

**PROJETO ASSISTÊNCIA À DOCÊNCIA: POSSIBILITANDO DIÁLOGOS
INTERCULTURAIS E CRIANDO UMA NOVA PERSPECTIVA PARA A EDUCAÇÃO****Ingrid Aparecida Castelo Alencar**

Acadêmico do 8º período do curso de
Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Amazonas.
E-mail: iaca.bio@eua.edu.br

Jediã Ferreira Lima

Formadora e pesquisadora do Lepete/UEA/CNPq.
Coordenadora Pedagógica do PAD.
Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do
Magistério/DDPM/Semed/Manaus.
E-mail: jedy.lima@hotmail.com

Lucilene Pacheco Santos

Formadora e pesquisadora do Lepete/UEA/CNPq.
Coordenadora Pedagógica do PAD.
Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do
Magistério/DDPM/Semed/Manaus.
E-mail: lucilene.santos@semed.manaus.am.gov.br

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo evidenciar uma experiência intercultural de um processo de ensino e de aprendizagem ocorrida numa escola indígena Kanata T-Ykua, da etnia Kambeba, situada na zona ribeirinha de Manaus, às margens do rio Cueiras, na aldeia indígena Três Unidos. Neste relato narrarei minha jornada nessa escola como Assistente a Docente e os desafios da interculturalidade numa escola indígena diferenciada. A escola, como espaço político-pedagógico e reflexo de uma sociedade diversa e complexa, tem o papel de ser o ponto de encontro entre os diferentes contextos e conceitos existentes. Partindo de um diálogo transdisciplinar e solidário, criar novos caminhos que respeitem a vida em toda sua complexidade. Nesse sentido, este trabalho traz experiências e reflexões desenvolvidas em um contexto intercultural, apresentando também como ocorre a troca de saberes entre os assistentes a docentes e a dinâmica desenvolvida no LEPETE a partir da interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Interculturalidade. Educação infantil. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT: This article aims to highlight an intercultural experience of a teaching and learning process that took place in a Kanata T-Ykua indigenous school, of the Kambeba ethnic group, located in the riverside area of Manaus, on the banks of the Cueiras River, in the indigenous village Três Unidos. In this account I will narrate my journey in this school as an Assistant Teaching and the challenges of interculturality in a differentiated indigenous school. The school, as a political-pedagogical space and a reflection of a diverse and complex society, has the role of being the meeting point between different contexts and existing

concepts. Starting from a transdisciplinary and solidary dialogue, create new paths that respect life in all its complexity. In this sense, this work brings experiences and reflections developed in an intercultural context, also presenting how the exchange of knowledge between teaching assistants and the dynamics developed at LEPETE from interdisciplinarity takes place.

Keywords: Interculturality. Child education. Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através da formação continuada de professores, desenvolve em parceria com o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação - Lepete/UEA o Projeto Assistência à Docência/PAD, que conta com a participação de alunos de diversas licenciaturas, intitulados *Assistentes a Docentes* – AD, e ocorre simultaneamente com o Projeto Oficina de Formação em Serviço – OFS.

Por meio do Curso de Especialização e Gestão de Projetos de Formação Docente, os professores participam das OFS, enquanto suas turmas são conduzidas pelos AD, que continuam as aulas a partir do planejamento desses professores. Dessa forma, os acadêmicos conseguem pôr em prática suas aprendizagens teóricas e metodológicas, ampliando sua visão do ser docente, e os professores buscam a melhoria do ensino e aprendizagem das escolas.

No ano de 2021 o projeto atendeu nove escolas da rede municipal de Manaus, entre elas uma escola da Gerência de Educação Escolar Indígena - GEEL, a Escola Indígena Kanata T-Ykua. Local onde vivenciei as experiências que serão descritas nesse relato, que tem como objetivo apresentar como ocorre a interdisciplinaridade dentro do Projeto Assistência à Docência, e como o diálogo intercultural, realizado com o povo kambeba, permitiu repensar novos caminhos para uma escola plural e dialógica, onde a religação dos diferentes saberes existentes deve acontecer.

Orientado principalmente pelos referenciais teóricos de Daniel Munduruku (2012), Gersem Baniwa (2017), Edgar Morin (2011) e Elizabeth Santos (2008), as experiências e reflexões foram sistematizadas em torno de três pontos:

1. *Reencontro Com a Docência*, uma seção que conta um pouco sobre minha trajetória pessoal e acadêmica até a chegada ao Projeto Assistência à Docência;
2. *Troca de Vivências*, encontramos a contextualização da escola e da turma trabalhada, apresentando as atividades desenvolvidas na comunidade;
3. *Assistência à Docência: Enfoque Transdisciplinar*, descreve como ocorre a troca de saberes entre os assistentes a docentes e a dinâmica desenvolvida no Lepete a partir de um contexto interdisciplinar.

REENCONTRO COM A DOCÊNCIA

No decorrer dos meus primeiros períodos na faculdade, em 2016, secundaristas e universitários ocupavam os prédios públicos em mobilização contra os projetos de reforma da educação e as medidas reacionárias que estavam sendo propostas pelo governo. O cenário caótico no Brasil se instaurava com o golpe conspirado por Michel Temer, tendo apoio de partidos de direita, do poder legislativo e judiciário, que de forma ilegal retiraram a Presidenta Dilma Rousseff do poder.

