

## ESCOLA INDÍGENA SATERÉ-MAWÉ E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA REALIDADE DO RIO UAICURAPA NO BAIXO AMAZONAS

Ignês Tereza Peixoto de Paiva <sup>1</sup>  
Elizabeth Cristina Siel Souza <sup>2</sup>  
Laura Carolina Peixoto de Paiva <sup>3</sup>

### RESUMO

A coordenação pedagógica apresentada na educação escolar indígena é marcada pela necessidade educacional de cada grupo étnico. A escola do rio Uaicurapá pertence ao povo Sateré-Mawé onde o coordenador pedagógico tem o papel de mediar as informações culturais entre os componentes curriculares da educação não indígena e a especificidade do seu grupo no processo educacional. Objetivou-se em refletir o cotidiano e o desafio enfrentado pelo coordenador pedagógico da instituição indígena diante sua função de coordenar cinco escolas da comunidade Sateré-Mawé no rio Uaicurapa, no Baixo Amazonas. Tendo como foco, a estratégia de trabalho e planejamento escolar sob os pilares da educação escolar indígena. Para alcançar os objetivos expostos a entrevista semiestruturada, foi fundamental para a compreensão do universo, no qual, a coordenadora está inserida. Contudo, conhecer as dificuldades da coordenadora em realizar seu trabalho nos contextos educacionais torna-se fundamental para pensar numa educação de qualidade para os povos indígenas.

**Palavras-chave:** Coordenadora Pedagógica. Sateré-Mawé. Educação Escolar Indígena.

### INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena na cidade de Parintins-Am é realizada nas comunidades tradicionais e indígenas, no qual, somente um coordenador pedagógico é responsável por 5 (cinco) escolas. O trabalho deste foca-se em articular o planejamento das ações educacionais de ensino e aprendizagem dentro das escolas, não se diferenciando das funções recebidas por um coordenado pedagógico da escola não indígena. Para cada ambiente educacional as especificidades culturais são constantes, uma vez que, as cinco comunidade tem clãs étnicos pertencente a etnia Sateré-Mawé.

As escolas são municipais tem como aldeias de origens as situadas nos braços de rio do Andirá e rio Uaicurapá, onde proximidade com cidades próximas, e por esta razão, o povo Sateré-Mawé são

---

<sup>1</sup> Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia - PPGSCA da Universidade Federal do Amazonas - UFAM Professora Na área de Educação nos Cursos de Matemática/Física e Química/Biologia do ICET/UFAM/Itacoatiara. [Ignestereza@hotmail.com](mailto:Ignestereza@hotmail.com);

<sup>2</sup> Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia - PPGSCA da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, [Bethysiel9@outlook.com](mailto:Bethysiel9@outlook.com);

<sup>3</sup> Graduada em Licenciatura de Letras Língua Portuguesa/Língua Inglesa. Universidade Estadual do Amazonas. Professora do CETAM. [Laura@hotmail.com](mailto:Laura@hotmail.com);

indígenas que há mais de 300 anos estão em contato com não indígenas. No século XVI, durante as missões jesuíticas, os missionários escreveram os primeiros relatos sobre a existência dos Sateré-Mawé, com nomenclaturas de – Maooz, Mabué, Manguês, Jaquezes, Maguases, Mahués, Magués, Mauris, Mawés, Maraguá, Mawé e Magueses, na região do Baixo Amazonas (UGGÉ, 1992). Segundo o autor, os registros assinalavam que a etnia que se situava nessa localidade tinha aspectos linguísticos da família Tupi-Guarani, que permitia traduzir o termo *Sateré* como *lagarta de fogo* ou *lagarta vermelha*; e Mawé como *papagaio falante*.

No longo processo de contato com não indígenas, os Sateré-Mawé traçaram estratégias e marcadores históricos para resistirem à dizimação cultural e de membros de seu grupo étnico. Em razão disso, a localização geográfica longe de grandes rios navegáveis contribuiu para que permanecessem com suas tradições mitológicas, cósmicas e organização da estrutura social. Um exemplo disso está no patrilinear, que ao “nascer o filho pertence ao clã do pai, podendo casar somente com pessoas de diferente clã” (UGGÉ, 1992, p. 18), mas, isso não se define como exclusão dos laços maternos, pois o casamento exogâmico permite a reciprocidade de fortalecer as relações sociais, econômicas e políticas entre os grupos.

Entre as lutas de resistência, a participação da etnia na Cabanagem (1835-1837) tornou-se um marcador histórico inestimável ao grupo, fato que até os dias atuais é lembrado durante o ritual da Tucandeira, onde há um canto referente a essa revolta. Sobre ele, Alvares (2009) descreve que:

[...] quando os índios emboscaram um navio português na parte mais estreita do rio. Cavaram trincheiras e ficaram à espera. Quando os portugueses chegaram, eles começaram a flechar. Quando os portugueses começaram a revidar com suas armas de fogo, que atiram em linha reta, os Sateré-Mawé entraram nos buracos e começaram a atirar uma chuva de flecha, protegidos nos buracos. O relato termina com o fundamento do navio (p. 25-26).

