clarice Cohn (COHN, 2005, p.05):

> Cria-se, assim, as condições legais, jurídicas e administrativas, inclusive com a atribuição de competências e o reconhecimento de uma categoria especial no sistema de ensino, para a implantação da educação diferenciada e específica para os índios. Por ela, deve-se assegurar a inclusão da língua, da cultura e dos saberes indígenas no projeto curricular dessas escolas e o respeito à particularidade étnica e cultural dessas populações, reunindo alunos e professores de mesma etnia em seu projeto, execução e gestão. E a escola indígena passa a ser definida como diferenciada, específica, bilíngue e intercultural.

Uma vez que o primeiro Projeto Político Pedagógico da escola foi elaborado conforme as diretrizes do Conselho Municipal de Educação, e não contemplava os conhecimentos dos povos, apenas reproduzia a educação formal hegemônica dominante que visa atender a um conjunto de critérios e formas organizativas estabelecidas pelo Estado. E diante do desafio de construção da nova versão do PPPI, buscou-se parceiros para ajudar a elaborar a proposta, pois embora se tivesse o conhecimento cultural, não se sabia como organizar e colocar no papel todo conhecimento que mais tarde se delineou

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

como a proposta de currículo, com todos os conteúdos baseados nos conhecimentos tradicionais e do território. Iniciou-se esse trabalho de construção do PPPI por meio de oficinas pedagógicas, com organizações não governamentais como a Vila Viva, professores da UFOPA, técnicos da Funai, e os professores da escola, juntamente com as lideranças, pais de alunos e alunos. A imagem 04, a seguir, mostra um desses momentos da oficina com os professores.

Imagem 04: Oficina PPPI- Trabalho coletivo envolvendo a comunidade escolar e aldeias.



Fonte Keila colares Moreira, 2020.

Na tentativa de construir o Projeto Político Pedagógico Indígena fundamentado na interculturalidade, visando a educação comunitária, específica e diferenciada, iniciou-se os trabalhos de elaboração, em 2017 e 2018, com o grupo Vila Viva. Foram 05 oficinas, cada uma com uma média de 40 horas e com a participação dos professores, alunos, funcionários das escolas, lideranças, pais e mães.

Em 2019, foram realizadas mais duas oficinas. Em 2020, continuamos na elaboração da proposta curricular na sala externa que funciona em Bom Futuro do Maró e no mês de setembro, do mesmo ano, apesar da pandemia, conseguimos reunir um grupo menor de professores, pais e alunos, no centro de apoio, já com a presença da Coordenadora da Educação Escolar Indígena da SEMED para Leitura Geral do PPPI e correções.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

Em maio de 2021, foi realizada a última oficina com os ajustes necessários e correções do PPPI, uma equipe foi escolhida para trabalhar na formatação do documento, e assim ele foi finalizado.

O processo de aprovação do PPPI das escolas da Terra Indígena Maró, deu-se a partir da luta coletiva dos povos Arapiun e Borari, um dos passos importantes para essa aprovação foi o empenho de toda a comunidade escolar. Como os encaminhamentos das documentações para a SEMED, realizou-se uma assembleia no território para aprovação do Projeto Político Pedagógico Indígena , na Aldeia Cachoeira do Maró, em 18 de junho de 2021, para que todos os pais, professores, alunos e lideranças pudessem aprová-lo. Após aprovação de toda a comunidade e lideranças, a gestora da escola e um professor representando os docentes da escola, protocolaram, via ofício, o PPPI e seus anexos no Conselho Municipal de Educação, em Santarém, no dia 29 de junho de 2021, o documento foi apresentado por meio de uma Live, no dia 30 de junho de 2022 para o Conselho Municipal de Educação e parceiros que ajudaram na construção.

Certos de que não seria fácil o reconhecimento do PPPI das nossas escolas pelo CME, devido as exigências de padronização impostas pelo Conselho Municipal, o coletivo, no final do mês de agosto, com surpresa, recebeu a resposta positiva do Conselho, inclusive, destacando a construção coletiva do documento, um PPPI diferenciado, com estrutura própria, constituindo-se como primeiro documento norteador para novos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas dos não indígenas.