A universidade se dividiu em dois polos, os que contrariavam as mobilizações e os que se posicionavam a favor. Assim, as salas de aula se transformaram em campos de guerra, principalmente com a cobrança dos alunos frente a professores que não se posicionavam e fingiam normalidade perante a situação. Diante disso, muitos alunos não conseguiram concluir as disciplinas e o psicológico de todos foi afetado. Se por um lado a situação estava desgovernada, por outro lado, bases sólidas eram construídas por afeto e vivência de alunos e professores que lutavam a favor da educação. Em meio ao caos encontrei apoio e construí laços que cultivo até hoje.

Além dos problemas que o Brasil enfrentava, em um âmbito pessoal, eu que já vivia como nômade na casa de parentes, me deparei com situações insustentáveis de homofobia e fui levado a sair de casa. Passei um período acolhido na casa de amigos, e apesar de muito grato, diante da situação desconfortável, arrisquei morar de aluguel. O local era longe da faculdade e por diversas vezes não pude comparecer, pois não era sempre que tinha dinheiro para passagem, ou arriscava os últimos centavos com a passagem na esperança de conseguir dinheiro com amigos para almoçar e voltar para casa.

A constante preocupação “o que vou almoçar?”, “será que vou conseguir pagar o aluguel?”, “Tem que comprar a ração do gato!”, “Desistir da disciplina ou não?” eram postergados diante de festas e viradas de noites na rua. Não tinha maturidade para entender tudo que estava acontecendo e a forma de lidar com meus traumas, até então desconhecidos por mim, era beber e descontar toda raiva e frustração nas pessoas mais próximas. Eventualmente me vi cercado por um ciclo tóxico de amizades e relacionamentos abusivos que chegaram ao extremo de violência física. Aos poucos consegui me recuperar e me afastar dessas situações, porém, sem estabilidade financeira as preocupações eram constantes e não conseguia manter um bom desempenho na faculdade.

Em agosto de 2019, decidi conseguir uma bolsa e me inscrevi para monitoria da disciplina de Estágio Supervisionado II – Instrumentação para o Ensino de Ciências e Biologia. No mesmo período, um querido amigo que já estava se formando e que havia passado um bom tempo como assistente à docente no Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação -

LEPETE, me incentivou a conversar com a Professora Eglê Wanzeler, coordenadora do laboratório e alguém que inúmeras vezes já tinha me prestado assistência, sobre a possibilidade de conseguir uma bolsa e pessoalmente levou minha situação para professora Ângela Afonso.

Fui aprovado para vaga de monitoria e também a oportunidade de ingressar na bolsa de extensão do Lepete. Devido às duas bolsas serem oferecidas pela Pró-reitora de Extensão e Assuntos Comunitários – PROEX e tendo em vista que acadêmicos não podem ter acumulação de bolsas, eu tive que escolher. Levando em conta o tempo de duração de cada uma, escolhi me juntar à comunidade do referido Laboratório e continuei como monitor voluntário da disciplina de Estágio, auxiliando nas atividades da Professora Elizabeth Santos.

Afirmo que foi a melhor escolha que eu poderia ter feito na academia. A oportunidade de estar perto de pessoas que verdadeiramente acreditam no poder do amor e da educação, abrindo espaço para um diálogo sincero e vulnerável me trouxe novamente a motivação para continuar acreditando em mim e na humanidade que resiste em cada um de nós. Sou eternamente grato de poder cocriar com essa equipe composta majoritariamente por mulheres, que manifestam sem medo suas ações e emoções diante de um mundo tão patriarcal e machista. A cada formação é possível perceber o desejo de transformação do cenário educacional e social que flui e se manifesta como autonomia e responsabilidade coletiva dentro de nós.

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (PAULO FREIRE, 2000, p. 17).

TROCA DE VIVÊNCIAS

A Escola Indígena Kanata T-Ykua está estabelecida na Comunidade Três Unidos, Rio Cuieiras, a duas horas de lancha de Manaus. Local onde hoje vivem aproximadamente 110 indígenas do povo Kambeba, que constroem, a partir de práticas decoloniais aliadas aos seus conhecimentos tradicionais, um exemplo de interculturalidade curricular em desenvolvimento, abrindo espaço para novos contextos escolares, baseados em uma pedagogia não violenta que cria com responsabilidade coletiva e um olhar integrado com a natureza.

Antes de tudo é importante salientar que a educação apresentada por um povo indígena, dentro e com sua comunidade, é diferente da Educação Escolar Indígena específica assegurada pela Constituição Federal, assim como é diferenciada para cada povo, de acordo com suas especificidades. Como bem

destaca a indígena da nação Macuxi Julie Dorrigo (2021), pesquisadora e curadora de literatura indígena:

Educação indígena denomina a educação realizada pelas próprias comunidades indígenas segundo seus usos, seus costumes e suas tradições. A Educação Escolar Indígena, por sua vez, é uma modalidade da educação básica ofertada pelos sistemas de ensino das Secretarias da Educação do país às comunidades indígenas, em que são transmitidos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola (p. 53).