A Cabanagem é um exemplo de união com outros grupos étnicos, sendo eles negros, caboclos e tapuios, que lutaram contra as autoridades do estado em busca de liberdade e superação à exploração imposta pela sociedade envolvente, partindo da cidade de Belém e seguindo até o Rio Negro. Ao eclodir a Cabanagem, os Munduruku e Mawé (dos rios Tapajós e Madeira), os Mura (do rio Madeira) e alguns grupos do Rio Negro sofreram fortemente com as epidemias e atos de perseguições, acabando por ter seus territórios reduzidos e familiares deslocados.

Para os Sateré-Mawé, as áreas dos rios Marmelos, Sucunduri, Abacaxi, Parauari, Amana e Mariacuã, que inicialmente eram suas terras, tiveram no percurso histórico suas perdas. Os caminhos trilhados pela etnia e a redução de seu território ocasionaram novas lutas para

revitalização de terras indígenas. Com território demarcado em 06 de maio de 1982 e homologado em 06 de outubro de 1986 numa área de 788.528 ha e perímetro de 477,7 km, abrangendo os municípios de Maués, Parintins e Barreirinha, no Amazonas, e ainda os municípios de Itaituba e Aveiro, no estado do Pará. Nos rios e afluentes dentro deste perímetro, podemos encontrar, segundo Teixeira (2005):

no rio Andirá cerca de 49 aldeias, habitadas por 3.795 habitantes [...] No rio Marau são 37 comunidades e 3.288 habitantes [...]. No rio Uaicurapá são quatro comunidades e 292 indivíduos e, em Koatá Laranjal existe apenas uma comunidade (Vila Batista) com 127 habitantes. As demais comunidades da Terra Indígena Sateré-Mawé são habitadas pelos Munduruku (p. 23).

As aldeias situadas nos rios Andirá e Uaicurapá são terras de proximidade maior com a cidade de Parintins-Am, ocasionando um fluxo contínuo de migração para o município, maior fluxo que em outras localidades, apesar da cidade de Manaus também possuir um número significativo de residentes Sateré-Mawé. Em meio a história desse povo, a educação escolar indígena esteve como a mediadora para a articulação social, política e cultural entre o saber tradicional com o saber científico. Sendo assim, o coordenador pedagógico reporta-se para a realidade educacional específica dos povos indígenas levando em consideração os aspectos significativo da cultura não indígena no processo educacional.

Por muito tempo, a educação desses povos foram vivenciadas e registradas através da oralidade, contudo dos anos 2000 aos dias atuais, está educação passa por um período de escrita e arquivamento de suas coletas de dados para uma educação de qualidade. Nesse contexto, as histórias educacional do Sateré-Mawé foi organizada conforme os documentos de matrículas e atas educacionais escritas pelos professores que atual nas escolas. Outras informações são organizada por anotações realizada pelo setor educacional no nível nacional, estadual e municipal, no qual, pela dificuldade de ter um ambiente de arquivamento oficial todos os documentos ficam armazenados na secretária municipal de Educação de Parintins/am.

No ambiente escolar das cinco escolas a coordenação pedagogia se descreve pelo trabalho de duas pessoas: uma pessoa não indígena e outra indígena de origem Sateré-Mawé as duas pessoas são responsáveis em dirigir o processo educacional das escolas, sendo que, a coordenação funciona na cidade e não diretamente nas escolas como deveria ocorrer para se acompanhar o processo educacional. O acompanhamento funciona por meio de visitas temporárias ou pela espera de algum dos professores, virem a cidade para tirar dúvidas ou planejar as atividades da instituição.

Dentro deste contexto, o desafio da coordenação está no distanciamento vivido entre o coordenador e as escolas indígenas. E para os professores esta distância é recebida com maus

olhares, pois, eles ressaltam a importância de ter um orientador pedagógico dentro do âmbito escolar (Souza, 2015). Por esta razão, a pesquisa intitulada *Escola Indígena Sateré-Mawé e a coordenação pedagógica: uma realidade do Rio Uaicurapá no Baixo Amazonas*. Nesse sentido, o objetivo geral de refletir o cotidiano e desafio enfrentado pelo coordenador pedagógico da instituição indígena diante sua função de coordenar cinco escolas da comunidade Sateré-Mawé no rio Uaicurapa, no Baixo Amazonas. Pelas especificidades dos clãs que compõe a etnia Sateré-Mawé. Por esta razão, o objetivo específico está em: identificar o papel da coordenação pedagógica na história da educação escola indígena que acompanhe a contextualização da educação escolar dentro das instituições de ensino Sateré-Mawé.

A relevância da pesquisa está no retrato descrito por ela, a respeito da função do coordenador pedagógico dentro da escola. Cujas o coordenador que desejar dar continuidade no trabalho do anterior terá de onde partir e solucionar alguns desafios ainda não superados. Pois, os dados coletados foram obtidos por entrevista semiestruturada realizada com técnica educacional pedagógica que exerci a função de coordenadora. Enfim, todo o desenvolvimento da pesquisa levou a reconhecer que a questão partidária influencia diretamente no trabalho da coordenação, ou seja, o espaço que o setor municipal da educação indígena é mínimo, mas já houve prefeito anterior que abriu portas essenciais para o início do arquivamento e acompanhamento constante com as cinco escolas do rio Uaicurapa.

