

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.020

AQUI, FILA NÃO!

LUCILENE PACHECO SANTOS

Mestre em Educação. Professora pesquisadora do LEPETE/UEA/CNPq; Coordenadora Pedagógica do PAD; Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM/Semed/Manaus, da Universidade Federal - AM, lucilene.santos@semed.manaus.am.gov.br;

JEDIÃ FERREIRA LIMA

Mestre em Educação. Formadora e Pesquisadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA/CNPq. Coordenadora Pedagógica do Programa Assistência à Docência/LEPETE/UEA. Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/SEMED/Manaus/AM jedylima@hotmail.com

ANA MICHELLE DE CARVALHO MARTINS

Especialista em Psicopedagogia. Formadora e Pesquisadora do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE/UEA/CNPq. Coordenadora Pedagógica do Programa Assistência à Docência/LEPETE/UEA. Formadora da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/SEMED/Manaus-AM ana.carvalho@semed.manaus.am.gov.br

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvida no Programa Assistência à Docência/PAD do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Experiências Transdisciplinares em Educação/LEPETE da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, na Escola Indígena Kanata T-ykua. A práxis da assistência à docência nas escolas é realizada na Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, Escola Indígena e Educação de Jovens e Adultos/EJA. O atendimento às especificidades das escolas é uma grande prática de experiências interculturais de cada uma delas no perímetro urbano, rural ribeirinha, rural rodoviária e escola indígena. As caminhadas até às escolas inter cruzam rizomas de conhecimentos da formação inicial com a formação continuada, em que a assistência à docência, no fazer docente e na atuação dos diferentes campos das licenciaturas, percorre caminhos entre ruas, estradas, rios e floresta nas especificidades dos sujeitos e seus cotidianos escolares de 59 turmas, totalizando 135 assistências no chão da escola no decorrer de 2022.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena, Assistência à Docência, Formação Inicial, Formação Continuada.

NOTAS INTRODUTÓRIAS - IACATI!¹

A proposta deste trabalho está vinculada aos processos de experiências desenvolvidas no PAD/LEPETE/UEA, o qual é articulado pelo ensino, pesquisa e extensão, a partir da inserção de estudantes das diversas licenciaturas em escolas da rede pública de ensino, uma parceria com a Secretaria Municipal de Manaus/SEMED, com o intuito de fortalecer e promover processos entre a formação inicial e continuada de professores/as, de forma inter e transdisciplinar na relação teoria e prática, entre a escola e a universidade.

O PAD tem sua caracterização voltada ao chão da escola, o qual está vinculado ao Projeto Oficinas de Formação em Serviço/OFS da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM/SEMED. A proposta formativa ofertada aos/às professores/as da rede municipal de Manaus acontece por meio do curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente/UEA. Nesse sentido, as formações por sua vez, ocorrem em serviço, isto é, nas escolas e enquanto as mesmas estão sendo realizadas, os Assistentes Docentes/AD, licenciandos, assumem as salas de aulas² dos/as professores/as. Isso significa dizer que a assistência à docência é uma profissionalização docente, onde na formação inicial mergulha no diálogo das diferentes licenciaturas, articulada à formação continuada no/com os cotidianos da escola.

Na assistência à docência a equipe da coordenação pedagógica realiza estudos que ancoram o fazer dos/as estudantes nas docências da escola, e é nesta relação intrínseca da formação inicial e continuada que o Projeto OFS acontece em 09 escolas municipais de Manaus/AM. O fazer pedagógico da coordenação da assistência à docência acompanha sistematicamente a formação docente de licenciandos/as do PAD. A propósito, esclarecemos que a ideia deste artigo: **Aqui, Fila Não!** Surgiu durante o acompanhamento da coordenação pedagógica do PAD na escola municipal indígena Kanata T-ykua (Luz do Saber), quando avistamos de

1 Iacati na língua Kambeba significa: **Subir o Rio** - geograficamente para chegarmos à Escola Kanata subimos o Rio Negro até o Rio Cueiras.

2 A Assistência à Docência assume as salas de docentes das 09 escolas, as quais fazem parte do Curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente. Atendemos 01 CMEI, 02 Escolas de Ensino Fundamental I, 01 Escola Ribeirinha, 01 Escola Indígena, 01 Escola Rural e 01 Escola CMEJA.

longe que um AD de Licenciatura em Biologia organizava as crianças em fila para irem almoçar.