O calendário escolar elaborado pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, por exemplo, segue um planejamento, com carga horária e valores voltados para a vivência das escolas urbanas, o que limita as escolas indígenas que detêm outras perspectivas, geralmente não associadas com a divisão de disciplinas e sustentadas na oralidade e coletividade. Chamar o sistema de ensino de educação escolar indígena apenas por estar dentro do território não está correto, para ser efetivamente indígena precisa atender de fato as demandas dos povos indígenas, na sua estrutura e conteúdo (DORRICO, 2021). É necessário um diálogo honesto e simétrico, sobretudo decolonial. A escola deve ser a mediadora desse cenário, onde a tessitura de trocas interculturais converge.

A escola, sendo parte orgânica e estratégica da coletividade, assume então a tarefa de orientar e formar sujeitos individuais conscientemente orgânicos e co-responsáveis pelo bem viver de todos, que só será alcançado com a superação da cultura colonial destruidora, dominadora, negadora e excludente. Não são apenas os sujeitos educandos ou educadores que se quer orgânicos, mas a própria instituição formadora. O coletivo politicamente engajado só pode ser gerado em uma instituição escolar engajada. Daí a tamanha importância de se ter escolas indígenas próprias e autônomas, ou seja, escolas indígenas verdadeiramente indígenas (BANIWA, 2017, p. 47).

No perfil do *Lepeteuea* no Instagram, é possível encontrar uma entrevista, realizada no dia 29 de julho, em que a Professora Eglê Wanzeler dialoga com a líder e fundadora da comunidade Três Unidos, Dona Diamantina Cruz, que conta um pouco sobre as dificuldades em manter as crianças estudando na capital e a preocupação com a perda da língua materna. Ela diz que há 24 anos surgiu a ideia da construção de uma escola local, que pudesse fazer o resgate da língua kambeba e dos saberes tradicionais do povo. “Fizemos uma reunião, fizemos um documento e mandemos pra Seduc (Secretaria da Educação do Estado), aí a Seduc e o Mec (Ministério da Educação) reuniram pra fazer essa escola”, conta ela.

As conquistas que os povos indígenas vêm consolidando nos últimos anos, através do engajamento das lideranças indígenas nos movimentos sociais, redefinem não somente aspectos particulares de cada povo na sociedade, mas

modificam sua estrutura como um todo. Como aponta o professor e escritor do movimento indígena Daniel Munduruku (2012), em seu livro *O caráter do movimento indígena brasileiro*:

Talvez a maior contribuição que o movimento indígena ofereceu à sociedade brasileira foi o de revelar – e, portanto, denunciar – a existência da diversidade cultural e linguística. O que antes era visto apenas como uma presença genérica passou a ser encarado como um fato real, obrigando a política oficial a reconhecer os diferentes povos como experiências coletivas e como frontalmente diferentes da concepção de unidade nacional (p. 222).

Diante do apagamento e genocídio que os povos indígenas enfrentam em um país que ainda insiste em negar sua multiplicidade de existências, a fundação dessa escola na comunidade representa, em uma escala local, a conquista dessa luta diária, que é coletiva e ancestral.

Ainda sobre questões em relação ao movimento indígena, Daniel Munduruku continua:

Considerando que o papel principal do movimento indígena foi de ser articulador de uma nova consciência entre os indígenas e de aproximação com a sociedade nacional, entendo que houve modificações substanciais por conta do surgimento de entidades indígenas capazes de dar continuidade, sob novas configurações, aos princípios que motivaram o próprio movimento. Assim, é possível hoje verificar a existência não apenas de diversas entidades indígenas especializadas na defesa de temas específicos (educação, saúde, propriedade intelectual, tecnologia, cultura, entre outras), mas também a aprovação de leis que entendem que as sociedades indígenas estão presentes no contexto nacional para ficar e que, portanto, não se pode mais querer desqualificá-las, mas sim aceitá-las como sociedades diferenciadas e que podem contribuir para o processo histórico nacional (p. 223).

As lutas do movimento indígena perpassam pela reapropriação de seus saberes e culturas, por meio da educação e dos dispositivos jurídicos que hoje, depois de muita luta, possibilitam seguir com seus próprios planos político-pedagógicos, levando em conta as subjetividades de cada povo.

Assim sendo, a língua é um fenômeno de comunicação sóciocósmica, de vital importância na relação recíproca entre sociedades humanas e estas com os seres não humanos da natureza. Neste sentido, a perda de uma língua por um povo indígena afeta diretamente também a relação deste povo com a natureza e com o cosmo, resultando também em quebra ou

redução de conectividade entre os seres e, conseqüentemente, afetando o equilíbrio e a harmonia da vida no mundo (BANIWA, 2014, p. 17).