## **METODOLOGIA**

O processo metodológico de ensino perpassa por momentos de lutas para o conhecimentos de suas próprias didáticas em sala de aula ou a frente de um processo de ensino aprendizagem que leve em consideração os aspectos culturais de sua própria etnia. Dessa maneira, focamos nas atividades desenvolvida pelos coordenadores pedagógicos responsáveis pelas cinco escolas. A escolha das Escolas Municipais do rio Uaicurapa como lócus para a pesquisa de campo se fundamenta em contribuir com informações importantes para o desenvolvimento da pesquisa e historicidade da educação escolar indígena no Baixo Amazonas, uma vez, que o povo Sateré-Mawé contribuiu muito para a educação escolar indígena nacional.

Entre os meses de março e dezembro de 2016, foi realizado o período de coleta de dados por meio de entrevista e visitas constante na coordenadoria de educação indígena na cidade de Parintins-Am. Os dias para a realização da pesquisa foram determinados em acordo com o coordenador indígena e a coordenadora não indígena, onde em cada dia havia alternativas de horários: nas terças e quintas, o acompanhamento dos alunos era das 7h às 09h30m, e nos

dias de quarta e sexta, das 9h às 11h, quando eles saíam da aula. Entretanto, havia semanas em que se trocava de horário entre os dias, com o objetivo de observar e registrar o desenvolvimento do trabalho de ambos no campo da gestão.

Todos esses horários eram programados por ambos os coordenadores que davam permitiram a liberdade para a realização da pesquisa, assim como estavam sempre dispostos a ajudarem no que fosse necessário. O primeiro contato com ambos os coordenadores ocorreu a apresentação do projeto de pesquisa e, logo após a conversa, eles autorizaram sua realização, e assim, o referido se desenvolveu com respeito étnico apresentado desde o início. Foi providenciado então, por questões éticas, o termo de consentimento livre e esclarecido para autorização da pesquisa, no qual, buscou atender os critérios étnicos, permitindo que houvesse por parte dos membros da pesquisa o levantamento de questões referida ao mesmo. Porém, o protagonismo do trabalho dos coordenadores pedagógicos foram levados em consideração.

Com a apresentação da pesquisa o procedimento de coleta de dados perpassou pela observação participativa e a entrevista semiestruturada. Sendo a observação realizada durante todo o momento de interação entre pesquisadora e sujeito ocorrido dentro do espaço escolar. Para o alcance da identificação dos trabalhos desenvolvidos por eles eram descritas no diário de campo dando ênfase na rotina e nas atividades pedagógicas de sala e hora.

Em continuidade a coleta dos dados, a entrevista semiestruturada direcionou-se para os dois coordenadores pedagógicos. O procedimento da entrevista semiestruturada direcionou de forma individual para cada sujeito da instituição educacional apontado, no horário escolhido pelos próprios. Esse momento foi mediado pelos seguintes indicativos: 1. Conhecer o trabalho desenvolvido pelos coordenadores pedagógicos; 2. Verificar os processos desenvolvidos para o acompanhamentos das cinco escolas; 3. Conhecer as atividades pedagógicas que o professor mediante as necessidades específicas das escolas.

Os indicativos tornaram se pontos principais de roteiros das entrevistas que foram audiogravadas e posteriormente transcritos, durante esse processo houve o respeito das opiniões dos mesmos em referência a diversidade étnico-cultural que ocorre no cotidiano da escola. Por essa razão, os sujeitos da pesquisa recebem durante as análises de dados nomes fictícios, para assim preservar seus reais nomes. Durante a pesquisa houve uma roda de conversa dentro do ambiente. Esse momento teve com ponto principal de conversa o trabalho da coordenação pedagógica de modo geral.

### **Papel da Coordenação Pedagógica na história da Educação Escolar Indígena.**

A Educação Escolar Indígena parte da perspectiva de ser específica, bilíngue, intercultural, diferenciada e comunitária, que visa contemplar a cultura, política, geográfica, mitológica, cosmológicas, artesanato e saberes milenares da própria etnia. Mas, para alcançar as conquistas atuais e a institucionalização da educação que leve em consideração suas raízes culturais e étnicas. Isso parte das lutas foram traçadas para resulta-se em currículos escolares diferenciados e individuais de cada comunidade autóctone. Ao reporta-se para este processo, Brasil (2002) descreve que a introdução da escola nas comunidades indígenas inicialmente serviu como instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas.

A educação nas comunidades indígenas eram desenvolvida pelos aspectos educacionais da escola não indígena, visto que, a catequização em primeiro momento foi a grande responsável pela integração a força dos índios à comunhão nacional (BRASIL, 2002). Neste período o coordenador recebia instruções do visitador das escolas elementares das vilas e tinha a função de descrever o que acontecia em cada prédio destinado a educação catequética dos índios, assim, com eles eram os responsáveis de presidir exames aos alunos e alunas (RIZZINI, 2004). No Amazonas e Pará em 1859, os visitadores e diretores das instituições públicas descreviam em seus relatórios a vida cotidiana da população e a concepção a respeito do que significava a escola para eles (RIZZINI, 2004)

Rizzini (2004) descreve o papel que coordenador pedagógico recebeu por vários séculos dentro das escolas indígenas. Visto que, o conceito de coordenador pedagógico é atual, pois, anteriormente a ideia de inspetor, visitador, técnico, supervisor (LIBÂNEO, 2008) eram o denominador para tal função. Mas, dentro do contexto educacional de imposição cultural aos povos indígenas o coordenador esteve presente. Neste sentido, podemos dizer que o papel do coordenador pedagógico é representado em dois momentos na história da educação escolar indígena, o de organizar a documentação e o de contribuir para a formação continuada dos docentes indígenas e o bilinguismo.