Diante disso, avistando aquela cena verbalizamos: **Aqui, fila não!** Apesar das orientações sobre o fazer e prática diferenciada na escola indígena, naquele instante presenciávamos uma ação igualmente praticada na grande maioria das escolas, que é a organização das famosas filas que encaminha estudantes ao refeitório ou demais espaços (quadras, parquinhos, salas de informática, biblioteca). Baseado no exposto, na primeira seção deste artigo apresentaremos os procedimentos metodológicos vinculados ao percurso dessa experiência, bem como o local onde a ação pedagógica foi desenvolvida, que é uma escola indígena da rede municipal de Manaus/AM; na segunda seção trataremos do trabalho desenvolvido no Projeto OFS e PAD, a partir de um debate sobre formação inicial e continuada, na busca de uma reflexão sobre o fazer da/na sala de aula; na terceira seção, discorreremos sobre as navegâncias rumo à Comunidade Três Unidos, a organização e logística para viajar pelo Rio Negro até a Escola Indígena Kanata T-ykua e realizar a assistência à docência, vivendo um fazer docente totalmente diferenciado; já na quarta seção, na qual musicalizamos: “Piui, tcha, tcha, tcha” na fila eu vou marchar!, realizaremos a discussão e análise a respeito da ruptura da prática que busca domesticar e uniformizar o corpo na fila, onde não cabe o “movimento controlado”; e a quinta seção, apresentará o impacto na formação inicial dos/as estudantes de licenciatura, a partir das suas práticas de atuação, bem como nas mudanças de autonarrativas sob a perspectiva da construção de saberes e fazeres.

CADERNO DE CAMPO, ANDANÇAS E ANOTAÇÕES

O percurso metodológico dessa pesquisa é de cunho etnográfico a partir de registros, observações, anotações e rascunhos sobre o vivido nos percursos de idas e vindas no ano de 2022 para a Comunidade Três Unidos no Rio Cuieiras, onde está localizada a escola indígena Kanata T-ykua (Luz do Saber). Nesse sentido, o processo etnográfico de descrever a cultura organizacional da escola dando voz e singularidade aos sujeitos e contextos, para compreendermos sobre um currículo específico e diferenciado do povo originário Kambeba, comungamos com Mattos e Castro (2011) quando afirmam que:

Fazer etnografia, portanto, é dar voz a uma minoria silenciosa; é caminhar em um mundo desconhecido; é abrir caminhos passando das

contingências para a autodeterminação, para inclusão na escola, na vida social, no mundo da existência solidária e cidadã. Fazer etnografia é um pouco de doação de ciência, de dedicação e de alegria, de vigor e de mania, de estudo e de atenção. Fazer etnografia é perceber o mundo estando presente no mundo do outro, que parece não existir mais (p.45).

Quanto ao referencial teórico basilar, está à luz das concepções de Ladeira (2004) e Baniwa (2010), que fundamentam a Educação Escolar Indígena. Já Mattos (2011) respalda a natureza da pesquisa de cunho etnográfico a partir do vivido/sentido quando escrevemos as pequenas anotações que evidenciam sobre o trabalho de campo e as percepções sobre a rotina diária dos/as sujeitos no contexto interativo do lócus da pesquisa, que é na comunidade Rio Cuieiras, na Escola Indígena Kanata T-ykua. Em nossas observações, o que os olhos enxergam primeiramente é um lugar com a exuberância da natureza às margens de um rio e o frondoso de árvores centenárias, onde mora uma comunidade do povo Kambeba.

PROGRAMA ASSISTÊNCIA À DOCÊNCIA E A PRESENÇA NO CHÃO DA ESCOLA: SUAS TRAJETÓRIAS INTER E TRANSDISCIPLINARES, MULTICULTURAIS, INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS

O trabalho desenvolvido pelo Projeto OFS, fruto da SEMED em parceria com a UEA, entra no debate sobre formação inicial e formação continuada a partir de 2011, na busca de uma reflexão sobre o fazer da/na sala de aula partindo dos cotidianos da escola, na intenção de também fazer proposituras por meio do PAD/LEPETE/UEA.

Atualmente, o projeto OFS encontra-se em sua quarta edição e já passou por diversas escolas municipais, sendo que nesta edição está desenvolvendo um trabalho de formação continuada vinculado a uma Pós-Graduação com o curso de Especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente/UEA. A especialização é trabalhada na/com a escola, utilizando seus tempos e seus espaços para a realização dos estudos dos/as cursistas, sendo eles/as servidores/as das escolas municipais que fazem parte do Projeto OFS.

