



Educação Escolar Indígena:

corpo-natureza-infância

*Guimi Castelo Alencar
Lucilene Pacheco Santos
Maria Quitéria Afonso*

Educação Escolar Indígena: corpo-natureza-infância

Guimi Castelo Alencar¹⁰¹

Lucilene Pacheco Santos¹⁰²

Maria Quitéria Afonso¹⁰³

RESUMO

As reflexões sobre as potencialidades do diálogo intercultural e as vivências em contextos escolares diferentes do modelo ocidentalizado de educação que são apresentadas neste trabalho, têm como objetivo nos ajudar a repensar a relação corpo-natureza-infância que é constituída nas escolas. Localizada na zona ribeirinha de Manaus, às margens do Rio Cuieiras, na Comunidade Três Unidos, as práticas pedagógicas da Escola Indígena Kanata T-ykua são nosso ponto de partida. Neste artigo são também discutidas as formações desenvolvidas pelo Projeto Assistência à Docência (PAD) do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação (LEPETE), e como a construção de espaços e projetos como o PAD, podem nos ajudar a tecer caminhos mais integrativos na educação, construindo relações de alteridade, equidade e pertencimento.

101 Acadêmico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: iaca.bio16@uea.edu.br

102 Professora 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

103 Vice-líder de Pesquisa do LEPETE/UEA/CNPq; Coordenadora do Projeto Assistência à Docência (PAD); Professora Assistente da Escola Normal Superior (UEA). E-mail: mqmenezes@uea.edu.br

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Educação Infantil; Corporeidade; Natureza.

ABSTRACT

The reflections on the potential of intercultural dialogue and experiences in school contexts different from the westernized model of education that are presented in this work, aim to help us rethink the body-nature-childhood relationship that is constituted in schools. Located in the riverside area of Manaus, on the banks of the Cuieiras River, in the Três Unidos Community, the pedagogical practices of the Kanata T-ykua Indigenous School are our starting point. This article also discusses the formations developed by the Teaching Assistance Project (PAD) of the Laboratory of Teaching, Research and Transdisciplinary Experiences in Education (LEPETE), and how the construction of spaces and projects such as the PAD can help us to weave more integrative practices in education, building relationships of otherness, equity and belonging.

Keywords: Indigenous School Education; Child education; Corporeality; Nature.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Coordenado pela Professora Doutora Eglê Betânia Portela Wanzeler, o LEPETE, desenvolve projetos voltados para formação inicial e continuada de professores, como o PAD e o Projeto Oficinas de Formação em Serviço (OFS). O PAD é um projeto interdisciplinar, composto por acadêmicos de diversas licenciaturas, intitulados

Assistentes Docentes (AD). Esses acadêmicos são responsáveis por assumir as turmas dos professores que participam do Projeto OFS, enquanto eles realizam a pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente. Essa construção simultânea, além de possibilitar o diálogo entre formação inicial e continuada, aproxima a Universidade das escolas, contribuindo para a reflexão das práticas pedagógicas que são desenvolvidas nas diversas culturas escolares da Rede Municipal de Ensino de Manaus/AM.

Desde 2020 até ao presente tempo (2023), o projeto atende nove escolas, incluindo as de localidades periféricas, ribeirinha e rural rodoviária, perpassando desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Escolar Indígena. Nesses contextos, seja o do rio, asfalto ou estrada, somos atravessados por vivências diversas.

Essa troca de saberes nos permite reconhecer os diferentes modos de ser, fazer, conhecer, viver e nos relacionar com o mundo, despertando uma sensibilidade pedagógica que fundamenta nossa prática docente na compreensão da complexidade e interdependência dos seres humanos. Assim, de forma a romper com os modelos pedagógicos que historicamente vêm reproduzindo e sustentando uma educação disjuntiva e tecnicista, restringindo a autoexpressão e a criatividade, o LEPETE cria espaços necessários para dialogar com os saberes silenciados, com os corpos ambíguos, outras temporalidades.