O primeiro momento que se refere na organização técnica e escrita documental pedagógica a atuação pode ser vista no início de 2011 com o arquivamento das matrículas e boletins da escolas, assim como o registro fotográfico e de algumas atividades. A ausência do arquivamento era sentido. E assim ela tece que a organização só foi possível por que *“junto a apoio que foram realizados, o estudo, conversas e reuniões, nós fomos conseguindo realizar essa questão da organização mediante à documentos, a questão de quadro, mediante a questão de contratações(Entrevista, 2015. Técnica Educacional).* A ausência e processos de arquivamento documental pode ser vista como um diagnóstico.

Souza (2003, p. 95) tece que “a função do coordenador pedagógico é aquele que organiza, orienta e harmoniza o trabalho de um grupo, por intermédio de métodos de acordo com o sistema ou contexto em que se insere”. Esta função foi possível observar na fala da técnica anterior quanto ela buscou apoio de todos e tornou-se a mediadora dos saberes, assim com a necessidade imediata que aprecem ao longo do cotidiano. Almeida (2003) destaca que o mesmo pode elaborar propostas de trabalho, e não ficar somente à mercê das emergências, ou seja, ele terá de solucionar alternativas que tenha o desejo de atingir a todos da instituição escolar. Por esta, razão ao propor a organização documental o coordenador buscou solucionar uma demanda que vinha se estendo por vários anos.

Ao ter apoio da comunidade dos professores Sateré-Mawé outros dois momentos da atuação da coordenação andaram junto, sendo elas, a formação continuada e a revitalização da língua dentro das instituições de ensino. Segundo a técnica:

*elaboramos um projeto [...] o projeto ele foi agraciado, nós conseguimos levar pra comunidade que não tem mais a língua, não fala mais a língua Sateré-Mawé e até o momento pelo o que não tem mais a língua, não fala mais a língua Sateré-Mawé e até o momento pelo que nós observamos tá dando certo (Entrevista/2015, técnica educacional).*

Este projeto surgiu da necessidade da própria comunidade escolar e foi amparada legalmente pela legislação. Ângelo (2006) destaca que a participação da comunidade é essencial para construção de projetos curriculares e político pedagógico para a agregação dos projetos societários no intuito de valorizar, fortalecer a identidade e o desenvolvimento socioeconômico.

Desta forma, a elaboração de um projeto que seja conduzido pelos mais velhos que falam a língua materna torna-se uma troca de experiência entre os mais velhos e a nova geração, e também possibilita a formação continuada por parte dos docentes que são indígenas e não falam a língua. Pois segundo a técnica funciona:

*Eh, as vezes a gente consegue um espaço pra ministrar três dias, nós começamos era três etapas nós começamos ministrando, depois foi pra dois e agora com um dia pra ministrar, isso é pouco tempo não tem condições, até um aluno que tá semanalmente em sala de aula ele já tem dificuldade imagine um dia.*

Dentro deste contexto, Bruno (2008, p.80) destaca que “o formador diz respeito ao seu compromisso de preparar o professor para uma atuação que incorpore essas novas formas de acesso ao conhecimento e de comunicação, além da constante necessidade de revisão das concepções”. Neste universo o coordenador deve estar conectado com os dois saberes, o indígena e não indígena, uma vez que a língua e formação ganham destaque neste momento devido uma completar a outra.

## **Contextualização da educação escolar indígena Sateré-Mawé.**

Retratar historicamente as lutas dos povos indígenas ao longo dos séculos XVI ao XXI é descrever as situações vividas por etnias distintas, em busca de seus direitos na sociedade como seres humanos livres. Sendo que, os Europeus ao iniciarem suas conquistas em 1549 foram protagonistas de diferentes lutas entre os indígenas com os não-indígena, intertribais e as ditas “guerras justas”, cada situação desta, havia indígenas que lutam do lado ou contra os europeus, ou seja, existiam dois grupos distintos com interesses diferentes para a sobrevivência de sua cultura, etnia, mitologia, economia e social.

No sistema colonial tinha legislação que era subordinada à legislação metropolitana, que tornava-se o sistema jurídico como: conselhos consultivos – a Mesa de Consciência e Ordens (1532), o Conselho da Índia (1603) e o Conselho Ultramarino (1643), que estabeleciam Carta Régias, Alvarás e Decretos que os governadores gerais aplicavam nas colônias (OLIVEIRA e ROCHA FREIRE, 2006). Nestas primeiras legislações a educação escolar não tem valor, pois, as mesmas se configuram para os casos de escravidão dos índios através de guerras justas e por resgate, onde as relações de dependência, de trabalho e instituições são visível por elas.

A catequese por séculos buscou uniformizar as práticas disciplinares em seus espaços educacionais, onde converter os índios para o trabalho, por meio da educação foi a chave para o trabalho, por meio da educação foia a chave para a dizimação cultural e das crenças deste povos. De modo particular, “no alto Rio Negro ou em Mato Grosso ou em Mato Grosso, os salesianos atuavam criando oficinas mecânicas e educando as crianças indígenas longe dos pais, em internatos” (OLIVEIRA e ROCHA FREIRE, 2006, p. 146). A educação nestas localidades era acrescentada pela oficina de agricultura.