Por outro lado, o PAD está vinculado ao Projeto OFS e surgiu como uma continuidade do trabalho que já vem sendo desenvolvido nas escolas municipais de Manaus/AM desde 2012 com assistência à docência, por meio dos alunos/AD de

diversas licenciaturas da UEA, presentes nas escolas. Assim, ampliamos o trabalho deste programa para o estudo no âmbito das licenciaturas, com o propósito de compreender melhor as conexões entre a formação inicial e o chão da escola. Desse modo, a ação de pesquisa e estudos desenvolvidos no PAD caracteriza-se por uma organização que permite pensar e repensar os processos que se dão na universidade, por meio das licenciaturas (formação inicial) e nos/dos cotidianos das escolas (formação continuada).

Nisso, o PAD, na sua complexidade de atuação toma como base a formação inicial, a partir do diálogo entre as várias licenciaturas para a efetivação de projetos de aprendizagem na Educação Infantil, no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais e na EJA. Dessa maneira, como enfatiza Gatti (2014), a preocupação do PAD com a formação inicial procura também ultrapassar a visão tradicional da formação de professores/as, a qual é baseada na individualidade e separada dos conhecimentos adquiridos na experiência do trabalho na/com escola. A assistência à docência se desenvolve no trabalho incorporado à teoria (ou vice-versa) em processo contínuo de reconhecimento dos cotidianos das escolas e suas realidades, possibilitando uma política de formação contemporânea e alinhando formação acadêmica e “mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho” (GATTI, 2014, p. 39).

Diante disso, a especialização já mencionada acima não impossibilitou que a ação dos/as AD continuasse a ser de assistência à docência diretamente na sala de aula, a partir da continuidade do planejamento de ensino do/a professor/a, para assegurar que ele/a estude na sua própria escola (formação em serviço). Logo, um dos princípios da assistência à docência é continuar o desenvolvimento das atividades deixadas pelo/a professor/a, ressignificando-as, desdobrando-as e redimensionando-as. É relevante sinalizar que essa atuação dos/as AD ocorre de forma rotativa, visto que eles/as frequentam três escolas diferentes por semana, estando em três salas de aula distintas, uma em cada escola. Com essa caminhada entre as escolas é possível verificar uma fluência contínua nos trabalhos, no fortalecimento de suas presenças nas atividades e nos laços profissionais e afetivos com os sujeitos das escolas, o que lhes possibilita uma identidade como professor/a.

Dessa maneira, o Projeto OFS e PAD (2020/2023), aconteceu em 09 escolas municipais de Manaus/AM: 01 Centro Municipal de Educação Infantil/CMEI; 03 escolas de Ensino Fundamental- Anos Iniciais; 01 escola de Ensino Fundamental-Anos

Finais; 01 Escola de Tempo Integral (Educação Infantil e Anos Iniciais); 01 escola na zona rural; 01 Escola Indígena e 01 Escola de Educação de Jovens e Adultos/EJA. Hoje (2023), temos no PAD acadêmicos/as de diversas licenciaturas: Pedagogia, Letras, Geografia, Ciências Biológicas, Matemática, Educação Física e História, tendo em vista a rotatividade desses/as estudantes.

Nesse contexto, é fundamental a presença do/a AD na sala de aula, no sentido de garantir o direito do/a aluno/a do/a professor/a cursista continuar estudando. Com isso, essa ação acontece na perspectiva de uma profissionalização docente que ocorre antes mesmo de se tornar professor/a, ou seja, é um começo profissional que surge ainda no âmbito acadêmico e pode possibilitar projeções docentes futuras. O PAD tem sido uma grande oportunidade de profissionalização docente, impactando definitivamente na formação inicial de alunos/as das diferentes licenciaturas, sendo que essa formação está integrada à prática educacional como ela realmente acontece nos cotidianos escolares.

Nessa perspectiva, a assistência à docência, no geral, ajuda o/a acadêmico/a de licenciatura a se identificar com os contextos das salas de aula e isso poderá amenizar os impactos futuros na docência. Assim, percebemos que os/as AD têm se adaptado às realidades da escola, avançando no campo da interdisciplinaridade, da transdisciplinaridade, da multiculturalidade, da interculturalidade e da decolonialidade, diminuindo assim, possíveis frustrações no enfrentamento na sala de aula e na própria escola.

Sobre esses aspectos, destacamos que por meio dos processos realizados no PAD oportunizamos o tripé: presença na escola, estudos teórico-metodológicos nas diversas áreas do conhecimento e a aproximação da realidade escolar. Sendo que os desafios desses três movimentos são superados ao longo dos anos por meio da dinâmica da coordenação do PAD, a qual organiza ações pedagógicas distribuídas em reuniões e formações semanais, no sentido de garantir o acompanhamento da/na sala de aula.