No projeto Assistência à Docência, geralmente é feito um rodízio de AD, de modo que todos possam experimentar um pouco da realidade de cada escola. Porém, o grupo de alunos escalados para ir à escola Kanata foi formado por voluntários, levando em conta o tempo da viagem e a proposta de que inicialmente a assistência seria de tempo integral, e nem todos os alunos teriam horário disponível. Posteriormente foi formada uma equipe fixa de AD para ir à escola. O primeiro contato com a comunidade foi realizado no dia 29 de julho de 2021, com os AD Élida Mayrla, Guimi, Ingrid Marcela e Marcelo Sérgio, que estavam sendo supervisionados pela Professora Socorro Sotero, além da companhia das professoras formadoras e da coordenadora do LEPETE.

Através da parceria com a Polícia Ambiental, que se disponibilizou para nos levar de lancha, do Píer Amazon Jungle Palace até a comunidade, viajamos por 1h20 nas águas do Rio Negro e chegamos à escola às 8h50 da manhã. Fomos recepcionados pelo diretor Raimundo Kambeba, formado em Pedagogia Intercultural Indígena pela UEA e filho dos fundadores da comunidade. Ele traz para a escola o ensino intercultural, socializando os saberes tradicionais e científicos, aliando o currículo com a cultura dos Kambebas.

Como num movimento pendular, pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos indígenas a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais (GRUPIONI, 2006 p. 43).

Depois das apresentações fomos divididos em equipes, eu e Ingrid Marcela, estudantes do curso de Licenciatura em Letras na UEA, ficamos responsáveis pela turma de Educação Infantil, que tem como titular a professora Raynete Dias da Silva / WueraKuira (seu nome na língua kambeba, que significa pássaro). Nesse dia, a professora Raynete estava ausente da comunidade, pois tinha ido a Manaus resolver assuntos pessoais e não conseguimos seguir com o planejamento de suas atividades, como é de costume na assistência. Com o decorrer das semanas, percebemos que a dinâmica nessa escola era diferente e os professores não selecionavam atividades para que desenvolvêssemos.

A turma de Educação Infantil da escola é composta por dez crianças, mas quase sempre alguém faltava, então a média de alunos na sala era de seis a oito. A sala é grande e arejada, portas e janelas sempre abertas, todos circulam

livremente. Cada aluno possui seu conjunto de mesa e cadeira, identificadas com seus nomes escritos na língua materna. Fora a mesa da professora e uma mesa de apoio onde podemos encontrar alguns materiais, como papel ofício, jogos, instrumentos, cadernos de atividades, etc. a sala também dispõe de uma pequena mesa infantil com quatro cadeiras coloridas, onde geralmente as crianças se reúnem para desenhar, sobre ela sempre estão disponíveis vários lápis de cor e pincéis.

A decoração da sala sempre variava, mas um lugar em especial é fixo, com fotos dos alunos na parede, e até já amareladas pelo tempo de exposição. Em um dos cantos da sala encontramos uma mini canoa, cheia de areia, que foi adaptada para jogar “pescaria de letras” e um quadro na parede feito com cartolina e papel emborrachado, onde é possível visualizar todas as letras do alfabeto, que serve de apoio para didática do jogo.

No início, as crianças estavam tímidas, mas ao mesmo tempo curiosas sobre quem éramos nós. Conversamos um pouco, alguns mais extrovertidos do que outros, falaram sobre seus gostos, brincadeiras, e a dinâmica na comunidade. Um aluno em especial, João Miguel, teve uma dificuldade maior em permitir aproximação, por vezes somente observando de longe. Quando se deixava participar das atividades percebi que não aceitava muito bem minhas sugestões e que poderia interpretar como imposições.

Totalmente compreensível, tendo em vista que eu era alguém desconhecido e que subitamente assumiu o lugar de sua professora. Ele sempre cauteloso já demonstra opiniões fortes e atitudes de um líder. No primeiro dia, apesar de seu “pé atrás”, ele se mostrou mais permissivo depois do almoço e conseguimos conversar. Intencionei que brincássemos de pescar letrinhas e deixei que ele conduzisse a brincadeira. Ele é uma criança tímida, mas muito atenta ao seu redor, não deixa qualquer um se aproximar. Com o passar das semanas construímos uma boa relação, sempre que me permitia brincar com ele eu ficava muito feliz.

Como a professora titular não estava presente e não tínhamos planejado nenhuma atividade, deixamos as crianças livres para propor brincadeiras. O que fizemos foi acompanhá-las em suas ações ao mesmo tempo que íamos trocando nossas vivências. A primeira atividade proposta por um dos alunos, Felipe Samuel, foi fazer uma roda e cantar sincronicamente. Um dado de papel ia sendo passado pelas pessoas na roda. O objetivo era que quando a canção terminasse, a pessoa com o dado na mão respondesse uma pergunta. O Felipe é extrovertido, rapidamente assumiu o papel de “representante”, curioso e carismático sempre colocava suas ideias e claramente se mostrava chateado se não agíamos como ele planejava. Sua habilidade com desenhos e seu interesse por origamis nos aproximou desde o início.