As ordens religiosas eram muito fortes na região Amazônica por vários séculos e foram responsáveis pela dizimação dos costumes, saberes, cosmologia e valores. Mas, com a criação do SPI (Serviço de Proteção aos Índios) em 1936, houve mudanças significativas no planejamento educacional dos povos indígenas, assim como este buscou reconhecer os indígenas como cidadão (FERREIRA, 2001). Para o SPI era importante o indígena ser educado dentro de suas próprias comunidades, algo que já vinha acontecendo, mas ainda não era

reconhecida por lei. Os responsáveis pelos órgãos viam e tentavam colocar em destaque a especificidade de cada grupo étnico e suas línguas em particular (FERREIRA, 2001).

Em 1967, quando houve substituição do SPI pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio), o órgão implementou o bilinguismo na educação, no intuito de valorizar e respeitar a diversidade étnica individual, entretanto por não haver tantos professores bilíngues que contemplasse todas as comunidades, existia locais que o ensino ainda funcionava sob legado dos missionários (FERREIRA, 2001; ESTÁCIO, 2009). A FUNAI priorizava a educação que possibilitasse ao indígena entrar na sociedade não indígena, sem deixar de viver suas origens.

Ferreira (2001, p.75) descreve que “Funai resolveu investir, também, capacitação de índios, para assumir integralmente, as funções educativas na sua comunidade, expressando o propósito de a educação escolar interferir o mínimo possível nos valores culturais de cada povo”. Ensinar a língua para criança nas escola era sinônimo de perpetuamento cultural e consequentemente de mediação entre os conceitos e valores entre a cultura sistematizada do não indígena e os saberes transmitidos oralmente por longos séculos de geração a geração do seu povo. Ao iniciar a discussão da educação bilíngue para as etnias autóctones, outras vitórias foram alcançadas ao longo das lutas, como o reconhecimento legal desses povos por meio da diversidade cultural e pluriétnica dentro da Constituição Federal de 1988 (VILARES, 2009). Ou seja, o indígena para de ser visto como um sujeito de cultura inferior para ser reconhecido como um povo dotado de culturas, organizações sociais, línguas, religiões, modo de vida peculiar cada grupo étnico (VILARES, 2009).

Deste modo, a educação escolar indígena na comunidade ganha caminhos legais e que são confirmados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação □ LDB 9.94/96 de 20 de dezembro de 1996, que ampara uma educação escolar indígena diferenciada, específica, comunitária, bilíngue e intercultural (FERREIRA, 2009). Porém este amparado legal só contempla estudantes indígenas que estudam na comunidade de origem, pois, está são vistas pelo ponto de partida para a luta política que reconheça a sua identidade e cultura étnica.

As escolas nas terras indígenas Sateré-Mawé iniciaram sua efetivação em 1993, por meio de professores e lideranças. Com destaque, a Resolução N° 11/2001/CEE/Am, do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, fixa as normas para criação e funcionamento da Escola Indígena. Para Lico Paz, Norbert Batista e Ivana Trindade (2004) que ressalta que a contribuição para o processo de formação diferenciada dos professores e construção de Escolas Indígenas Sateré-Mawé asseguram o direito à uma educação de qualidade e respeitosa da diversidade social e cultural. Este momento marca a luta de confirmação dos povos Sateré pela educação diferenciada e específica para suas comunidades. Pois, anteriormente a educação

deste povos era mediada por professores não indígenas e compactuavam com processos anteriores de dizimação da língua, cultura, mitos e ritos deste povos (RODRIGUES, PAIVA e CATALÃO JÚNIOR, 2012).

Mas, para registrar as mudanças ocorridas ao longo das reivindicações dos docentes para a educação Sateré-Mawé ser lecionada em grande porcentagem pelos próprios, a organização documental e construção do projeto político pedagógico das escolas das 05 (cinco) comunidades sob base legislativa, a coordenação educação escolar indígena descreve que:

*Em 2011 havia uma perspectiva de que nós pudéssemos alcançar o arquivamento dos documentos como matrículas dos alunos, atas, memoriais, entre outros. [...] isso tinha que ter uma organização, mesmo por conta das questões das Legislações, das Leis que amparam mediante a questão a educação escolar indígena, então pra isso havia uma necessidade e com isso nós viemos caminhando, fazendo essa organização, e não posso dizer que nós estamos 100%, acho que é até difícil chegar à isso né? mais eu acho que nós avançamos muito em relação a todo esse processo (Entrevista/2015, técnica educacional).*

A técnica educacional destaca que a educação escolar nas comunidades aconteciam, mas não tinham uma organização expressiva documental, e nos momentos que havia precisão de alguns documentos para comprovar que a criança estudou determinada serie, eles não tinham como comprovar, devido o docente não ter um registro (Caderno de Campo/2015).