Assim, as formações ministradas aos/às ADs são metodologicamente planejadas e organizadas a partir de um plano de ação sistematizado e dos desdobramentos das reuniões de avaliação que ocorrem semanalmente no dia de segunda-feira. A coordenação do PAD organiza e acompanha todo o processo de planejamento, avaliação e formação e, em conjunto, constroem a reflexão da ação docente com o suporte teórico, por meio de leituras, fichamentos, debates e a produção de material didático pedagógico.

Dito isso, o trabalho desenvolvido pelo PAD apresentado nessa narrativa aconteceu na Escola Indígena Kanata T-ykua na Comunidade Três Unidos que fica no Rio Cuieiras. Ante o exposto, a importância do PAD caracteriza-se como uma possibilidade de efetivação de estudos, reflexões e debates mais ligados a uma formação docente que traga visibilidade aos contextos atuais, por parte da universidade ou do sistema municipal de ensino, almejando também, a articulação entre as licenciaturas que formam o docente na atualidade. Logo, a atuação do PAD perpassa pela universidade e pela escola, buscando sempre suas especificidades, suas diferenças e seus entrelaçamentos docentes.

AS NAVEGÂNCIAS RUMO À COMUNIDADE TRÊS UNIDOS - ATRACANDO O BARCO, O LUGAR DA ESCOLA

*Sani katu Uri a Kanata T-ykua*³

Essa narrativa etnográfica ocorreu no ano de 2022 durante a realização do calendário acadêmico⁴ do Projeto OFS/Pós-graduação em Gestão de Projetos e Formação Docente. Os dados da pesquisa aqui apresentada é um recorte do período que compreende ao fazer da assistência à docência no mês de março, quando o nível das águas do Rio Negro estava elevado, até o último encontro formativo em outubro de 2022, mês que o rio baixa consideravelmente. Ali, percebemos o porquê do calendário escolar das escolas da rural ribeirinha/Rio Negro ser diferenciado, uma vez que iniciam as aulas em janeiro e encerram em outubro. Isso acontece em virtude da vazante do rio que dificulta a navegação do transporte escolar dos/as estudantes e delinea as singularidades de um cotidiano escolar que perpassam pelo tempo da cheia e seca do Rio Negro e seus afluentes.

Desse modo, viajar para a Escola Kanata e realizar a assistência à docência significava viver um fazer docente totalmente diferenciado, visto que a equipe se deslocava do LEPETE às 6h30 e por volta das 7h30 seguia a viagem pelo Rio Negro até chegar ao aflente Rio Cuieiras na comunidade Três Unidos, e chegávamos aproximadamente às 8h45. A viagem tem duração de mais ou menos 1h40 a

3 Seja bem-vindo a Kanata T-ykua (Língua Kambeba)

4 A Pós-graduação iniciou-se em 2020, mas com a pandemia da COVID-19 as aulas presenciais foram inviabilizadas até o ano de 2021, retornando presencialmente em 2022 e encerrando-se em setembro de 2023 com a finalização dos TCCs.

2h de viagem, quando o trajeto é realizado em lancha de alta velocidade, durante a ida a maioria das vezes navegamos pela calmaria do Rio Negro, outras tantas, na emoção dos solavancos da lancha com fortes banzeiros, principalmente no retorno às 12h30.

A lancha que comporta 20 pessoas atraca no lugar da escola na comunidade Três Unidos, sendo que o local de descida fica em frente ao lugar sagrado das ancestralidades onde repousam memórias coletivas (cemitério). Na margem do rio e em frente à escola, este cemitério fica imerso nas durante a cheia mais intensa do Rio Cuieiras, sendo tudo isso carregado de significações, de coisas ditas no silêncio das palavras onde de longe se avista a escola que é ligada à margem do rio por um estreito caminho, cheio de saberes daquelas práticas de percursos culturais milenares.

Assim, se por um lado parecia um estranhamento, por outro havia as perguntas não ditas e respostas não reveladas no silêncio, quando caminhávamos da beira do rio até a escola. Com isso, Santana (2009) explicita que:

nessas relações de saberes em que interagem os espíritos da natureza, guardiões dos territórios, os “encantados”, em seus “espaços concretos”. O sentido das relações homem/natureza revela uma pedagogia comunitária em que os saberes compartilhados atualizam-se e se expressam fundamentalmente nas nações de cultivo e respeito. O lugar primordial de referência do saber indígena é a comunidade. Na medida em que a cosmovisão, o pensamento e a religiosidade refletem de múltiplas maneiras o sentido ético de convivência com a mãe terra, na experiência comunitária, o sujeito indígena institui uma “geografia sagrada”, combinando os mais variados elementos do espaço habitado, sejam eles seres vivos, inanimados e sobrenaturais. A terra, o espaço em si, torna-se um prolongamento do corpo; os princípios religiosos estabelecem relações ecológicas e de proteção com esse espaço-terra; a identidade (...) da pessoa se enraíza e se prolonga na terra que passa a fazer parte dessa identidade (p.49).

