

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

HAIREPRAMRE WARHYRE KOJIPOKTI PARKATEJE

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: práticas pedagógicas na escola indígena Kuxware
Kriamretije

MARABÁ
2023

HAIREFRAMRE WARHYRE KOJIPOKTI PARKATEJE

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: práticas pedagógicas na escola indígena Kuxware
Kriamretije

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências da Educação do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Ma. Vanja Elizabeth Sousa Costa

MARABÁ
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Josineide da Silva Tavares

P236e Parkateje, Hairepramre Warhyre Kojipokti
Educação escolar indígena: práticas pedagógicas na escola indígena Kuxware
Kriamretije / Hairepramre Warhyre Kojipokti Parkateje. — 2023.
29 f.

Orientador (a): Vanja Elizabeth Sousa Costa.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Ciências da Educação, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Marabá, 2023.

1. Escolas indígenas. 2. Prática de ensino. 3. Indígenas - Educação. 4. Cultura - Preservação. 5. Aprendizagem. 6. Índios Gavião do Pará. 7. Línguas indígenas - Preservação. I. Costa, Vanja Elizabeth Sousa, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 371.829

HAIREFRAMRE WARHYRE KOJIPOKTI PARKATEJE

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: práticas pedagógicas na escola indígena Kuxware
Kriamretije

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Ciências da Educação do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Data de aprovação: Marabá (PA), 15 de agosto de 2023

Banca Examinadora:

Prof.^a Ma. Vanja Elizabeth Sousa Costa
(Orientadora)

Prof.^a Dra. Teresinha Pereira Cavalcante

(Membro Interno/FACED)

Prof.^o Dr. Cloves Barbosa

(Membro Externo)

RESUMO

Quando a escola foi implantada em terras indígenas, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. Atualmente a educação escolar indígena é garantida pela Constituição Federal (1988) que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagens. Este Trabalho de Conclusão de Curso foi desenvolvido na escola indígena Kuxware Kriamretije localizada na aldeia Kriamretije, Terra Indígena Mãe Maria, em Bom Jesus do Tocantins/PA. Teve como objetivos analisar as práticas pedagógicas de duas professoras indígenas e duas professoras não-indígenas que atuam nas séries iniciais no ensino fundamental, buscando verificar se suas práticas pedagógicas ajudam na valorização étnico cultural dos alunos e alunas. Desenvolvemos a pesquisa a partir da abordagem qualitativa, onde realizamos como procedimentos metodológicos um levantamento bibliográfico e estudo a partir de Maher (2006), Freire (1996), Candau (2016) entre outros, além do estudo de alguns documentos e legislações pertinentes. Em seguida, realizamos observação participante nas turmas das quatro professoras, que também concederam entrevistas. Como resultados percebemos que as professoras observadas e entrevistadas almejam contribuir com a educação escolar indígena na aldeia Kriamretije a partir de um diálogo crítico junto com toda a comunidade e entendem que a comunidade, assim como a escola, são os principais meios para manutenção da língua e da cultura do povo que vive na aldeia Kriamretije, por isso na Escola Indígena Kuxware Kriamretije o trabalho realizado em torno da leitura e da escrita da língua materna é considerado muito importante, tendo em vista que o domínio de tais habilidades permitem aos alunos indígenas a compreensão e preservação da cultura.

Palavras-chave: Educação escolar indígena. Práticas pedagógicas. Escola Indígena Kuxware Kriamretije.

ABSTRACT

When the school was implanted in indigenous lands, languages, oral tradition, knowledge and art of indigenous peoples were discriminated and excluded from the classroom. Currently the indigenous educational in schools is guaranteed by the Federal Constitution (1988) which guarantees communities indigenous people the use of their mother tongues and their own learning processes. This article is an excerpt from the Trabalho de Conclusão de Curso and was developed at the indigenous school Kuxware Kriamretije located in the Kriamretije village, Mãe Maria Indigenous Land in Bom Jesus do Tocantins/PA. It aimed to analyze the pedagogical practices of 2 indigenous teachers and 2 non-indigenous teachers who work in the initial grades of elementary school, seeking to verify if their pedagogical practices help in the ethnic cultural valorization of male and female students. We developed the research within the qualitative approach, where we performed as methodological procedures a bibliographic survey and study from Maher (2006), Paulo Freire (1996), Candau (2016) among others, in addition to the study of some documents and relevant legislation. Then, we carried out a participant observation in the classes of four teachers who also gave interviews. As a result, we noticed that the Observed and interviewed teachers aim to contribute to indigenous school education in kriamretije village based on a critical dialogue with the entire community and understand that the community, as well as the school, are the main means for maintaining the language and culture of the people who live in the Kriamretije village, so at the Kuxware Indigenous School Kriamretije the work done on about reading and writing the mother tongue is considered very important, bearing in mind that the mastery of such skills allows indigenous students to the understanding and preservation of culture.