A documentação do processo de atuação da escola indígena é vista por Ângelo (2006) como fundamental para posteriores avaliações do processo de educação, pois, a escola pode ser vista como um manual didático que guarda a memória do grupo indígena após e durante a chegada do não índio dentro das comunidades. O caminho de documentação escrita da escola passou por conversas comunitárias entre os mais velhos e os responsáveis por esta organização, ou seja, a escola deve ser analisada pela situação geral. Rodrigues, Paiva e Catalão Júnior (2012, p. 278) descreve que:

*[...] para a construção do projeto político pedagógico e a documentação da escola, mapeou-se sua realidade nas dimensões pedagógicas, administrativa, financeira e judiciária, procurando perceber os resultados que o trabalho tem apresentado à comunidade local. Tratou-se, portanto, da realização de um diagnóstico da realidade da escola.*

Com o início da escrita da história da escola dentro da comunidade, docentes recém formados filhos da terra ajudam e ajudaram neste processo, pois, as comunidades protagonizam a valorização desses professores antigos e os estudantes recém formados que ainda estão começando a ter um contato direto com a cultura. Este processo é necessário pois, muitos são ensinados pelos professores não indígenas que atuam na comunidade ou devido sua aprendizagem ser na cidade (Caderno de Campo/2015). Este contexto descrito pela técnica

educacional é vista por dois ângulo, no qual, muitos dos jovens professores indígenas ao voltarem para comunidade sentem dificuldade de trabalhar a interculturalidade.

Para procurar amenizar essa dificuldade, Brasil (2002) ressalva que as políticas traçadas fundamenta a formação dos próprios índios como docentes da comunidade, pois, ele saberia como produzir materiais bilíngues e na língua nacional, para o uso nas próprias instituições, e assim o adequamento dos currículos e calendários escolares seria conforme a necessidade de seu povo.

Para o Sateré-Mawé o projeto Pira-Yawara permite aos docentes indígenas uma formação dentro da perspectiva intercultural que a educação indígena os permite. Para a coordenação o projeto ajuda os docentes no cotidiano, visto que, o mesmo, recém formado precisa pelo projeto, pois, ele tem como base qualifica-los pra atuar em sala de aula, *nos dá coordenação estudamos nele, para poder assim trabalhar com a comunidade*. Rodrigues, Paiva e Catalao Júnior (2012, p. 273) tece que “na última década a Sateré-Mawé decidiram formar seus próprios docentes para que eles atuassem junto à comunidade indígena realizando os ensinamentos”. Neste sentido, o projeto Pira-Yawara é o responsável pela formação, uma vez que, a coordenação apoia a realização dele dentro das comunidades.

Com todas as dificuldade de trabalho a coordenação pedagógica das 05 comunidades busca por meio dos amparos legais os caminhos necessários para sua conquista diária de como a educação escolar indígena pode ser desenvolvida e descrita em conjunto com docentes, comunidades em geral e coordenação.

### **O ato de planejar na escola.**

Os coordenadores pedagógicos olham para ato do planejamento como o principio metodológico da aula, onde cada momento deve ser planejado e organizado, dividindo-se em três momentos específicos para levar em consideração o processo de ensino e aprendizagem da criança indígena em meio a cultura e os saberes científicos, onde os: o objetivo da aula, a metodologia e a avaliação do dia. Neste sentido, todas as sextas-feiras a gestão reservou o segundo momento da aula para os docentes se reunissem para planejar e discutirem sobre a prática de ensino, para os diferentes tipos de aprendizagens encontradas na escola, sendo que, a instituição é constituída pela pluralidade cultural e étnica.

A prática pedagógica perpassa por característica própria e subjetiva de cada docente, aprendida e vivida no seu processo de formação, neste sentido, ensinar varia conforme o campo educacional e caminhos trilhados. Educar é ir além de repassar conteúdo ou transmitir

conhecimento, o mesmo requer o envolvimento do docente por meio da didática, ou seja, o profissional com características próprias de ensinar diante a diversidade cultural presente em sala de aula e paradigma educacional apresentado nas instituições de ensino. Gandin e Cruz (2011, p.21) no livro “Planejamento na Sala de aula” expõe que o planejamento precisa-se ser horizontal onde o mesmo seja pensando para integrar as diferentes culturas:

A grande descoberta é que não há exemplos prontos e fechados para seguir. O que há é um horizonte social que inclui não uma forma acabada de estruturas sociais, mas um conjunto de princípios que servem de rumo dentro de uma realidade determinada e uma proposta metodológica que torne possível a aproximação deste horizonte. [...] Deve haver, também, um conjunto de ferramentas capaz de facilitar, para o grupo, elaboração de tal horizonte, a compreensão da prática e a decisão sobre os caminhos para aproximar a prática daquele horizonte. (GANDIN; CRUZ, 2011, p.21)

Neste sentido, não há receita pronta para ensinar, o que há é um planejamento horizontal que contemple os diferentes saberes e culturas presente no âmbito escolar, onde a metodologia seja organizada por ferramentas capazes de facilitar a interação das culturas, tendo na sua prática diária a interdisciplinaridade e a interculturalidade como proposta principal de ensino, sendo que, essa mesma requer o ato de planejar.