Considerando as orientações do Conselho Municipal de Educação sobre a correção ortográfica do documento, e passados cinco meses, obtivemos o parecer favorável ao reconhecimento do documento, no dia 20 de dezembro de 2021, data importante e considerada um marco histórico para os povos Arapium e Borari, pois o PPPI constitui-se como em processo de resistência, pois toda o sua construção configurou-se em exercício coletivo, exercício de poder contra hegemônico, pois por meio dessa experiência foi possível descolonizar a forma assimilacionista da educação indígena estruturada pelo Estado.

3. O aprendizado das crianças na escola Indígena da TI Maró

A educação das crianças nas escolas do território Maró perpassa prioritariamente pela anuência de seus pais. Todos os anos para iniciar o período letivo as crianças e a

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

comunidade em geral são convocadas para dialogar sobre todas as propostas da escola e as atividades que irão ser desenvolvidas no decorrer do ano letivo.

Durante a reunião é decidido os dias letivos, a metodologia de trabalho, o calendário escolar, levando em consideração o calendário da aldeia. Aqui a comunidade assume o compromisso de trabalhar de forma coletiva, visando desenvolver todos os projetos pensados para garantir a educação das crianças.

O ensino e a aprendizagem nas escolas das aldeias damos ênfase às práticas interdisciplinares e ressaltamos o conhecimento tradicional dos povos Arapium e Borari, nesse sentido, a criança ao adentrar à escola não estranha as atividades, pois estas fazem parte do seu mundo, do seu cotidiano, como podemos ver na Imagem 05, a seguir.

Mas, para chegar a esse entendimento sobre o papel da escola na aldeia e como ensinar a criança sem deixar os conhecimentos do seu dia a dia de lado, foi preciso várias reuniões com os pais, pois para eles o importante era a criança ir à escola para aprender a ler e a escrever; os conhecimentos culturais não eram valorizados, pois muitos desses pais passaram pela escola tradicional eurocêntrica e até então valorizavam esses saberes da educação formal.

Imagem 05: Os velhos compartilhando saberes com crianças e jovens.



Fonte: Keila Colares Moreira, 2021.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

Após vários diálogos na aldeia os pais das crianças foram mudando a forma de ver a escola, perceberam que as atividades que eram passadas na escola não tinham relação com os ensinamentos do dia a dia, e como não tinham grau de escolarização mais elevado não conseguiam ajudar as crianças nas tarefas enviadas pela escola.

A partir dessa visão sobre os ensinamentos da escola e sobre a aprendizagem das crianças houve maior empenho na construção de propostas que se aproximassem da realidade, e de forma coletiva, foram trilhados os caminhos que hoje percebemos mais alinhados com o PPPI. Foi um desafio trabalhar do modo como os povos da TI Maró pensam, ou seja, com seus métodos próprios, com uma didática pautada na tradição do povo, como enfatiza Ilton Marques, um pai de aluno nesse trecho a seguir:

> Porque assim , nós como, como pai então, a gente, a gente aceita esse novo PPP que tá sendo construído por causa das tradições nossa e nós devemos repassar para os nossos filhos em casa, na escola também como os professores repassam os conhecimentos do povo Arapium e sobre a tradição por causa que nós devemos manter nossa cultura como a, como se fazia a farinha, que muitas crianças já sabem, nossos alunos, e como é que trabalha o processo todo, o puxirum também que a gente trabalha junto, como é que se faz o puxirum, que muitas pessoas do branco não sabe como é, só querem saber através do dinheiro, na diária, e nós, do povo Arapium, nós temos nossa cultura, que é ajudar no puxirum convidando um ao outro para ajudar, a nossa tradição é essa de ajudar o outro colega, o nosso parente e ensinar também como é que utiliza a medicina tradicional da nossa cultura, na mata também, que a gente, a gente retira muitas cascas de pau, folha pra fazer o chá né, então tudo isso é importante para nós como pai, aluno também, que nós temos nosso filho na escola e ele precisa saber como é que se prepara esse remédio, então isso é muito importante para que nós não perca essa nossa cultura, e também como ensinar como é que a gente caça, ali tem toda uma habilidade pra gente ensinar pro nossos alunos na escola, então tudo isso faz parte da nossa cultura, da pescaria também, como é que a gente pesca o peixe, como é que a gente faz pra chegar próximo do peixe, pra flechar, então tudo isso a gente tem que ensinar e manter a nossa cultura dentro da escola também (Ilton Marques, Povo Arapium, 2020).