Figura 01 - O lugar do sagrado - ancestralidade pelo caminho da escola



Fonte: SANTOS, 2022.

A comunidade Três Unidos faz parte da área rural do município de Manaus/AM, é o lugar da Escola Indígena Kanata T-Ykua - Luz do Saber, uma escola que nasce da luta histórica do povo Kambeba, que para minimizar processos migratórios para Manaus implementaram uma luta para instalar uma escola na própria comunidade. Foi então, que por meio do Decreto Municipal 1.394/2011 regularizaram a existência das escolas indígenas na SEMED manauara, as quais fazem parte da 7ª Divisão Distrital Rural⁵/DDZ, sendo que antes eram denominadas de “Escola do Campo”. Após a lei municipal 1.893/2014, deixou a categoria de escola do campo e passou a ser escola indígena.

5 A DDZ Rural da Semed, atende 84 escolas sendo destas 36 na zona Rodoviária, 29 no Rio Negro e 19 no Rio Amazonas e as 5 escolas indígenas com um atendimento aproximado de 11.735 mil estudantes da Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Figura 02 - Luz do Saber**Fonte:** MARTINS, 2023

PIUI, TCHA, TCHA, TCHA NA FILA EU VOU MARCHAR!

“Hora do almoço! Em fila, vamos lá! Organizem-se! Primeiro as meninas!”

Ao primeiro sinal às 7h da manhã ou às 13h, principalmente nas escolas em área urbana, é um atropelo de estudantes com o empurra, empurra competitivo, tudo isso, por conta de uma concorrência desordenada para quem ocupar o primeiro lugar na fila. Um primeiro lugar que parece trazer o imaginário a sensação de vitória. Mas, não sabemos de que? Talvez a liberdade de sentar na primeira carteira, ou simplesmente sentir o fragmento de liberdade quando saem correndo da sala na hora do intervalo da aula. Tal composição do corpo com as filas é impregnada na maioria das escolas e configura-se em um modelo estático de ações cotidianas.

Ladeira (2004), argumenta que isso faz parte da cultura dominante e caracteriza-se:

por um ordenamento e legitimação seletivos de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas. Ao transferir uma cultura escolar voltada para um ordenamento urbano, com todos os seus dilemas, exclusão e contradições, para um modelo de escola indígena, estamos duplamente invalidando, através de uma desvalorização implícita ou explícita, outras formas e modos de vivência

e saberes e a possibilidade de uma relação simétrica entre os diversos que tensamente compõem o eixo da relação Estado brasileiro e povos indígenas (p.147).

Sobre esse aspecto, a ideia de transferir práticas escolares parece impregnar-se no fazer pedagógico de alguns AD, quando tentam replicar a mesma prática realizada na escola urbana para a Escola Indígena. O fato de tentar organizar as crianças em uma fila não nos surpreendeu, porque é o típico ditado popular: “*o hábito do cachimbo deixa a boca torta*”. Assim, no horário do intervalo para a merenda escolar a primeira ação é organizar a criançada em filas.

Neste sentido, é necessário refletir a propositura de Lacerda (2022) quando afirma:

Esta racionalidade organizadora que se inscreve na produção e no espaço social também adentra a escola e se deposita, dentre outras, sobre a prática que neste momento nos interessa: a fila. A fila não somente ordena, escalona, fixa e controla, mas, ao trazer ideias de outras temporalidades, ela também distribui, por onde passa, esta herança. A mesma lógica que ajusta a fila de entrada na classe, se deposita na organização das carteiras na sala de aula, enfileiradas (p.16).

È imperativo ressaltar, que na perspectiva decolonial o sistema educacional tradicional é desafiado a uma prática de liberdade com ruptura nas relações coloniais e neocoloniais da hegemonia monocultural do conhecimento. Deste modo, a escola indígena é um encontro de culturas que estabelece um diálogo intercultural com a valorização de saberes e o respeito às diferenças. E neste espaço fronteiro, como os modelos de escolas urbanas, que as práticas pedagógicas de uma escola indígena com percursos identitários únicos, felizmente distam da homogeneidade do sistema educacional brasileiro:

A formação do mundo escolar se inicia no ritual já estabelecido de um posicionamento dos alunos em filas, o que indica as regras de um universo permeado por discursos, valores e ideais. As rezas, as cantigas infantis e as várias outras ações executadas pelos alunos, sob orientação das professoras, demonstram que a escola manifesta em seu interior as realidades do mundo e, conseqüentemente, suas formações discursivas (Cavalcante, Júnior, 2005, p.47).