O dado parou na mão da Ingrid e os alunos perguntaram o nome do pai dela e para que contasse um pouco sobre sua família. Fiquei admirado com a pergunta, todos estavam curiosos para saber com o que seu pai trabalhava, parecia ser uma coisa muito importante de se saber de alguém. Porém, a turma rapidamente dispersou e já estavam engajados em outras atividades, com o decorrer do dia percebemos que era mais fácil cada AD acompanhar um grupo de crianças, já que eles estavam bem agitados e nem todos queriam fazer as mesmas coisas.

As crianças nos apresentaram um pouco de suas músicas, cantadas timidamente na língua kambeba, e traduzindo o que sabiam. Elas ainda estão no processo de alfabetização de sua língua materna e da língua portuguesa. Nos mostraram instrumentos que usualmente utilizam e que ficam disponíveis nas salas, como o maracá e o tambor. A dança e o canto sempre presentes, uma linguagem carregada de significados e expressões culturais.

A contação de histórias, muito presente nas tradições indígenas e que também é utilizada nas escolas urbanas se diferencia pelas temáticas: o cachorro é substituído pela tartaruga, a brincadeira com bonecos por espadas produzidas com pedaços de madeira e também a confecção de pulseiras, a bola pelo tambor e maracás, pesca e canoagem. Os famosos super-heróis conhecidos pelas crianças das escolas urbanas dão lugar, nas escolas indígenas, a criaturas lendárias, e representações como o Curupira e o Mapinguari aparecem frequentemente no cotidiano dessas crianças.

Para compreender o ser indígena e seu modo de se relacionar com o mundo é necessário desconstruir nossas verdades colonizadoras e fragmentadas, aceitando que nossos valores não são universais e que o mito não faz uma cultura superior ou inferior a outra. O cenário da narrativa legendária do mito e da sua construção decorre da imaginação configurada segundo uma cultura. É o pertencimento cultural que estabelece a identificação entre o real e o imaginário, entre história e imaginário. O imaginário, pelo mito, converte-se em história (PAES LOUREIRO, 2008, p. 107).

Dessa forma, Edgar Morin (2011) nos lembra que em nossas sociedades ocidentais estão também presentes mitos, magia e religião e que somente quando reconhecermos nossos próprios mitos, entre os quais o mito de nossa razão todo-poderosa e do progresso garantido, que começaremos a nos tornar verdadeiramente racionais. Reconhecendo a racionalização até em nossa racionalidade.

Mesmo a maioria das atividades tendo sido proposta pelos alunos, inicialmente alguns deles estavam receosos em se aproximar. Respeitamos seu espaço e à medida que se sentiam mais seguros iam participando das atividades. Foi um primeiro contato muito motivador, percebi o tanto que tinha para

aprender com eles, e o interesse em aprofundar meus conhecimentos sobre a arte indígena expandiu: grafismo, rituais, as danças, etc.

Com a formação da equipe de AD fixa para irem a Kanata, ficamos sob supervisão da Professora Lucilene Pacheco e fui direcionado a formar dupla com a estudante de Pedagogia da UEA, Maria Julia Rocha. Juntos conseguimos desenvolver diversas atividades ao longo dos dois meses que passamos indo à escola. A partir do cotidiano e das trocas que fazíamos, não somente com as crianças, mas com toda a comunidade, se abriu um novo horizonte em relação às minhas experiências pedagógicas e também minhas perspectivas frente à pedagogia intercultural.

Como a professora Raynete nos deixava livres para implementar nossas próprias práticas, passamos a elaborar atividades e levar aos alunos. Na semana anterior às idas à escola planejávamos as atividades que íamos desenvolver. Tínhamos a ideia, separávamos o material necessário e montávamos um roteiro, mas sempre com margens para imprevistos e abertos para seguir com outras propostas ou caminhos que as crianças nos mostrassem. No dia 30 de setembro de 2021, nossa última ida à escola como assistente a docentes, decidimos que íamos explorar o ambiente externo – a comunidade, nos arredores da escola – e trabalhar com mistura de cores, esses foram nossos nortes.

Encontramos um vídeo no YouTube para servir como um primeiro contato motivacional, *Mistura de cores - Tíbio e Perônio*. Um vídeo de dois minutos e meio, que traz Tíbio e Perônio, dois cientistas do castelo Rá-Tim-Bum, que em meio a suas experiências malucas conseguem ensinar de forma simples e na prática conceitos científicos para a audiência, além de serem momentos bem engraçados, devido às suas diferenças extremas de comportamentos e ao fato de serem gêmeos. Nesse episódio eles se propõem a pintar um quadro e, sem querer, acabam misturando o pincel já coberto de tinta amarela, com a tinta azul, formando a cor verde. A partir dessa descoberta eles começam a combinar várias cores, testando novas possibilidades.

Na escola, depois de dispor as crianças em roda para conversar sobre como foram nossos dias afastados e se estava tudo bem com eles, mostrei alguns lápis coloridos e pedi que identificassem quais eram suas respectivas cores. A maioria conseguiu reconhecer e nomeá-las, então aproveitei para comentar sobre o vídeo que tínhamos baixado sobre esse assunto e então assistimos, pelo celular mesmo. Me lembro que voltamos o vídeo algumas vezes pois o áudio estava baixo, e tivemos que ficar bem juntinhos e em silêncio para que todos conseguissem acompanhar. Como eu já tinha exposto os materiais que levamos para essa atividade, tintas, pincéis etc., depois do vídeo, eles ficaram curiosos para descobrir que outras cores poderiam encontrar e já estavam dispostos a tentar, abrindo as tintas e explorando os materiais, porém pedi calma e dei continuação à explicação da atividade.