O depoimento de Ilton permite situar como deve ser o diálogo com os saberes indígenas, o mais próximo possível da realidade vivida, imersa nesse universo. Concordamos com Clarice Cohn (2005 p. 06), quando afirma que:

> Cada projeto deverá ser desenvolvido localmente, respondendo a situações de contato com a sociedade nacional e de inserção no mercado, sociolinguísticas, de registro escrito da língua e especificidades socioculturais. Ademais, deverá levar em conta as expectativas e reivindicações de cada um desses povos, que podem querer inserir mais ou menos a escola em seu cotidiano, e enfatizar diferencialmente o aprendizado das “coisas dos brancos” ou de sua própria cultura no ambiente escolar.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

Pensar a educação para os filhos Borari e Arapiun, levou a escola a querer uma educação diferenciada que ensinasse não somente o conhecimento do mundo não indígena, mas, principalmente, a considerar os saberes da cultura, da língua, produzindo assim a interculturalidade e o diálogo entre as culturas, como afirma Ilton Marques.

> Essa nova construção é por causa que nós, nós como indígenas, nós devemos colocar nossa proposta também dentro desse PPP para que nossas crianças tenham o direito de ser ouvida e nós pai também colaborar também com aquilo que nós entendemos pra, pra ser aceito na escola, como é pra ser, mostrar a diferença daqueles do branco, que a escola deles é elaborada por poucas pessoas e a gente aceita né, então esse nosso PPP é pra ter essa diferença no conhecimento, nós como pai tamo junto na escola pra ter mais conhecimento daquilo que vai ser repassado para os nossos filhos (Ilton Marques, Povo Arapium, 2020).

O envolvimento dos pais bem como da comunidade escolar, contribuiu para o fortalecimento e valorização dos conhecimentos da cultura dos povos. O PPPI traduz um modelo próprio dos Arapium e dos Borari; a escola e as práticas escolares constituem-se de saberes baseados nas experiências cotidianas e nos conhecimentos ancestrais aliadas aos saberes científicos.

Daniel Munduruku (2009), nos fala sobre as possibilidades múltiplas que as crianças indígenas têm, elas têm liberdade para experimentar as coisas, de subir em uma árvore, de criar seu brinquedo, de pular, de inventar brincadeiras, elas têm o universo da aldeia para explorar, isso gera na criança várias habilidades, estimula a criatividade, levando-a a pensar, a desenvolver suas habilidades motoras e cognitivas, o que vai ampliando seu repertório sociocultural.

A perspectiva de Daniel Munduruku se alinha a nossa proposta de educação, pois as crianças da TI Maró são aconselhadas a brincar em todos os espaços da aldeia, mas não podem entrar na mata sozinhas, e nem descer para o rio, desacompanhadas. Sempre que vão ao rio é na companhia de uma pessoa adulta, ou irmão ou irmã mais velha. Elas aprendem desde pequenas sobre os lugares e horários que não podem ir sozinhas a esses lugares e com isso aprendem que devem respeitar esses ensinamentos dos mais velhos.

Podemos perceber como se dá essa aprendizagem na fala do Pajé da nossa aldeia:

> Esse aprendizado da criança da aldeia se dá por conta que a gente, não só a gente, que entende da espiritualidade, mas também, o próprio pai, mãe, já começa a ensinar os filhos, as crianças em casa, tais pontos sagrados, que existe dentro de um ambiente, né, aqui na nossa aldeia existe vários pontos sagrados

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

> que devem ser respeitados em seus horários próprios né, [...] e cada espaço sagrado desse tem sua função na história, então a partir daí a criança já começa a aprender os pontos sagrados, as estórias, o que significa, que hora eu posso tá lá, que hora eu não posso tá lá, e a criança vai aprendendo e repassando para outras pessoas, assim que ela for amadurecendo, então por isso eu digo que a família, pra criança é muito importante.(JOSÉ ALDECI, 2021)

As crianças se por algum motivo descem sozinhas à beira do rio, o fazem de maneira muito rápida e voltam logo para suas casas, para não serem pegas pelo olhado dos bichos, nos horários impróprios; fato este que é a causa de algumas doenças pelas quais as crianças são acometidas, como febre, dor de cabeça, dor no corpo e vômito. A cura acontece quando as crianças são levadas ao pajé, que reza, benze e descobre o que causou a doença. Uma vez descoberta a doença, o pajé aconselha os pais para não deixarem a criança descer para beira do rio, ensina os remédios e os cuidados para que a criança fique curada.