Nesse sentido, a Escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua se integra ao PAD, para juntos, experimentarem outras realidades, fundadas na confluência entre os saberes, humildade e respeito mútuo. As práticas pedagógicas dessa escola decorrem da cosmopercepção e consciência etnopolítica dos Kambeba, que vivenciam um currículo dinâmico e próprio de sua cultura. De modo intercultural, incorporam os conhecimentos não indígenas com os saberes ancestrais de seu povo.

Por meio de ações coletivas, comunidade e escola se constroem, tornando tudo potencialmente território educativo: seja na sala de aula, na beira do rio ou na casa de farinha, por meio de cantos e danças, nas interações com os AD, ouvindo as histórias dos pais de

seus pais ou simplesmente através das experiências sensoriais que são vivenciadas por seus corpos imersos na natureza.

Considerando a não distinção entre os espaços naturais e sociais (interação escola-natureza) que é vivenciado na escola indígena Kanata T-ykua e o reconhecimento que os povos originários fazem dos saberes do corpo e suas experiências também capazes de construir conhecimento e cultura, a proposta deste artigo é refletir sobre como o diálogo intercultural e as vivências com outros contextos escolares, diferentes do modelo ocidentalizado de educação, podem nos ajudar a repensar a relação corpo-natureza-infância que é constituída nas escolas.

Por fim, na seção reflexões sobre a docência, teço comentários sobre a complexa relação que envolve as atividades formativas desenvolvidas pelo PAD. De forma coletiva, com os sujeitos das diferentes comunidades escolares, esperamos contribuir para o despertar de movimentos e contramovimentos conscientes, transformadores e democráticos dos processos educativos.

IDENTIDADE DOCENTE – EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO DE SUJEITOS COLETIVOS E DIVERSOS

Marginalizados, invisibilizados, excluídos, e muitas vezes assassinados, corpos como o meu, que fogem dos padrões socialmente estabelecidos como “corretos” e “normais”, incomodam. Subjugados, e por isso sujeitos a todo tipo de agressão, esses corpos são classificados como imorais, descartáveis, selvagens e até demoníacos. Ao refletir sobre a complexa relação entre política e corporeidade, a filósofa Judith Butler (2019), na obra “Corpos que Importam”, levanta diversos questionamentos acerca da construção discursiva do corpo e sua materialidade, nos ajudando a pensar o que é o corpo? Como ele se constrói? Quais corpos importam e por quê?

A partir de suas elaborações teóricas podemos entender que o corpo está diretamente mergulhado num campo político, onde as

relações de poder têm alcance imediato sobre ele (FOUCAULT, 2014, p. 29), regulando-o, hierarquizando-o e classificando-o. Ao desconsiderar certos corpos como capazes e possuidores de cultura e saber, os espaços se tornam excludentes, impensados para nos dar visibilidade ou acolhimento. Essa exclusão de corpos dissidentes, corpos que não importam, além de afirmar e legitimar posições sociais e ideológicas de grupos hegemônicos, também servem como dispositivo de controle que conduz a uniformização das subjetividades, operando tanto nos indivíduos quanto no coletivo.

Nessa perspectiva, o processo de entender meu corpo não binário como um corpo em contínua des-identificação, e por isso aberto a sua própria espectralidade, não foi simples nem indolor. Diariamente sou atravessado por violências físicas e simbólicas que tentam deslegitimar meu corpo como político, mutável, desejante, criador. Por muito tempo, o medo de ser descoberto como um corpo fora dos padrões da normatividade me inibiu de certas práticas e experimentações. Porém, essas vivências conflitantes são o que também despertaram meu interesse nas pesquisas sobre a construção do conhecimento e das relações humanas.

Pois, apesar da aversão que nossos corpos podem causar, também provocam o imaginário e criam condições para emergência de sujeitos políticos na sociedade. Para poder levantar essas problemáticas e compreender a violência direcionada sobre meu próprio corpo, foi fundamental a presença do LEPETE na minha vida. É um espaço seguro e motivador onde consigo me expressar sem as couraças da normatividade, me dá oportunidade para ocupar as salas de aula como um corpo que tem autoridade, visibilidade, lugar de fala.