Em paráfrase a Bonnin (2000), a pedagogia Kambeba modifica o espaço escolar pela presença viva das pessoas da comunidade, sendo que as lideranças

e anciãos participam das discussões dos modelos de educação que são impostos via currículo, contam histórias antigas e falam das tradições Kambeba. No cotidiano da escola os adultos estão presentes, passam pela sala de aula, entram, riem, conversam e brincam. Isso traz uma certa leveza ao trabalho pedagógico, posto que a escola não está “fechada em si mesma”.

Dessa maneira, quando a escola não está fechada em si mesma, a hibridez transcende a posição de espaço de aprendizagem que constitui a identidade cultural. Para tanto, compreender os processos multiculturais de um povo é se envolver na heterogeneidade social e entender como se produzem culturas em seus cotidianos. Canclini (2001, p.18) acredita que “[...] a hibridação não é sinônimo de fusão, sem contradições, mas, sim que pode ajudar a dar conta de formas particulares de conflito geradas na interculturalidade [...]”.

Com base nessa premissa levantada, Morin (2008) corrobora ao evidenciar que conhecimento só é conhecimento enquanto organização e só é relevante quando possibilita que toda informação seja situada em seu contexto e nos/com seus cotidianos. Destaca que a missão do ensino não é transmitir o simples saber, mas transmitir uma cultura que possibilite o entendimento da situação do sujeito no mundo, suscitando contextos permeados por discussões e reflexões ao evidenciar que o ensino reproduzido no espaço escolar tradicional leva a inteligência desse sujeito a se habituar a separar o conhecimento, demandando um saber fragmentado, o qual reduz o entendimento e a reflexão, não permitindo que se perceba o contexto em que vive, contribuindo assim, para desagregar as pessoas que dele participam, e fortalecendo o que o denomina de uma “cabeça cheia”, onde os saberes são completamente amontoados.

Contrapondo a essa concepção, o referido autor pontua que a “cabeça bem-feita” é aquela que tem capacidade para organizar, traduzir, reconstruir e dar significados aos diferentes conhecimentos, as singularidades, aos saberes e as culturas, percebendo que o conhecimento é inacabado e que neste deve ter lugar para o imprevisível e para os questionamentos. Como visto, a “cabeça bem-feita” vem permeando os contextos e cotidianos do povo Kambeba da Comunidade Três Unidos, a quais os saberes da/na escola são a partir de suas histórias de lutas na revitalização da língua materna e as vivências no caminhar pelos saberes tradicionais das práticas cotidianas e espiritualidade.

Outrossim, esse povo desenvolve seus métodos de organização que passam de geração em geração, considerando os valores culturais, a história e

a ancestralidade. Por isso, escola é o lugar onde o saber dos mais velhos e dos antepassados dialogam com as novas gerações que lidam continuamente com a hibridez cultural no sentido fundamental de respeitar e valorizar as tradições e incorporar práticas que sejam efetivamente de revitalização e fortalecimento, que possam romper com o conservadorismo de práticas escolares tradicionais.

Baniwa desde 2020 já sinalizava críticas aos moldes em relação ao conservadorismo de práticas escolares homogêneas:

A estrutura e a prática pedagógica nas escolas não indígenas e, mesmo na maioria das escolas indígenas do país, é um exemplo clássico desse conservadorismo, que ainda insiste em orientar sua visão e suas práticas a partir de uma comunidade imaginada de um Brasil monocultural e monolíngue. É importante enfatizar que existem hoje, no Brasil, 223 povos indígenas, sendo que cada povo é diferente dos outros. Por que é diferente? Porque cada povo tem sua língua própria, tem suas tradições próprias, sua mitologia própria, sua cosmologia própria que se distingue das demais. Mas isso é muito pouco considerado na forma, por exemplo, das instituições escolares lidarem com essas populações. As atividades educacionais são pensadas como se todo cidadão brasileiro falasse a mesma língua, comesse a mesma comida e da mesma maneira, como se tivesse a mesma origem, a mesma mitologia, a mesma religião, os mesmos valores, as mesmas tradições e costumes, a mesma forma de organização do trabalho, a mesma forma de organização social, econômica e política (p.43-44).

Neste contexto, é notável a contribuição de Chartier (1990), ao evidenciar que:

As percepções do social não são de forma alguns discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa dos outros por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar para os próprios indivíduos, a suas escolhas e condutas" (p.17).