> Porque nós devemos ter o conhecimento da nossa cultura do povo Arapium, para que nós não possamos perder a cultura, então tendo esse PPP a gente tem muitos conhecimentos e juntos elaborando esse PPP nós vamos ter ali tudo aquilo que nós repassamos, tudo aquilo que nós fizemos reunidos, como nós se reunimos várias vezes para colocar nossa proposta para que os nossos filhos não percam a cultura e tenha conhecimento dentro do nosso território (Ilton Marques, Povo Arapium, 2020).

No sentido colocado por um pai dos alunos entrevistado por Keila Colares (Arapiun) quando fala sobre “perder a cultura”, não significa que a cultura se perde, mas é para enfatizar o modo como a escola foi implantada dentro da aldeia, pois nunca valorizou os conhecimentos do povo indígena. Os saberes ensinados na escola sempre foram impostos por uma cultura ocidentalizada, muito distante da realidade e sem conexão com o universo sociocultural dos povos Arapiun e Borari; não valorizavam a língua indígena e seus saberes ancestrais. Então apropriar-se dessa escola e fazer dela um espaço de diálogo entre saberes, onde se ensina o saber cultural e o saber científico é um ganho muito importante para os povos indígenas.

Na concepção dos Arapiun o PPPI constitui-se como elemento político que estabelece um elo entre a educação e a questão territorial, aspecto principal que envolve o modo como esse povo entende o mundo, a natureza. E, como participam do movimento social dentro do território, tornando-se cada membro da aldeia, conhecedor/a dos problemas referentes à educação e aos enfrentamentos necessários para que de fato se possa ter uma educação específica e diferenciada, para que consigam manter atualizados os saberes culturais indígenas de seu povo.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

Acreditamos que é necessário compreender a dinâmica que a cultura propicia em cada geração e a capacidade que ela tem de se reproduzir-se, levando em conta o seu contexto e a sua própria história. É preciso reconhecer as mudanças culturais que são apropriadas a cada geração. Por isso é importante que os saberes estejam presentes não só na aldeia, mas na escola, sendo tecidas outras maneiras de se produzir e difundir o conhecimento, sendo que estes devem estar em constante movimento, estimulando o educando a aprender e refletir sobre sua própria cultura.

Para os Arapium o conceito de cultura está relacionado ao modo de ser e de viver, sua subjetividade interligada ao mundo simbólico e suas significações; o modo como pensam, sentem, agem no mundo pode ser visto por meio de seus saberes e práticas de criar e recriar, imersos na dimensão simbólica que envolve os elementos materiais e imateriais a partir de suas percepções e interpretações, algo que se expressa de forma legítima, própria e singular. É importante para esse povo que a cultura deles deva ser trabalhada na escola; as crianças precisam aprender sobre os conhecimentos e precisam vivenciar esses saberes, eles também são importantes e devem ser valorizados, estimulados e transmitidos para as gerações futuras, pois como nos ensina Gersem Baniwa,

> os povos indígenas, por meio da escola, não abrem mão de garantir o acesso mais amplo possível aos conhecimentos encontrados no mundo extra à aldeia, que lhes interessam, mas, é claro, sem abrir mão do direito de continuarem produzindo, reproduzindo, promovendo e vivenciando os seus conhecimentos próprios (BANIWA, p.64, 2019).

A escola pensada pelos Arapiun e Borari deve ter a participação dos pais, como bem disse Ilton Marques, ao expressar em sua fala o direito e dever dos pais na tomada de decisão sobre o ensino e aprendizagem e sobre a construção do PPPI da escola, ela tem que ser um espaço aberto ao diálogo, onde eles possam ser ouvidos, onde eles possam falar e fazer as escolhas dos conhecimentos que são importantes a serem ensinados para seus filhos; uma escola não somente trabalhe os conteúdos dos livros didáticos, reproduzindo conhecimento, mas que propicie a produção do conhecimento, conhecimento que vem do reportório cultural; socializar esse saber é o papel da escola que os pais almejam para seus filhos e filhas.

As crianças Arapium e Borari começam a frequentar a escola antes mesmo de serem matriculadas; com 3 anos de idade já são conduzidas pelos pais a participarem de

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

algumas atividades na escola; essa rotina se dá de forma natural, uma vez que as crianças participam de todos os movimentos e estão em todos os espaços na companhia de seus pais e familiares. No cotidiano da escola as crianças se deparam com um mundo não muito diferente do que elas vivenciam com a família, pois na aldeia todos são parentes e os cuidados com as crianças é tarefa de todos. A imagem 06 mostra as crianças na escola.