E apesar das dúvidas, medos, ansiedade e cansaço, são nesses momentos que percebo minha capacidade de não somente me moldar aos espaços, mas de também modificá-los, recriá-los. Relacionando teoria e prática, em um constante movimento de ação e reflexão. A junção OFS/PAD me atravessa e me transforma à medida que me proporciona esses confrontos.

Foi a partir dessas experiências em sala de aula e as formações que o projeto proporciona aos AD que consegui entender a Licenciatura como uma formação permanente. O trabalho realizado com as crianças da escola Kanata, em especial, foi outro fator fundamental que ajudou a repensar os conjuntos de normatizações escolares, despertando meu olhar para pedagogias decoloniais, de resistência, de libertação, da autonomia dos sujeitos. Essas outras perspectivas me fizeram querer assumir uma nova postura pedagógica, com mais intencionalidade, presença e ética.

Ao promover condições de desenvolvimento e práticas sociais voltadas para decolonização dos saberes, como os projetos colaborativos de criação curriculares com as escolas e os diálogos interculturais, o projeto contribui para formação crítica e emancipatória dos sujeitos. Possibilitando, não somente a vivência nos diferentes contextos escolares, mas nos ajudando a pensar nas complexidades de mediar cada um desses contextos. A partir do vínculo afetivo que eu construo com as pessoas e os espaços que compõem o projeto, descubro outras formas de me mover no mundo, transpassando conceitos que subjagam minhas vivências, refletindo criticamente sobre a educação e fortalecendo minha identidade político-pedagógica.

MICROCOSMO SOCIAL – COMUNIDADE TRÊS UNIDOS

A comunidade Três Unidos fica localizada no Rio Cuieiras, à margem esquerda do baixo Rio Negro. No local, residem 32 famílias indígenas do povo Kambeba (cabeça-chata). Foram assim denominados por achatarem propositalmente a testa como símbolo estético, mas originalmente são autodenominados Omáguas (povo das águas). O diretor da escola, Raimundo Kambeba, além de ser Mestre em Educação, é filho dos fundadores da comunidade e foi escolhido unanimemente para este cargo pela população. No livro *Aua Kambeba: A palavra da Aldeia Nossa Senhora da Saúde* (1999), encontramos relatos do seu pai,

o Tuxaua da aldeia, Valdomiro Kambeba e da sua mãe, Diamantina, sobre o processo de estabelecimento desta comunidade.

É relatado que a invasão das terras no Amazonas aconteceu pelo rio. Sendo os Kambeba habitantes naturais das áreas de várzea, tiveram que fugir para as cabeceiras dos rios ou para terra firme, sendo obrigados a abandonar suas casas e costumes. Os que não conseguiram fugir foram escravizados pelos europeus, e até pouco tempo escondiam sua identidade, com medo de serem atacados novamente.

Depois de 1970, quando começaram a acontecer as Assembléias e encontros indígenas, os Kambeba se apresentaram outra vez dizendo quem eles eram. Aí todo mundo conheceu que eles são os Omagua, os Kambebas que sempre viveram aqui nas terras da Várzea. Muita coisa mudou nos costumes e no jeito de organizar a vida e o trabalho nas aldeias dos Kambeba. Mas o importante de tudo isso é que a lógica de viver e a identidade deste povo é Omagua. Eles são o povo das águas, o povo Kambeba (KAMBEBA; BONNIN, 1999, p. 18)

Imersa na resistência dos mitos e das matas, essa comunidade flui em direção ao resgate da língua materna e da demarcação dos saberes de seu povo. Nessa reconstrução sistêmica, a Escola Municipal Indígena Kanata T-ykua, que significa Luz do Saber, é entrelaçada pelo bilinguismo, interculturalidade, ancestralidade, ciência e os pormenores mais imperceptíveis do cotidiano incorporado. Nela, são expressas práticas que subvertem as certezas homogêneas, as cronologias e as normas curriculares às quais estamos acostumados a vivenciar no contexto escolar urbano.