Key words: Indigenous school education. Pedagogical practices. Kuxware Kriamretije Indigenous School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 METODOLOGIA	8
3 CONTEXTO HISTÓRICO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL	10
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	14
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	16
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
REFERÊNCIAS	27
APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas	28
ANEXO A – Termos de Consentimento.....	29

1 INTRODUÇÃO

Com quase cinco séculos de existência a escola indígena no Brasil ainda se apresenta como uma incógnita aos pesquisadores que se debruçam sobre a questão. Quando a escola foi implantada em áreas indígenas, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que a cultura dos povos indígenas desaparecesse e estes deixassem de ser indígenas para viverem com os chamados homens brancos.

O meu interesse em estudar a temática da Educação Escolar Indígena, cuja delimitação centra nas práticas pedagógicas de professores (as), está relacionada ao fato de ser uma mulher indígena e professora. Isto é, as motivações advêm das minhas experiências pessoais, sociais e, sobretudo, profissionais, pois quando planejamos a rotina semanal das nossas aulas o pensamento vai além do tradicional, já que primeiramente discutimos como abordar em sala de aula toda a cultura indígena de modo reflexivo e sem estereótipos.

O calendário escolar que normalmente é trabalhado nas escolas de Educação Básica não condiz com as práticas e vivências da nossa cultura indígena. Nosso povo Gavião tem o calendário escolar modificado com atividades diversas e oportunidades para trabalhar a criatividade e o conhecimento sociocultural dos alunos. Por exemplo, o dia 19 de abril é uma chance de apresentar a trajetória do nosso país, valorizando os povos indígenas, mas o “dia do índio” não deve ser a única oportunidade de trabalhar os povos que são a origem do nosso país, que são parte da nossa história. Necessitamos trabalhar, cotidianamente, a cultura indígena em sala de aula de forma reflexiva e sem reforçar visões estereotipadas.

Em um mundo cada vez mais conectado, o (a) professor (a) precisa estar atento (a) e não reafirmar impressões que não condizem com a realidade dos povos indígenas, celebrando nossas diferenças e valorizando o respeito. Para tanto é preciso deixar de lado atividades tradicionais e proporcionar uma reflexão por meio de leituras, contação de histórias, músicas, acampamentos onde se aborda o cotidiano indígena mais profundamente, para ajudar a fugir dos estereótipos e oferecer uma aula dinâmica e instrutiva. É necessário compreender o seguinte problema: De que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Indígena Kuxware Kriamretije contribuem para a valorização étnico cultural dos povos indígenas da aldeia Kriamretije?

Com base nesse questionamento, tem-se a hipótese de que as práticas pedagógicas específicas e diferenciadas desenvolvidas por professores indígenas na Escola Indígena Kuxware Kriamretije, rompe com o modelo tradicional de ensino sob uma visão estereotipada

e contribui para a valorização étnico cultural dos povos indígenas. Para tanto, a pesquisa objetiva de forma geral analisar as práticas pedagógicas de dois professores indígenas e dois professores não indígenas que atuam nas séries iniciais no ensino fundamental na escola indígena Kuxware Kriamretije verificando se seu trabalho ajuda na valorização étnico cultural dos alunos.

Para alcançar tal finalidade, elencamos os seguintes objetivos específicos: Compreender a concepção de Educação Escolar Indígena e a importância do papel do (a) professor (a) indígena no ambiente escolar e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos quatro professores na escola indígena Kuxware Kriamretije.

2 METODOLOGIA

Gil (2002, p. 17) conceitua pesquisa como “o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Ainda para o autor

A pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Na realidade, a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados (GIL, 2002, p. 17).

Mediante o exposto, o caminho metodológico foi construído primeiramente por uma pesquisa bibliográfica, através de materiais já elaborados e publicados, tais como livros, artigos, teses e dissertações sobre o tema em questão. “A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais amplo do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45). Nesse sentido, o campo teórico que fundamentou essa pesquisa baseou-se em estudos de autores como: Maher (2006), que faz uma análise dos paradigmas da Educação Escolar Indígena no Brasil; Freire (1996), Grupioni (2003), Candau (2016), Nascimento, Quadros e Fialho (2016), que tratam das experiências de formação de professores indígenas no Brasil e da importância da Educação intercultural.