Gandin e Cruz (2011, p.27) discorrem que, “[...] planejar é, de fato, definir o que queremos alcançar; verificar a que distância, na prática, se está do ideal e decidir o que se vai fazer para encurtar essa distância. [...]” e posteriormente ao continuar escrevendo sobre o planejamento enfatiza, que é necessário planejar pensando no modo e nos recursos que vão ser empregados na realização das ações (os objetivos), e em seguida pensar nas estratégias, as normas e as atividades permanentes que contemple a cultura, valores, saberes e artefatos culturais dos discentes.

Diante do exposto pelos autores a prática pedagógica do docente tem como proposta inicial o planejamento, descrevendo de fato o que é planejar? Para que se planejar? E porque se planejar? Pois, o ato do planejamento é fundamental para conduzir os caminhos e objetivos a ser alcançados, onde é através dele que o docente trilhará a forma, ou a maneira, de correlacionar os assuntos programáticos e a realidade social e cultural dos discentes, ou seja, a o planejamento neste enfoque tem o objetivo social e não de transmitir conteúdos.

O planejamento pensado dentro de uma prática intercultural e interdisciplinar tem como ponto de partida conhecer a cultura, os valores simbólicos, a religião, o social e a história dos discentes que estão inseridos no âmbito educacional, perspectiva esta que o docente será o mediado dos saberes e da cultura. Luckesi (2011, p.143) neste sentido descreve que no exercício do papel de mediador da cultura, o educador disponibiliza para o educando experiência que o auxiliem na construção de sua própria autonomia.

Assim, a cultura dos discentes é um dos recursos base do planejamento escolar e posteriormente da prática do educador, neste sentido Candau no artigo que delinea sobre as “Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos” expõe que “a categoria *prática socioeducativas*, referida à interculturalidade, exige colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos, [...] para favorece dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva”. A linha de Interculturalidade defendida pela autora é de uma interculturalidade crítica que questiona as diferenças e desigualdades dentro de sala de aula, no qual se faz necessário haver o reconhecimento dos diferentes saberes e conhecimentos encontrando no âmbito escolar, para favorecer as dinâmicas da prática pedagógica do docente.

O ato de reconhecer, a um novo significado para a prática de ensino, pois esta deixará de homogeneíza para heterogeneizar os diferentes ou a pluralidade cultural de sala, onde Candau enfatiza que “a interculturalidade aponta a construção da sociedade que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos culturais, [...]”. Diante da prática de ensino vista na perspectiva intercultural crítica os diferentes se torna uma interrelação de ensino e aprendizagem entre as pluralidades culturais de sala, assim, o educando ressignifica o que é ser diferentes e o porquê somos diferentes.

Entretanto, a interculturalidade é ponto de partida para o ato de planejar como uma prática pedagógica diferenciada que respeite a diversidade cultura, em conjunto com este enfoque, a interdisciplinaridade se faz necessários para relacionar os diferentes saberes com conteúdos programáticos que o currículo escolar tem, pois, as disciplinas em meio o assuntos ou tema da aula podem ser trabalhados em conjuntos a partir de um ponto ou assunto em comum.

Machado no artigo sobre “Interdisciplinaridade e Contextualização” conceitua que “a interdisciplinaridade busca estabelecer uma intercomunicação afetiva entre as disciplinas, por meio do enriquecimento entre elas. Almeja-se, no limite, a composição de um objeto comum, por meio dos objetivos particulares de cada uma das disciplinas componentes”. Sendo que, o planejamento interdisciplinar tem objetivos em comum baseando nas disciplinas do currículo, onde o assunto caminha na mesma direção.

Neste sentido, a prática pedagógica ganha um sentido crítico e social, com enfoque de respeitar a pluralidade de saberes e cultura, no qual o docente conduzirá sua aula de forma lúdica integrando e correlacionando os diferentes saberes por meio da interdisciplinaridade.

Assim, as disciplinas não serão somente um repasse de conteúdos, mas uma construção de interrelações de conhecimentos científicos e saberes.

Gandin e Cruz (2011, p.23) expõem que “[...] Cada plano de sala de aula é parte do esforço geral que a escola empreende. Aquilo que a escola, como instituição social, quer alcançar e que está expresso em seu marco referencial, guiará o trabalho de cada professor(a) e de cada grupo turma de alunos. [...]”, pois, é visível que a instituição se preocupa com o ato de planejar e que cada docente tem seu planejamento no caderno, sendo que, a gestão reúne com os docentes para conversarem sobre os processo de aprendizagem das crianças e as dificuldades vivenciadas em sala, sendo, que o ato de planejar parte do esforço geral da escola.

Entretanto, no ato de planejar se restringe a educação conteudista contraponto o discurso da gestão e dos professores da escola, devido em muitos momentos o planejamento foca-se apenas na matemática, para saber somar, dividir, multiplicar e subtrair, e a língua portuguesa para saber ler e escrever, deixando as outras disciplinas sem um valor conteudista, mas abrangedor. Mediante esta questão as aulas são dinâmicas e envolventes, devido à instituição ter um ambarado tecnológico grande e os docentes permitirem que os estagiários que estagiam na escola possam propor na no seu projeto de intervenção as dificuldades que os mesmos expõem.