Um outro vídeo interessante do YouTube, do canal *Ser Criança é Natural* (idealizado por Ana Carol Thomé, o canal traz várias ideias e atividades pensadas para famílias e profissionais da educação de como desenvolver de forma lúdica a relação entre crianças e natureza) nos deu a ideia de como desenvolver uma atividade divertida com as crianças alinhando o aprendizado das cores e o ambiente externo. No vídeo *Caça-cores / Brincadeiras com a natureza com Ana Carol Thomé* ela sugere sair pelo quintal, praça ou área natural e com uma paleta de cartões coloridos procurar elementos iguais ou próximos às cores dos cartões. Adaptamos a ideia com os materiais que tínhamos e utilizamos os lápis de cor, que apresentamos para as crianças no início da aula, para substituir os cartões.

A ideia era a mesma, então deixamos as crianças escolherem as cores de seus lápis e saímos na nossa missão. Pedimos que recolhessem tudo que achassem interessante, independente se era da cor do seu lápis ou não, para posteriormente fazermos produções artísticas. Enquanto explorávamos os canteiros da comunidade, com as mais diversas plantas, de hortaliças à ornamentais, percebi que apesar da vivência na natureza, alguns detalhes escapavam dos olhos das crianças no seu dia a dia. Como, por exemplo, a presença de um cogumelo crescendo no tronco de uma árvore, e a admiração que a maioria dos alunos teve em observá-lo pela primeira vez. Fazendo perguntas como “O que é isso?”, “É uma flor?” a surpresa em descobrir que era um fungo e a aversão em saber que existem espécies comestíveis. “Credo, não toca nisso é um fungo” alguém falou ao fundo enquanto uma das crianças descobria a textura e o cheiro do ser que estava diante dela. De acordo com sua descrição, “Emborrachado” e “Fedorento”.

Ao longo do caminho, a relação da comunidade com as crianças se mostrou mais evidente, principalmente pela liberdade que elas têm de circularem em todos os espaços. Se tinha alguma porta aberta elas simplesmente entravam ou paravam para olhar o que estava acontecendo. “*Essa é a casa de fulano*”, a maioria dos adultos apenas observava, alguns sondaram o que estávamos fazendo. Depois de passar um bom tempo na casa de uma moradora, brincando com Lessi, sua cachorra, ela nos avisa que está na hora de voltar para nossa atividade.

É comum na nossa sociedade observar a divisão dos espaços destinados a adultos e espaços específicos para as crianças, onde há limites do que pode ou não ser feito, do que deve ou não ser dito, e que jamais, em hipótese alguma, uma criança pode contrariar seus pais ou dar sua opinião em “conversas de adultos”. Antonella Tassinari (2007), em seu artigo *Concepções indígenas de infância no Brasil*, nos atenta para a ideia de que a liberdade e autonomia infantil encontrada nas sociedades indígenas não significa ausência de autoridade dos pais, mas o reconhecimento de suas habilidades de aprendizagem, em que as crianças são responsáveis por sua socialização na medida em que participam da vida social e que esse reconhecimento, de sua autonomia frente à educação, não tira dos

adultos a responsabilidade por educar as crianças e dar-lhes condições de aprendizagem.

Há espaços de homens e de mulheres, de famílias próximas e distantes, que não podem ser percorridos indistintamente, a não ser na infância. Deixar as crianças observarem tudo, portanto, é parte de uma pedagogia nativa. Cabe aos adultos dar às crianças as condições adequadas de desenvolvimento do corpo, especialmente dos órgãos sensoriais que dizem respeito à aprendizagem: o ouvido e o coração (p. 15).

A inclusão que os povos indígenas fazem das crianças, nas suas práticas diárias, com um olhar atento às suas limitações e sempre dispostos a ajudá-las, desperta características essenciais para um adulto com visão inteirada, solidário e pleno com essa nova etapa.

Depois de tirar um tempo para nos recuperarmos da andança, continuamos nossa atividade, deixando as crianças livres para usarem as tintas e todos os materiais que havíamos levado. Pedimos que tentassem incorporar seus achados pela comunidade em suas produções artísticas. As Artes Visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humana, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente (BRASIL, 1998, p. 85). Devido à falta de pincel para todos, eles usaram a criatividade e utilizaram palitos de churrasco, as mãos, galhos, folhas e os mais diversos suportes para ampliar sua comunicação, descobrindo diferentes movimentos e texturas, criando suas próprias marcas gráficas.

Foi claramente perceptível a influência da cultura indígena em todos os desenhos e expressões realizadas (FIGURA 1), o meio social em que as crianças kambebas estão inseridas as permite uma visão ecossistêmica, onde entendem a natureza como algo vivo, que interage com o ser humano e que possibilita nossa existência. A cultura é o campo de significação da arte como de tudo. É matéria em que o artista modula sua criação, uma vez que através dessa ambiência é que o homem vive e transvive a realidade (PAES LOUREIRO, 2008, p. 32).