As estratégias e práticas das filas para qualquer movimento dentro das escolas urbanas que tendem a impor regras, são os aspectos antagônicos no lugar/ espaço da escola indígena que por ser diferenciada busca a ruptura com a representação do projeto de escola que não reconhece a singularidade das pedagogias específicas que são vividas no cotidiano escolar da comunidade Três Unidos. E, quando o que vem de fora tende a oficializar práticas que favorecem a negação de

identidade ao enfileirar as crianças, sem perceber-se carregados de atitudes colonizadoras e modeladoras de comportamentos.

Ao refletirmos a respeito do que diz Chartier (1990), quando propõe “uma compreensão de representação no sentido particular e histórico e a relação de representação de uma imagem presente e de um objeto ausente” (p. 21), significa pensar a força ideológica colonial e neocolonial determinista do etnocentrismo europeu, onde o povo originário é uma imagem presente e ausente. Presente no imaginário idílico de corpos quietos, educados e docilizados, e, ausente na pluralidade de culturas e dos movimentos interculturais de cada povo. É esse formato predominante que emolduram práticas escolares.

Vale ressaltar, que as crianças estão cansadas de ouvir: “Vai sentar! Fica quieto! Fica calado!” Por isso, somos levados por alguns questionamentos: O que representa para professores/as em formação o encontro entre culturas diferentes do contexto urbano, em que a fila para o horário da merenda (lanche) é ação indispensável? Quais as práticas do representado/representante na Educação Escolar Indígena? Quais representações e práticas do contexto urbano acontecem no espaço da escola Kanata?

Diante disso, o que se coloca é saber como as representações e apropriações constituídas em práticas escolares estão presentes na escola indígena. Se *‘as representações são matizes das práticas’*, podemos situar a escola indígena em momentos e lugares de representação, práticas e apropriação no confronto de culturas. É prática comum a sociedade envolvente homogeneizar o pensamento sobre povos originários e considerar que *“índio é tudo igual”*, um ato de negação em relação às diferenças culturais de cada povo. Não podemos esquecer que o discurso hegemônico chega às práticas escolares. Neste sentido, mencionamos Ladeira (2004):

A cultura dominante na escola é caracterizada por um ordenamento e legitimação seletivos de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas. Ao transferir uma cultura escolar voltada para um ordenamento urbano, com todos os seus dilemas, exclusão e contradições, para um modelo de escola indígena, estamos duplamente invalidando, através de uma desvalorização implícita ou explícita, outras formas e modos de vivência e saberes e a possibilidade de uma relação simétrica entre os “diversos” que tensamente compõem o eixo da relação Estado brasileiro e povos indígenas (p.147).

MUDANÇAS DE AUTONARRATIVAS SOB A PERSPECTIVA DA CONSTRUÇÃO DE SABERES E FAZERES - RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades desenvolvidas na assistência à docência, principalmente no cotidiano da escola indígena, têm um impacto na formação inicial dos/as estudantes de licenciatura a partir das suas práticas de atuação, bem como nas mudanças de autonarrativas sob a perspectiva da construção de saberes e fazeres. Ao longo de dois anos com a assistência à docência na escola indígena na turma de educação infantil, 1º ao 3º ano e a turma de 4º e 5º, foi percebido um movimento de transfiguração da prática quando uma estudante de licenciatura em Pedagogia, que havia ido pela primeira vez a escola Kanata, relatou que ao chegar a hora do almoço todas as crianças se dirigiram imediatamente ao refeitório e preocupada com a organização falou: - Crianças!!! Mas, imediatamente refletiu e comentou com a professora que estava na coordenação da assistência à docência: ***"Já ia pedir pra fazer fila! Mas eles são cheios de autonomia e não precisam de filas"*** A professora discorreu: ***"Isso mesmo! Aqui, fila não!"***

Nessa perspectiva, vale ressaltar a importância que o PAD tem em olhar para a singularidade dos sujeitos, o contexto onde estão inseridos e suas peculiaridades, em uma concepção de escola e currículo que prisma pelo respeito e a valorização da diversidade cultural, uma vez que na escola indígena, é inconcebível a reprodução de práticas escolares que são sistematizadas como regra geral experienciadas nas escolas tradicionais urbanas. Por isso, o grande desafio foi justamente mudar atitudes e posturas docentes incorporadas à domesticação de fazeres.

Para o desenvolvimento de uma educação intercultural, é necessário trabalhar o próprio "olhar" do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura (Candau, 2016, p.815).

Com base no exposto, enfatizamos que o atendimento às especificidades das escolas do Projeto OFS é uma grande prática de experiências interculturais em que no chão da sala de aula as licenciaturas inter cruzam rizomas de conhecimentos da formação inicial. Com isso, a importância desse trabalho para a comunidade acadêmica, pesquisadores da educação escolar indígena e especificamente para a

assistência à docência é que o mesmo traz uma bagagem de aprendizagens e saberes sobre os cotidianos escolares, simultaneamente com a construção da atuação docente.