O gestor Raimundo Kambeba informa que a primeira escola foi construída em 1994, pelas mãos da comunidade. Através da Lei nº 1.893, de 23 de julho de 2014, a escola até então dentro da categoria de “Escola do Campo”, teve seu decreto municipal de criação alterado para a categoria “Escola Indígena” (VIANA; RICARDO, 2019), e foi somente em 2020, depois de muita luta da comunidade em ter um

espaço adequado para realizar seus projetos, que a escola, na atual estrutura, foi inaugurada. O Tuxaua da aldeia relata:

Nossa aldeia foi atrás de fazer uma escola porque os Kambeba não são acostumados a viver sem uma escola. Desde que nós chegamos lá no Médio Solimões que sempre nós temos escola na aldeia, e com professor do povo kambeba mesmo (KAMBEBA; BONNIN, 1999, p. 22).

A atual estrutura possui três espaços, organizados: salas de aula, cozinha e setor administrativo. A escola dispõe também de uma área central que funciona como salão de entrada, refeitório e local de socialização da comunidade. No espaço dedicado às salas de aula, existe uma biblioteca integrada com o laboratório de informática, além de uma sala interdisciplinar/laboratório, que é onde ocorrem as aulas do Projeto OFS. Assim como as casas da comunidade, as salas de aula mantêm portas e janelas sempre abertas, seja para circulação do ar, já que as mesmas não possuem ar-condicionado, ou pelo hábito que as pessoas têm de circularem por todos os espaços, visto que não há portões ou grades que delimitem os “terrenos” de cada família, nem o “terreno da escola”.

Geralmente, sou responsável pela turma de Educação Infantil, da qual partem minhas reflexões, percepções e experiências a seguir. Filha do gestor Raimundo Kambeba, Raynete Dias da Silva/WueraKuiira (pássaro) também atua como uma liderança na comunidade e é a professora titular desta turma. Pensando o ambiente em uma perspectiva estético-didática ela constrói os sentidos pela prática, desenvolvendo as diferentes linguagens nas interações com sua cultura. Expressões que se refletem em cada canto da sala de aula, seja nos símbolos que compõem a decoração, como a representação da cobra grande e da mapinguari, das palavras escritas na língua Kambeba ou dos instrumentos, como tambor e maracá que ficam disponíveis de forma acessível aos alunos.

Diferente das escolas urbanas e rurais que participam do projeto, onde os professores usualmente deixam uma atividade pronta para

aplicarmos com os alunos, nessa escola, os professores nos deixam livres para construir e desenvolver nossos próprios planejamentos com a turma. No começo, por ser um novo espaço, com uma outra cultura escolar e social, não fazia tantas interferências, apenas observava a rotina, as brincadeiras e com o tempo fui percebendo as necessidades da turma e desenvolvendo dinâmicas que pudessem atender essas necessidades. Dessa forma, as atividades que desenvolvo sempre são pensadas de modo a abarcar a ecologia local, social e o contexto cultural em que os alunos estão inseridos.

DESCOBRIR O MUNDO E DESCOBRIR-SE NELE – O CAMINHO ATÉ O RIO CUIEIRAS

Nas pedagogias indígenas, o observar é um aspecto fundamental, de modo que as crianças têm liberdade de circularem por todos os espaços indistintamente, ainda que sem a presença de seus pais. Na comunidade Três Unidos, mesmo as crianças pequenas vão para escola e voltam para suas casas sozinhas. Cientes de suas responsabilidades, no final das aulas, prontamente guardam seus materiais, calçam os sapatos e regressam às suas casas. Esse momento coincide com o encerramento da formação do Projeto OFS e é quando AD, professoras formadoras e demais membros da escola se reúnem no refeitório para almoçar, já que na escola, o diretor e sua família sempre nos recebem com café da manhã e antes de voltarmos a Manaus, nos proporcionam um verdadeiro banquete, com comidas típicas e muita troca de saberes.

Em um dia particularmente especial, um dos alunos perguntou se a turma poderia tomar banho de rio. A pergunta me pegou de surpresa, pois já tinha encerrado o horário de aula e apesar de desenvolver atividades ao redor da escola e na beira do rio, nunca tínhamos ido tomar banho. Então, respondi “Não sei, podem?!” Com mais dúvida do que algum consentimento. Animados, todos juntos responderam que sim, ao passo que já deixaram as bolsas na sala e saíram correndo

em direção ao rio. Não deu tempo de avisar às professoras, eu apenas os segui. Essa tem sido a dinâmica com esses alunos desde o nosso primeiro contato. Seu protagonismo se faz presente em todo processo, de modo que eles guiam as aulas com sua espontaneidade, propostas de jogos, dúvidas e curiosidades.