Figura 1 - Processo Criativo, YASMIN, 7 anos



Fonte: Alencar, 2021.

Quando pedi para que descrevesse seu desenho, com uma entonação de obviedade, Yasmim fala “É o banheiro!”.

A visualidade amazônica celebra a glória do olhar. A cor faz-se participante das coisas. Torna-se uma poética em festa, pois engendra um constante jorrar de signos e emoções. É a vida florescente ao lado da vida natural marcada pela ideia de incompletude. Uma forma de beleza que se realiza no olhar que estranha o mundo. O imprevisível apreendido. O mundo percebido pela cor primordial, e expresso numa forma de distorção das normas estéticas dominantes. Um lírico retorno às fontes do olhar (PAES LOUREIRO, 2008, p. 224).

O diálogo intercultural, complexo e circular, nos dá a oportunidade de religar os diferentes conhecimentos, buscando os pontos em comum para a reconstrução social, que respeite a vida, percorrendo outros caminhos e promovendo novos valores, não mais fixos no conceito de desenvolvimento ocidental, essencialmente econômico.

ASSISTÊNCIA À DOCÊNCIA: ENFOQUE INTERDISCIPLINAR

O LEPETE, como espaço para construção de novas experiências pedagógicas, nos permite não somente vivenciar a realidade das escolas de Manaus, mas nos prepara para isso. Além da equipe de docentes formadores que contribuem diariamente para ampliar nossos horizontes, o cuidado em trazer novas narrativas está sempre presente, incluindo oficinas, dinâmicas e conversas com professores de outras universidades ou representantes de movimentos dos quais não temos acesso na nossa área. A possibilidade de interação com essas diferentes vivências abre novos diálogos e nos permite pensar caminhos mais inclusivos e eficientes para a educação.

E esses diálogos não acontecem somente entre os AD, o espaço virtual nos possibilita compartilhar esses saberes para além do meio acadêmico, criando

pontes entre a universidade e a comunidade. Todos os espaços são aproveitados, a brinquedoteca, por exemplo, no dia das crianças é aberta ao público, e é realizada a semana da criança, um evento que permite a realização de atividades para as crianças tanto das escolas do Projeto Assistência à Docência quanto da comunidade acadêmica.

Devido ao fato de o projeto ser composto por AD de vários cursos, a troca de saberes se torna muito rica. Na sala de aula, geralmente os AD são organizados em duplas, de modo que assistentes de diferentes licenciaturas possam dialogar. A partir dessa prática interdisciplinar estabelecemos vínculos para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado (SANTOS, 2008, p. 98). Uma vez por semana, nossas experiências, vivenciadas nas escolas são compartilhadas com todos os AD, em um diálogo onde podemos ouvir a realidade das outras escolas e as ações e emoções dos nossos colegas, que compartilham seu dia na sala de aula, suas dinâmicas e inovações diante de eventuais percalços. E, a respeito disso, Santos (2008) alerta que para a efetivação da interdisciplinaridade:

implica numa transformação profunda da pedagogia e num novo tipo de formação de professores caracterizado por uma mudança de atitude na relação de quem ensina e de quem aprende. A interdisciplinaridade será possível pela participação progressiva num trabalho de equipe, de modo a vivenciar os atributos da sensibilidade, da arte de entender e esperar e um desenvolvimento no sentido da criação e imaginação. A interdisciplinaridade exige um engajamento pessoal de cada um, pois a Interdisciplinaridade não se ensina, nem se aprende, vivencia-se, exercita-se (p. 109).

A formação de grupos onde esse diálogo é possível, onde podemos ser vulneráveis e criar juntos, é importantíssimo, principalmente dentro da universidade, onde percebo a reprodução de uma educação violenta ainda muito presente. Em cursos de licenciatura, docentes ainda disseminando uma pedagogia tecnicista sem nenhuma responsabilidade social. Considero edificante poder estar em grupos de pessoas que aceitam a complexidade e a realidade do mundo múltiplo, e que, por meio da educação com enfoque transdisciplinar, contribuem para reflexão de uma reforma do pensamento e transformação social. O LEPETE é um projeto político pedagógico necessário, e agradeço pelas oportunidades de aprendizado e reconstrução constante do meu ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dois meses que passei como assistente a docente na comunidade Três Unidos foram repletos de aprendizados. Porém, mais do que a troca de saberes

que pude vivenciar com a turma, o afeto que construímos ao longo do tempo me despertou sentimentos profundos, já que por muito tempo tive receio em lidar com turmas de Educação Infantil e a ideia de compartilhar minha visão de mundo com os pequenos sempre foi muito assustadora. É uma dificuldade que percebo em muitos adultos, acho que pelo fato de não saberem lidar com suas próprias crianças interiores, a curiosidade e espontaneidade das crianças os intimida, acabamos por silenciá-las e subestimar sua capacidade de compreender o entorno.