E PARA NÃO CONCLUIR... A ESCOLA INDÍGENA E A ANCESTRALIDADE DE SABERES

A aproximação da universidade com a escola traz um sentido maior para os processos de formação dos/as acadêmicos/as no viés das práxis. Com o objetivo de desenvolver ações pedagógicas com alunos/as e professores/as de licenciatura da UEA, por meio do LEPETE, fruto do trabalho do Projeto OFS realizado nas escolas da SEMED, evidenciamos a reflexão-ação sobre o fazer da/na sala de aula como parte do cotidiano escolar, e sobretudo, como um processo de profissionalização docente, caracterizando as proposituras do PAD.

Os diálogos entre saberes tradicionais e os saberes das universidades na construção de práticas pedagógicas inter/multiculturais, foram construídos a partir da vivência em uma escola indígena que despertou reflexão/ação no fazer dos ADs. Entendemos que nas práticas escolares imersas na máquina panóptica que disciplinam o corpo, as filas escolares naturalizam o espaço de vigilância que empalidece os corpos e dá lugar a um caminhar sem diálogo.

Nesse contexto, no cotidiano da escola indígena "Kanata" a ausência de muros, portões, grades e portas trancadas com cadeados, já diz tudo, a Escola pertence à comunidade, as crianças podem ir sozinhas para suas casas sem o medo da violência. Subir nas árvores, tomar banho no rio, ir para a casa de farinha, caminhar pela comunidade, mostrar a casa de cada parente e andar descalço pela escola, nos ensinaram sobre práticas docentes do/no professorar que aprendemos na circularidade de saberes (vindos de uma ancestralidade) que não cabe a palidez de corpos enfileirados. Por isso, nos momentos e lugares da Escola Kanata T-ykua, **aqui, fila não!**

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Cotidiano Escolar e Práticas Interculturais**. Caderno de Pesquisa. v.46 n.161 p.802-8020 jul/set 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143455> Acesso em 21 de setembro 2023.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2008.

CAVALCANTE, E. A. JÚNIOR A. S. R. A sala de aula sob o olhar etnográfico: um estudo de caso. Minas Gerais. Revista Presença Pedagógica v.11 n.63 p 43-53, maio/jun. 2005. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/14881910/A_sala_de_aula_sob_o_olhar_etnografico-libre.pdf? acesso em 16 de junho de 2023.

CHARTIER, Roger. **A História cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

GATTI, Bernardete A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. *Revista USP*, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>>. Acesso em: 25 de setembro de 2023.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. A FILA. Revista OLHARES, v. 10, n. 1 – Guarulhos, 2022 – ISSN 2317-7853. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12456/9595> acesso dia 9 de março de 2023.

LADEIRA Maria Elisa. **Desafios de uma política para a educação escolar indígena**. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v.1, n.2, . 2004.

MATTOS, C. G. L. de; CASTRO, P. A. de. Etnografia e Educação: conceitos e usos [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2. Disponível em <http://books.scielo.org/id/8fcfr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf> Acessado em: 06 set 2023.

MANAUS. Decreto nº 1.394, de 29 de novembro de 2011. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal no âmbito do município de Manaus, e dá outras providências. (Publicado no Diário Oficial Eletrônico nº 2818 de 30.11.2011 - p. 3), 2011. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/decreto/2011/140/1394/decreto-n-1394-2011-dispoe-sobre-a-criacao-e-o-funcionamento-de-escolas-indigenas-e-o-reconhecimento-da-categoria-de-proa>

fessores-indigenas-no-sistema-de-ensino-municipal-no-ambito-do-municipio-den
-manaus-e-da-outras-providencias acesso em 20 de set. de 2023.

MANAUS. Lei Municipal nº 1.839 de 16 de janeiro de 2014. Dispõe sobre o perímetro urbano do município de Manaus e descreve os limites da cidade, conforme as diretrizes do plano diretor urbano e ambiental. Manaus, Câmara Municipal, 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/am/m/manaus/lei-ordinaria/2014/184/1839/lei-ordinaria-n-1839-2014-dispoe-sobre-o-perimetro-urbano-do-municipio-de-manaus-e-descreve-os-limites-da-cidade-conforme-as-diretrizes-do-plano-diretor-urbano-e-ambiental> acesso em 20 de set. 2023.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma e reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SANTANA. José Valdir Jesus de. **Globalização e saber indígena**: na “geografia do sagrado” a possibilidade de construção de uma identidade étnica. Bahia. *Revista Espaço Acadêmico*, Volume 9, nº 106, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/8227>. Acesso em 27 de julho de 2023.