Na comunidade Três Unidos, a liberdade que as crianças têm de circularem por todos os espaços, das explorações que fazem nesses percursos, as observações e o contato com outros seres vivos as permitem se apropriarem da realidade que as cercam, e nesse movimento também vão ampliando e se apropriando da cultura do seu povo. A simples rotina de irem para escola e voltarem sozinhos para casa, mesmo as crianças mais novas, permite que elas ocupem os espaços como sujeitos sociais, responsáveis por sua educação e socialização. Além disso, nesse percurso, uma troca afetiva com a natureza também é estabelecida.

No caminho até o rio, tive a oportunidade de apreciar a interação criativa dos alunos com tudo que encontravam à sua frente. Um amontoado de folhas e sementes, de repente virou uma chuva de possibilidades. “Chuvisco, chuvisco” falavam enquanto jogavam um punhado de folhas uns nos outros, ou espalhando-as no ar de forma aleatória. Conviver nesse microcosmo social e ver, na prática, outras formas de entender e construir o currículo escolar, me instigou a questionar o distanciamento que as escolas urbanas ocidentais fazem das crianças com a natureza, o tratamento de “vigiar e punir” que é feito com os corpos e como essas condutas moldam as subjetividades para se encaixarem em um modelo de mundo essencialista.

A partir do século XVII, o pensamento mecanicista, difundido principalmente por Réne Descartes (1596-1650), marca profundamente os mais diversos campos político-epistemológicos. Na tentativa de explicar o mundo natural e como ele funciona, o filósofo francês separa a natureza da cultura, o corpo da mente, a razão da emoção, fundamentando na sociedade uma visão binária e pragmática da vida. À medida que o projeto civilizatório moderno avança sem conscientização ambiental, a natureza vai sendo cada vez mais

reduzida a matéria-prima a ser explorada, limitando o imaginário social à ideia do natural como algo ultrapassado, feio, selvagem, uma ameaça ao tão sonhado progresso.

Ao limitar as formas de experimentar, imaginar, gozar, contemplar e brincar dos alunos, contribuímos para a perpetuação desse sistema, que não somente orienta os modos de produção econômica, mas também de conhecimento. Nesse sentido, o desafio do entendimento da complexa relação do histórico-social, meios de produção, ensino e aprendizagem abrem espaços para debates cada vez mais intensos, pautados na relação de poder e produção de valores, que conseqüentemente configuram os modelos pedagógicos para formação social.

No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam múltiplas linguagens, que se constituem a partir das interações que são experienciadas com as pessoas e com o ambiente em que vivem. Portanto, as práticas educativas devem ser capazes de abraçar as diferentes formas de manifestações e experimentações dos sujeitos, respeitando sua interação com o espaço-ambiente e favorecendo seu pleno desenvolvimento. Por estar inserida em uma comunidade que atua conjuntamente nas decisões escolares e na luta pela vida de seus conhecimentos, crenças e valores, as práticas pedagógicas da escola Municipal Indígena Kanata T-Ykua são construídas com base nos cuidados coletivos da comunidade, o que contribui para uma visão da natureza de forma integrada, não como simplesmente um objeto de domínio e exploração humana.

Ao passo que caminhávamos pela comunidade, os alunos iam tecendo suas próprias experiências. Eu apenas os acompanhava, observando de longe, tentando gravá-los com a câmera do celular. Mas foi somente após rever os registros, que eu pude reviver aqueles momentos, pensando não somente a partir do meu ponto de vista, mas também a partir da criança mesma. Como formigas que se unem para criar uma espécie de rede com seus corpos, proteger as pupas e boiar em locais alagados, ou como as infrutescências das flores, as crianças se uniram para subir em um pé de mamão ainda jovem.

Balançando de um lado para o outro, fiquei com medo de ele cair e alguém se machucar, mas esse movimento aparentemente foi um convite à imaginação delas. As crianças começaram a balançar ainda mais, intencionalmente, enquanto bradavam “Madeeeeeira”.