Inibindo a autonomia das crianças alimentamos cada vez mais um sistema de desafeto, egoísta e opressivo, que se perpetua à medida que essas crianças crescem e entregam ao mundo o que receberam. Nas escolas, esse sistema é reforçado quando colocam os professores como ditadores de certo e errado, e os alunos como cães adestrados, que ao marcarem o X na resposta desejada pelo sistema, ganham um biscoito. Nessa pedagogia opressiva, sem afeto e diálogo, limitamos a capacidade de pensar e questionar do ser humano, que conseqüentemente não saberá lidar com a vida incerta que se apresenta diante dele. Imersos na ilusão de um poder que dita como devemos viver nossas vidas e por quais meios essa vida é possível.

A atuação da comunidade nas decisões da escola e a luta em comum pela vida de seus conhecimentos, crenças e valores faz com que as práticas pedagógicas da Kanata sejam construídas com base nos cuidados coletivos. Não há muros que separem as casas e o espaço de recreação da escola é de livre circulação. Enquanto que nas escolas urbanas o individualismo muitas vezes é reforçado, e a comunidade, talvez por não saber de seu poder de representação, se ausenta de participar ou a escola não abre espaço para o diálogo, as decisões são tomadas por um grupo específico por detrás dos portões.

A escola como espaço político-pedagógico deve romper a ideia fragmentada e tecnicista que continua alimentando uma cultura preconceituosa e que não contempla a diversidade da vida, e abrir as portas para o ser e pensar transdisciplinar, reconhecendo que é através do vínculo afetivo que estabelecemos com o outro que o diálogo se torna possível. Edgar Morin (2011) ressalta essa afirmação quando nos lembra que a comunicação não garante a compreensão, que a compreensão vai além de explicações intelectuais e nos dá o exemplo de uma criança chorando. Se vemos essa situação, podemos compreendê-la, mas não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em nós mesmos, nossas aflições infantis, onde abrimos o espaço para que essa criança se identifique com a gente e a gente com ela. Compreender então inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.

Deste modo, os conceitos e as teorias científicas, assim como os conhecimentos indígenas e outros conhecimentos existentes, são

formas de ver o mundo que podem dialogar entre si, complementar-se, completar-se, e assim, a humanidade, na sua diversidade, poderia ter uma visão mais binocular, mais completa e por isso mesmo mais bela (BANIWA, 2017, p. 15-16).

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. Educação Intercultural: Direitos, Desafios e Propostas de Descolonização e de Transformação Social no Brasil. **Cadernos CIMEAC**, v. 7. n. 1, 2017. Uberaba – MG, Brasil, 2017.

BANIWA, Gersem. **Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena**. Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística, Foz do Iguaçu, Paraná, 17 nov. 2014 Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploAD/publicacao/Anais5_Seminario_Iberoamericano_de_Diversidade_Linguistica_.pdf. Acesso em: 30 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998.

Castelo Rá-Tim-Bum. Mistura de Cores | Tíbio e Perônio. YouTube, 30 set. 2016. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=VLsynoB7mF8&t=1s>>. Acesso em: 19 set. 2021.

DORRICO, Julie. Educação indígena e educação escolar indígena entenda a diferença. In: UOL. **EOA**. [S.l.]. 19 maio 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julie-dorrigo/2021/05/19/educacao-indigena-e-educacao-escolar-indigena-entenda-a-diferenca.htm>. Acesso em: 20 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.) **Formação de professores indígenas**: repensando a trajetória. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39-68. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146327>> Acesso em: 03 set. 2021

LABORATÓRIO DE ENSINO, PESQUISA E EXPERIÊNCIAS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO. Projeto Assistência à Docência – Retornando às escolas. Manaus, 29 jul. 2021. Instagram: @Lepeteuea. Disponível em: < <https://www.instagram.com/p/CR7thP7jNrm/>>. Acesso em: 11 out. 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; 2011.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, F. A. D.; SANTOS, E. D. C. **A prática da Transversalidade na Formação de Professores: Reflexos no ensino básico**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

PAES LOUREIRO, J. J. **A arte como encantaria da linguagem**. São Paulo: Escrituras Editora, 2008.

SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Transversalidade e Áreas convencionais**. UEA Edições - Editora Valer, 2008.

SER CRIANÇA É NATURAL. Caça-cores | Brincadeiras com a natureza com Ana Carol Thomé. YouTube, 2 abr. 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0pmd19rnTZM>>. Acesso em: 19 set. 2021

TASSINARI, Antonella. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. Campo Grande – MS: Tellus, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

ANEXOS

Figura 2 - Momentos de cocriações caminhada pela comunidade observando cores e formas



Fonte: Arquivo do LEPETE, 2021.

Figura 3 - Pintura "A Árvore com nossas mãos"



Fonte: Arquivo do LEPETE, 2021.

Figura 4 - Caminhada pela Comunidade Três Unidos - explorando curiosidades nas suas cores.



Fonte: Arquivo do LEPETE, 2021.

Figura 5 - Cores e Formas brincando com a criatividade.



Fonte: Arquivo do LEPETE, 2021.