Imagem 06: Crianças Arapium na escola



Fonte: Luana Kellen dos Santos, 2019.

As atividades iniciam no período da manhã, o horário combinado com os pais geralmente é a partir das 8:00 horas e vai até as 11:30, dependendo muito da atividade elaborada pelo professor, mas a criança ao contrário da rigidez imposta pelo sistema educacional urbano, não é obrigada a chegar e sair da escola no tempo estipulado; uma vez que ela produza, a seu modo, a atividade, ela é livre para brincar, mas sob a supervisão do professor.

Geralmente para iniciar a aula faz-se um ritual de acolhimento, esse momento é importante para as crianças interagirem umas com as outras e com seus professores e membros da escola. É notória a alegria e a participação delas, a música e a dança são os instrumentos utilizados para o movimento do corpo, isso favorece o despertar para as atividades, bem como para o brincar que está presente em todos os momentos na vida das crianças.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

As músicas entoadas são na língua materna Nheengatu, geralmente as escolhidas são conhecidas pelas crianças, outras vão aprendendo no dia a dia. Após esse momento as crianças são encaminhadas para suas respectivas salas de aula, que nem sempre é entre quatros paredes, a aula acontece na maloca, no barracão, ou mesmo em outros espaços da aldeia, isso depende muito do planejamento do professor.

Em meio as atividades as crianças contam histórias, conversam entre si, e com os professores; é comum contarem ao professor sobre a pescaria dos pais, ou sobre a caça que o pai conseguiu e que vai ser seu alimento em casa. A oralidade é expressa por meio das muitas conversas da turma. As atividades propostas pelo professor são no contexto do dia a dia da criança, assim como os desenhos de animais, frutas ou objetos. A contação de histórias, as brincadeiras, a pintura corporal e os cantos fazem parte da aula.

Tem o momento da merenda onde as crianças recebem o alimento preparado pelas merendeiras; geralmente são produtos industrializados enviados da SEMED, alimentação escolar nada saudável para ser consumida; mas tem também os alimentos trazidos pelos pais como a macaxeira, o cará, o beiju, farinha e frutas. Para as crianças que não gostam da merenda do dia, as merendeiras preparam outro tipo de alimento.

Após a merenda faz-se a escovação dos dentes, projeto adotado pela escola em parceria com o Projeto Alto Arapiuns que disponibiliza os materiais de escovação e faz o acompanhamento da higiene bucal dos educandos. Anualmente o projeto montou a clínica em uma das aldeias para tratar a saúde bucal dos educandos. Após essa escovação as crianças retornam às atividades da escola e depois voltam para suas casas. Na maioria das vezes, as crianças levam alguma tarefa para fazer em casa com o acompanhamento dos pais ou irmãos.

A metodologia de ensino envolve aulas práticas, e de forma interdisciplinar, aulas com passeios na aldeia, contação de história pelos mais velhos, brincadeiras e músicas. Para trabalhar a coordenação motora utiliza-se as aulas com fios, miçangas, caroços, sementes, além desses materiais, elabora-se cartilhas contextualizando as atividades com a realidade das crianças. Utiliza-se para trabalhar, por exemplo, as vogais em português e na Língua Materna Nheengatu, os animais, frutas, objetos do território; muitas das cartilhas são construídas não só pelos professores, mas pelos próprios alunos que são

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

estimulados a desenhar e pintar como forma de desenvolver suas habilidades com as mãos.

Podemos dizer que a partir das experiências vividas durante todo o processo de construção de uma educação diferenciada e específica do território das aldeias Maró por meio da elaboração PPPI, e a partir das observações durante a pesquisa, que as ações educativas dos povos Arapiun e Borari caminham na direção de estratégias e práticas pedagógicas que possibilitem aos educandos a construção de sua identidade, por meio de abordagem crítica à cultura eurocêntrica e colonialista, o que significa que o ensino aprendizagem deve dialogar entre o conhecimento científico e os saberes ancestrais necessários à prática educativa intercultural.

4.Considerações Finais

A partir das experiências vividas durante todo o processo de construção de uma educação diferenciada e específica do território, e a partir das observações durante a pesquisa percebemos que as ações caminham na direção de estratégias e práticas pedagógicas que possibilitem os educandos na construção de sua identidade por meio de abordagem crítico social e cultural para que o ensino cultural e científico dialogue enquanto saberes necessários a prática educativa intercultural.