A confiança nas capacidades das crianças, o estímulo à observação e à escuta, fazem com que a infância nas comunidades indígenas seja vivenciada com muito mais independência e autonomia, de forma que a educação do corpo vai além das habilidades motoras propostas pelo pensamento objetivo. Para Léa Tiriba (2006), educadora-ambientalista que atua no campo da Educação Infantil e Educação Ambiental, as crianças são mantidas predominantemente em espaços-entre-paredes, espaços que as afastam de um convívio mais íntimo com o mundo natural, porque, do ponto de vista da racionalidade instrumental, este convívio não interessa. Assim, o corpo – o que identifica o ser humano com a natureza – acaba ocupando um plano secundário na escala de valores da sociedade. Por isso, nas escolas, ele é emparedado, quieto, colocado a serviço da mente.

Das escolas urbanas que o PAD atende, por exemplo, apenas uma apresenta espaço aberto, em contato com a natureza. Talvez pelo “parquinho”, como as crianças chamam essa área, não ser acessível aos olhares dos agentes escolares, e muitas vezes a curiosidade acabar levando um/a/e aluno/a/e ou outro/a/e a se aventurarem nessa área sem supervisão, a solução encontrada pela Coordenação da escola foi isolar esse espaço com cercas, impedindo o acesso das crianças. Outras escolas, funcionam em prédios alugados, espaços que não foram pensados para serem acessíveis às crianças, tampouco projetados para incluir aquelas com necessidades educativas especiais. A maioria não possui parquinhos, quadras ou pátios, e nesses casos, encontramos os alunos fazendo as atividades físicas em corredores estreitos, sem janelas ou qualquer circulação de ar.

É necessário repensar as narrativas de dominação, exploração e controle que fundamentam o modelo hegemônico, buscando construir um novo paradigma civilizatório, pois o pensamento reducionista, não-dialógico e de *emparedamento* dos corpos, como descreve Léa Tiriba

(2006), é incapaz de comportar a diversidade e espontaneidade da vida. Nos espaços em que o desenvolvimento intelectual não é tomado como prioridade e o corpo está livre para explorar e se expressar, a proximidade do mundo natural não ameaça apenas porque está ligado à sujeira ou por ser algo tão perigoso que precisa ser domado, mas também porque está associado aos desejos, vontades e potencialidades dos sujeitos.

No livro *Performances do Tempo Espiral-Poéticas do Corpo-Tela* (2022), Leda Maria Martins explora as inter-relações entre corpo, tempo, performance, memória e produção de saberes, principalmente os que se instituem por via das corporalidades. É uma obra baseada no cotidiano e no resgate das culturas e sociedades africanas, que não seguem o calendário ou as teorias ocidentais sobre tempo, progresso e modernidade. E por isso, assim como os povos indígenas, têm seus conhecimentos invalidados. Ao longo do livro, são apresentadas outras formas de ser e estar no mundo, pensando a construção do conhecimento a partir de inscrições orais e corporais, nos ajudando a entender que o que no corpo e na voz se repete é também uma episteme.

Em suas reflexões, a autora salienta que no sistema colonial, a dicotomia feita entre o oral e o escrito, privilegia a escrita, tornando-a um instrumento de dominação e exclusão dos povos que têm as performances corporais como formas de criação, fixação e expansão do conhecimento. Apesar dessa tentativa de apagamento dos saberes considerados indesejados pelos europeus, o que a história nos mostra é que as práticas performáticas dos povos indígenas e dos africanos resistem. “Assim como para os povos da floresta, a produção, inscrição e disseminação do conhecimento se davam, primordialmente, pelas performances corporais, por meio de ritos, cantos, danças, cerimônias sinestésicas e cinéticas (p. 36)”.