Portanto, observa-se que o ato de planejar na instituição é fundamental para a prática metodológica de ensino, onde os diferentes saberes podem está sendo proposto em sala de aula. Neste sentido a gestão prioriza o planejamento para toda instituição deste da construção do Projeto Político Pedagógico ao Planejamento de Sala de aula. Nesse sentido o planejamento cultural é o mais propício para ter metodológica a interculturalidade para que ocorra a valorização cultural das diferentes etnias presente em sala de aula, mas na prática essa interação não ocorre na realidade, devido os docentes não envolverem as diversas disciplinas que compõem o conteúdo programático. Por esta razão, observa-se a formação que cada docente tem para lecionar nos primeiros anos das séries iniciais, sendo docentes formados em normal superior e disciplina específica como, por exemplo: licenciatura em matemática, língua portuguesa, entre outras.

Diante da realidade na formação docente, observa-se dificuldades por parte do professor para elaborar o planejamento interdisciplinar, que em sua prática envolva a interculturalidade. Uma vez que, em conversa com um determinado professor, notou-se que o discurso era a respeito da valorização das culturas e na prática era outro, pois, o processo de formação não reconhece as diferentes culturas que envolvem a escola, implicando assim na prática de ensino que o mesmo realiza.

A homogeneização que o processo educacional atinge acaba por fragmentar os saberes que o docente pode ter a respeito da diversidade cultural, em razão disso, muito dos docentes acham impossível trabalhar a interdisciplinaridade e ter na prática a interculturalidade, devido entender que as crianças indígenas que se fazem presente na escola são apenas crianças comuns que podem se adaptar com o processo de ensino aprendizagem da criança não indígenas, por esta razão, não se faz necessário mudar a sua metodologia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O universo educacional dos povos indígenas está ligado entre dois mundos: o conhecimento milenar e da sistematização dos conhecimentos por meio da escola. E neste âmbito o coordenador pedagógico deve estar atento nas bases curriculares da educação indígena, pois, esta deve ser intercultural, bilíngue, diferenciada e específica.

Atenta a todos estes aspectos que envolve a educação nas comunidades a coordenação pedagógica de 05 comunidades Sateré-Mawé no rio Uaicurapa, no Baixo Amazonas, situada na cidade de Parintins trabalha no intuito de desenvolver projetos para alcançar as necessidades vivenciadas dentro das instituições. Para tanto, a prática pedagógica é o primeiro passo na tentativa de construir características de uma educação diferenciada, valorizando as peculiaridades e estimulando o olhar ao pluralismo. Entretanto, o planejamento interdisciplinar é constituído pela junção de disciplinar com assuntos em comum, onde esta prática permite que o docente seja o mediado dos saberes, social e crítico da formação dos discentes como cidadão que respeito o diferente.

Nesta perspectiva, o planejamento interdisciplinar proporciona que o docente trabalhe também a interculturalidade, para articular as culturas presente na escola, pois, a mesma pode-se encontrar uma pluralidade de cultura, mas, o foco que o estagio se direcional foi para a cultura indígena que é representada pelas crianças da etnia Sateré-Mawé. Enfim, a valorização cultural é de fundamental importância para construção da identidade e o processo de ensino aprendizagem dos discentes ocorram de maneira significativa. Por esta razão, as diferentes relações disciplinares possibilitam que haja o reconhecimento do outro, de modo, particular da cultura dos povos indígenas que estão presente na escola urbana e que podem envolver os diferentes saberes seja indígena ou não indígena.

Neste sentido, este estudo buscou apresentar o trabalho que a coordenação desenvolve ao longo de 10 anos dentro das escolas e em conjunto com a comunidade, sendo que a cada dia

este grupo de pessoas lutam para que a educação escolar indígena conquiste diariamente seus próprios espaços dentro da educação.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. Um dia na vida do coordenador pedagógico de escola pública. **In:**\_\_\_\_\_. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** Edição Loyola, São Paulo, Brasil. 2003/2008.

BRASIL. **O governo Brasileiro e a educação escolar indígena 1995-2002.** Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. 2002.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. Desejo e condição para mudança no cotidiano de uma coordenação pedagógica. **In:**\_\_\_\_\_. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza;

ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.**

Edição Loyola, São Paulo, Brasil. 2003/2008

ESTÁCIO, Marcos André Ferreira. **Direito a educação:** o percurso histórico da educação escolar e superior indígena no Amazonas. Anais do V Encontro Anual ANDHEP. Direitos-UFPA, 2008.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. **In:**\_\_\_\_\_. SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, história e educação:** a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Globo, 2001.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença Indígena na Formação do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, José Pedro Garcia. **As Aulas Regias na Capitania do Grão Pará (1759-**

**1808).** Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação: história e memória da educação brasileira. Natal: SBHE, UFRN, 2013.

RIZZINI, Irma. **O cidadão polido e o selvagem bruto:** a educação dos meninos desvalidos na Amazônia Imperial. Rio de Janeiro: UFRJ/IFCS/PPGHAIS. 2004. Tece de Doutorado.

RODRIGUES, Renan Albuquerque; PAIVA, Ignês Tereza Peixoto de; CATALÃO,

Antônio Heriberto. **A prática construtiva de um projeto político pedagógico junto a índios Sateré-Mawé, na Amazônia Central.** Muitas Vozes, Ponta Grossa, V.1, n.2, p. 271-285, 2005.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. **In:**\_\_\_\_\_. PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** Edição Loyola, São Paulo, Brasil. 2003/2008

VILLARES, Luz Fernando. **Direitos dos povos indígenas.** Curitiba: Jurua, 2009.