Ressaltamos ser importante descolonizar nossas mentes para a transformação social, por isso é essencial nos organizarmos coletivamente, para que nesse sentido, possamos nos apropriar dos saberes, dos nossos direitos, e exercer democracia, para que a escola se transforme em espaço de resistência, engajada na luta pelo território e envolvida nos projetos societários que visam à autonomia dos povos indígenas em seus projetos do presente e do futuro.

Apropriarmo-nos da escola é um passo importante para construir uma educação territorializada, onde a escola indígena produza sua própria epistemologia, ou seja, o diálogo intercultural entre saberes, o que Gersem Baniwa (2019) chama de intercientificidade, que reconheça os outros saberes e outros seres que compõem o cosmo, o mundo que nós vivemos e o mundo dos seres invisíveis.

Então, enfatizar os conceitos de interculturalidade e intercientificidade para melhor entendermos sobre a construção dessa escola “entre saberes” deve se alinhar com

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

a perspectiva de Gersem Baniwa (2019), que nos aponta um caminho possível, pois para ele a lógica da complementariedade dos saberes possibilita um ganho para todos, na medida em que cria diálogo intercultural de fato e, portanto, uma interepistemologia ou intercientificidade dos saberes.

Uma educação pautada na intercientificidade orienta buscarmos construir novos paradigmas epistemológicos e novas atitudes políticas e sociais tanto da sociedade dominante quanto dos povos indígenas, partindo da interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que dialoga com as diferenças. É possível lançarmos mão de uma ética baseada no respeito mútuo, no respeito à natureza e a tudo em que a cerca, pois isso nos levará a criarmos modos de pensar, aprender e ensinar por meio da diversidade dos conhecimentos culturais e científicos.

Assim sendo, o PPPI das nossas escolas expressa exatamente esse diálogo intercultural e interdisciplinar com a missão de contextualizar os saberes, proporcionando aos educandos o domínio de diversos conhecimentos tradicionais de sua cultura, como dos conhecimentos técnicos e científicos de outras culturas.

5. Referências

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Os índios na história do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo**. Revista História Hoje**, v.1, n.2, p.21-39, julh-dez, 2012. Disponível em https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/39. Acesso em 16 de outubro de 2023.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI:** encantos e desencantos. 1. Ed. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

COHN, Clarice. **Educação escolar indígena**: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. Perspectiva, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 485-515, jul.-dez,2005c.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. 2018,218f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) - Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais, Universidade Federal de Brasília, Brasília-DF. 2018.

OLIVEIRA, João Pacheco. **A viagem de volta: Etnicidade, política reelaboração cultural no Nordeste indígena** (2a ed.). Contra Capa/LACED,2004.

DANIEL MUNDURUKU. **O banquete dos Deuses:** Conversas sobre a origem e a cultura brasileira. Editora: Global, 2009.

SciELO Preprints - Este documento é um preprint e sua situação atual está disponível em: https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7317

PEIRANO, Mariza. A favor da etnografia. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

PEIXOTO, Kércia Priscilla Figueiredo. **“Eu existo”: afirmação indígena e nomeação do racismo.** Os Borari e Arapium da Terra Maró, Amazônia**.** 2017, 287f. Tese (Doutorado em Sociologia) –, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém-PA,2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

SEMED. (2012). **Projeto político pedagógico da escola municipal de educação infantil e ensino fundamental ‘São Francisco da Cachoeira do Maró**’. Santarém, 2012.

SILVA, Georgia da. Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação dos Limites da Terra Indígena Maró, Elaborado Conforme Portaria No 14/MJ/1996**. In: Processo FUNAI 08620.000294/2010**. Brasília: FUNAI, 2011, folhas. 317-518.

TAPAJÓS, Ibi Sales. Direitos indígenas no Baixo Tapajós, entre o reconhecimento e a negação: o caso da Terra Indígena Maró**. Revista Insurgência**, ano 1, v.1, n.2. p. 82–117,2015.Disponível em:http://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/viewFile/20045/14235.Acesso em: 06 Mai. 2017.

TASSINARI, A.M.I, &Gobbi,I. (2009). Políticas Públicas e educação para indígenas e sobre indígenas. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v.34, n. 1,p. 95–112 2009. Disponível em:**https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1591**. Acesso em 17/10/2023.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença Creative Commons CC-BY.
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.