Apesar de ser uma prática cotidiana dos povos indígenas, e especificamente do povo kambeba, por ser o povo das águas, a ideia de deixar as crianças tomarem banho no rio me assustou. Elas podem ir? Se eu disser que sim, devo acompanhá-las? Eu não sei nadar, e se acontecer alguma coisa?! Ao mesmo tempo em que fui tomado por

dúvidas e receios, no caminho até o rio, as crianças se mostraram tão confiantes de si e de seus corpos, tão imersas no ambiente, que eu fui tomado de permissividade, de maravilhamento. Através do corpo e sua vocalidade, os mais diversos conhecimentos são construídos e retransmitidos por esse povo. Desde os comportamentos mais simples, como expressões práticas e hábitos do cotidiano, até os mais sofisticados processos cognitivos e pensares abstratos, como a cosmopercepção.

Daniel Munduruku (2009), reforça essa ideia ao enunciar que a aprendizagem se dá pela descoberta dos sentidos e da compreensão do todo, processo que necessariamente passa pela leitura do entorno ambiental. A criança vai dando sentido à sua vida, à medida que entende que o uso dos sentidos confere sentido às suas ações. Assim,

Ganha sentido a leitura das pegadas dos animais, do voo dos pássaros, dos sons do vento nas árvores, do criptar do fogo, das vozes da floresta em suas diferentes manifestações. Conscientiza-se de que andar pela mata é mais que um passeio de distração ou diversão; que subir na árvore é mais que um exercício físico; que nadar no rio é mais que brincadeira; que produzir seus brinquedos é mais que um desejo de satisfação; que ficar horas confeccionando a cultura material de sua gente é mais que uma necessidade. A criança vai, aos poucos, entendendo que no seu corpo o Sentido ganha vida. Suas ações são norteadas pela ausência que mora em seu corpo e que precisam ser preenchidas por aquilo que dá razão à sua existência (p. 25).

Nesse sentido, é importante considerar a historicidade do corpo no processo de ensino-aprendizagem. Entendendo que é a partir da prática, das vivências investigativas, dos corpos em profusão, que são construídos os sentidos. E que a capacidade de reestruturação destas vivências é o que possibilita aos indivíduos se apropriarem do seu contexto sociocultural, construindo suas subjetividades e identidades na maturação e desenvolvimento desses processos, que são expressos

por meio de símbolos sociais, emoções, significações psicológicas, cognitivas e cosmológicas.

SENSIBILIDADE PEDAGÓGICA – REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

As atividades que o PAD proporciona, fundamentalmente se constituem das necessidades do outro. No momento em que há dúvidas, confrontos, um não saber - o cotidiano das salas de aula. Como me mover nesses espaços? Como ouvir de outra forma? Como agir com mais consciência? As práticas formativas vão surgindo no decorrer dessas reflexões, na busca de atender não só os processos cognitivos, mas afetivos e culturais dos indivíduos participantes: estudantes de escolas com espaço recreativo, estudantes de escolas sem espaço recreativo, estudantes que recebem apoio familiar, estudantes com carência familiar. Estudantes nativos, estudantes imigrantes etc.

Essa diversidade das salas de aula exige múltiplas ferramentas, múltiplas formas de falar e fazer, nos expande quanto mais desafia. Apresenta realidades diversas, verdades, ilusões. Nesse confronto constante das nossas estruturas, a adaptação tende a ser perturbadora. Muitas vezes reativos, fechados em si mesmos e condicionados a uma única forma de pensar, invalidamos ideias, nos recusamos a escutar, adentrar outros caminhos - os desafios do diálogo! Porém, é notável o comprometimento da equipe em atender às demandas dos AD, assim como das escolas e sujeitos escolares.

Uma das formações, por exemplo, realizada em agosto de 2022, com as psicólogas Ana Claudia Souza da Silva e Michelle de Albuquerque Rodrigues, teve como tema “Reflexões Sobre a Docência” onde as formadoras utilizaram a metodologia de análise SWOT (Strengths, Weakness, Opportunities, Threats), mais conhecida em português como análise FOFA (Forças, Fraquezas, Oportunidades e Ameaças) para nos ajudar a identificar eventuais dificuldades que encontramos em sala de aula e também fortalecer nossas habilidades

e potencialidades. Foi um momento importante onde os AD fizeram uma autoavaliação dos seus processos, tanto nas suas atuações no PAD como na vida pessoal.

Esses momentos, onde podemos compartilhar nossas inseguranças, ser acolhidos, reconhecer as nossas potencialidades individuais e como grupo, são necessários para fortalecer nosso trabalho em equipe, já que nas escolas, geralmente somos organizados em duplas, de modo que assistentes de diferentes licenciaturas possam dialogar e trocar saberes. Enquanto um AD de Matemática pode ter facilidade em contar histórias, alguém de outro curso pode ter mais predisposição para dançar ou interpretar. Dessa forma, diversos conhecimentos convergem, e nas salas de aula, os alunos que são atravessados por essa dinâmica interdisciplinar também têm a oportunidade de aprender por diferentes perspectivas.

Além desse vínculo com nossos colegas AD, me sinto seguro para estar em sala de aula, pois o acompanhamento pedagógico não é feito somente nas formações, as professoras formadoras estão presentes também nas escolas, nos acolhendo e auxiliando nas dificuldades. Imagino que elas também se perguntem, como falar sobre esse assunto? Como acolher cada aluno? Como dialogar com o de fora? Nossa relação é construída através da escuta, respeito e confiança mútua. Um espaço que se fortalece pela afetividade que cultivamos uns com os outros e que se reorganiza cotidianamente pelo trabalho reflexivo conjunto.

Consciente que o fluir por uma igualdade dialógica considera as relações de todas as partes, amplio minhas percepções do mundo e meu respeito pelas diversas dimensões e formas de viver. A convivência com múltiplas culturas escolares alimenta em mim uma responsabilidade coletiva, incita minha autonomia. Minha constituição como professor não é algo à parte, somente na sala de aula. O fazer docente é constante e envolve todos os âmbitos que me constituem, que compõem minha identidade. O projeto atravessa todas essas dimensões, e nesse sentido, todo meu ser flui em direção a

uma consciência plural, atento às necessidades do outro, aos desafios interpessoais do cotidiano, às práticas éticas e democráticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se por um lado, violências físicas e simbólicas contra as comunidades indígenas são diariamente executadas pela política de esquecimento e isolamento, por outro, estratégias e mecanismos de resistência criam espaços para experimentação de outras realidades. Em vista disso, dialogar com diferentes referências epistemológicas, reconhecendo os diversos sistemas de conhecimento, como a cosmovisão de sociedades indígenas, assim como de organizações sociais mais coletivizadas, são alternativas pedagógicas de cunho decolonial com potencialidade de ressignificar os espaços escolares como espaços de encontro da criança com a natureza, com os desejos do corpo e da mente.

Pensar a multiplicidade das identidades e dos espaços escolares é um ato reflexivo complexo que envolve a integração dinâmica da cognição e das efetividades dos envolvidos. Assim, o corpo e sua sensibilidade são indispensáveis no trabalho pedagógico que aspira trilhar caminhos mais integrativos com o outro e com o todo. A potência dos diálogos interculturais e o entrelaçamento entre conhecimentos indígenas e não indígenas, principalmente no campo da Educação Infantil, onde a criatividade e a espontaneidade pulsam, podem proporcionar às crianças uma noção de complexidade e interdependência, necessárias para agir diante da complexa crise de civilização que vivemos atualmente.

Referências

- BUTLER, Judith. **Corpos que importam: limites discursivos do “sexo”**. 2019. 1 ed. N-1 Edições, 2019.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhe. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- KAMBEBA, Raimundo Cruz da Silva; BONIN, Iara Tatiana. **Aua Kambeba: a palavra da aldeia kambeba**. Brasília: UNICEF; CIMI, 1999.
- MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MUNDURUKU, Daniel. **Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito**. Revista Múltiplas Leituras, v. 2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009. <https://core.ac.uk/download/pdf/235209185.pdf>
- TIRIBA, Lea Velocina Vargas. **Criança, Natureza e Educação Infantil**. Anais da, v. 29, 2005. <https://anped.org.br/sites/default/files/gt07-2304.pdf>
- VIANA, Raidrine Moçambite; RICARDO, Helenice Aparecida. **A pedagogia de Projetos Desenvolvida em Manaus: Um Estudo na Escola Indígena Kanata T-Ykua**. Revista Amazônida, v. 4, n. 1, 2019.