Foi utilizada como procedimento técnico para coleta dos dados a Pesquisa Participante, a qual “caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas pesquisadas. Assim, os informantes passam a ser sujeitos do processo” (MATOS; VIEIRA, 2002, p.46). Nesse tipo de pesquisa há a interação do pesquisador com os sujeitos que atuam

dentro de uma determinada comunidade, para que seja possível realizar uma análise das problemáticas da própria realidade local. Deste modo, haverá, neste estudo, o envolvimento com as professoras indígenas para observação e análise de suas práticas pedagógicas.

Quanto ao local da pesquisa, ela foi realizada na Escola Indígena Kuxware Kriamretije, localizada na aldeia Kriamretije, reserva Mãe Maria, situada na BR 222, km 22, no município de Bom Jesus do Tocantins, no estado do Pará.

A escola possui 18 professores (as), sendo 14 não indígenas, com nível superior e quatro professores (as) indígenas, bilíngues Gavião, sendo que dois estão no último período, concluindo o curso de Pedagogia. Especificando a área de formação de cada professor (a), temos na escola indígenas profissionais com as seguintes formações: cinco com formação em Pedagogia, dois deles com especialização; um em Geografia, um em História, um em Português, um em Matemática, um em Física, um em Biologia, um em Filosofia, um em Ensino Religioso, um em Artes e um em Educação Física. É importante ressaltar que a pesquisa será realizada com três professores indígenas, sendo um do ensino fundamental séries iniciais, um do ensino fundamental II séries finais e um do ensino médio.

A pesquisa foi de natureza qualitativa pois trabalhamos com o fenômeno educativo, ou seja, com as relações sociais no ambiente escolar, possibilitando uma interação entre sujeito-pesquisador e sujeitos-pesquisados de forma direta. Para compreensão do objeto de investigação “a abordagem qualitativa só pode ser empregada para a compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245).

Os referidos autores, por considerarem que a realidade social é constituída qualitativamente, destacam que:

A abordagem qualitativa realiza uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Dessa maneira, utilizamos os instrumentos e as técnicas de coleta de dados de acordo com a natureza da pesquisa. Sendo assim, recorreremos também à observação participante e à entrevista semiestruturada como estratégias de coleta de dados junto as professoras indígenas e não-indígenas.

A observação é uma técnica muito utilizada, principalmente porque pode ser associada a outros procedimentos, por exemplo, a entrevista. Para ser considerada eficaz para a pesquisa científica, temos de observar, compreender o que é essencial e

fazer o registro. [...] A observação participante é uma modalidade de observação em que o pesquisador ou já é membro do grupo sobre o qual faz a pesquisa (natural), ou passa a fazer parte do grupo (artificial) para melhor coletar os dados, tendo acesso a estes em primeira mão, assim como aos que são considerados sigilosos para as pessoas externas (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 58-59).

Segundo Matos e Vieira (2002), a entrevista é considerada uma das técnicas mais simples, conhecidas e utilizadas em pesquisa do campo da educação. Em relação ao tipo de entrevista semiestruturada ou semi-orientada, como denominamos autores, “é uma entrevista mais aberta que a estruturada, o que possibilita maior flexibilidade nas respostas e obtenção de falas que podem enriquecer ainda mais a temática abordada” (MATOS; VIEIRA, 2002, p.62).

Nesta modalidade, “recomenda-se que seja observada uma sequência lógica de pensamento para que o roteiro se torne compreensível ao entrevistado, possibilitando a clareza nas respostas, e a análise dos dados” (MATOS; VIEIRA, 2002, p. 62).

Portanto, a presente proposta de pesquisa volta-se para os fenômenos do campo educacional, problematizando a Educação Escolar Indígena.

3 CONTEXTO HISTÓRICO DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

A partir de uma abordagem historiográfica sobre o processo de escolarização dos povos indígenas no Brasil, é importante fazer uma distinção daquilo que se convencionou chamar de educação indígena e educação escolar indígena.

Segundo Maher (2006, p. 16-17) “Quando fazemos menção à ‘Educação Indígena’, estamos nos referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena. Aos processos nativos de socialização de suas crianças”. Compreende-se que esse processo de ensino/aprendizagem não passava pelo conhecimento escolarizado, mas ocorria de maneira natural, pelo ato de quem sabe e faz para quem não sabe e aprende. Isto é, pelo ato de saber fazer-ensinar: pela experimentação, criação em que as crianças vão descobrindo como se faz e para que servem determinados instrumentos etc. É um saber/conhecimento que nasce das múltiplas práticas socioculturais realizadas cotidianamente no interior da aldeia, suficiente para dar conta das demandas do mundo do qual faziam parte.

Nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. [...] Na Educação Indígena, não existe a figura do “professor”. São vários os “professores” da criança. A mãe ensina; ela é

professora. O pai é professor; o velho é professor, o tio é professor, o irmão mais velho é professor. Todo mundo é professor...e todo mundo é aluno. Não há, como em nossa sociedade, um único “detentor do saber” autorizado por uma instituição para educar as crianças e os jovens (MAHER, 2006, p. 17-18).

A educação escolar indígena surge, de acordo com Maher (2006), do contato com o homem branco, o que exigiu dos indígenas a necessidade de conhecer os códigos e os símbolos dos “não índios”, já que estes e suas ações, passaram a povoar os territórios indígenas, e os conhecimentos indígenas, produzidos no interior de suas comunidades, não eram suficientes para garantir a sobrevivência e o bem-estar das sociedades tribais.

Nesse contexto, Maher (2006) destaca que a Educação Escolar Indígena foi concebida dentro de dois modelos ou paradigmas de ensino: Modelo Assimilacionista de Submersão e Modelo Assimilacionista de Transição.

No modelo Assimilacionista de Submersão, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias, de suas aldeias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprenderem português e os nossos costumes, enfim para ‘aprenderem a ser gente’. Porque o que se acreditava é que os costumes e crenças indígenas não correspondiam aos valores da modernidade (MAHER, 2006, p. 18).

Ainda segundo a autora “Nesse paradigma [...] o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional” (MAHER, 2006, p.18).

O modelo assimilacionista de submersão era predominante na educação dos povos indígenas até meados da década de 1970. Sob essa concepção os indígenas eram considerados “bárbaros”, “primitivos”, “incivilizados”, e que, portanto, através de um projeto de construção da Nação Brasileira, buscava-se humanizá-los, deixando-os mais civilizados. E a escola, como instituição social, ficou responsável por essa missão, utilizando-se da educação escolar institucionalizada e de processos de assimilação e aculturação, através de programas de submersão cultural e linguística, fazer com que o índio deixasse de ser índio e aprendesse a ser gente.

Apesar de longos anos de uma escolarização forçada, com o intuito de destruir as culturas, histórias e identidades das crianças indígenas, esse modelo se tornou ineficaz, por não corresponder aos objetivos pré-estabelecidos, ou seja, a aprendizagem não acontecia conforme o previsto. Em virtude disso, surge o Modelo Assimilacionista de Transição.

Nele, não há a retirada da criança indígena do seio familiar. Antes, cria-se uma escola

na aldeia e a língua de instrução, nas séries iniciais, é a língua indígena, porque, percebeu-se, é extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina. Mas nesse modelo, depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar (MAHER, 2006, p. 21).

Ainda sobre esse modelo de transição, a autora ressalta que:

A função da língua indígena é apenas servir de elemento facilitador para a aprendizagem da língua portuguesa, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares. Em termos linguísticos, esse modelo propõe um bilinguismo subtrativo. Seu objetivo final é subtrair a língua materna do repertório do falante: a criança começa sua escolarização monolíngue em língua indígena, passa a um bilinguismo transitório nas duas línguas e termina monolíngue na segunda língua, na língua portuguesa. Paralelamente, busca-se subtrair o referencial cultural indígena pelos valores e práticas da sociedade dominante (MAHER, 2006, p. 21-22).

Este Modelo Assimilacionista de Transição, segundo a autora, é tão violento quanto o Modelo Assimilacionista de Submersão, “a única diferença é que a violência cultural e linguística é agora praticada em doses homeopáticas” (MAHER, 2006, p. 22).

Em meados do final da década de 1970 e início de 1980, apoiados por entidades da sociedade civil, as populações indígenas começaram a se organizar sócio politicamente em todo o território brasileiro, fazendo-se notar junto à mídia impressa e televisiva e ao Congresso Nacional em Brasília, para denunciar invasões em seus territórios e reivindicar a garantia de seus direitos, sobretudo a educação, fundamentada no Paradigma Emancipatório, denominado Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico. “E conseguiram, com a Constituição de 1988, uma grande conquista legal: tiveram, pela primeira vez, assegurado em nossa Carta Magna o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal” (MAHER, 2006, p. 23).

Neste novo Paradigma Emancipatório, busca-se uma nova concepção de educação que busque valorizar a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas.

Nele, o que se quer promover é um bilinguismo aditivo: pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas (MAHER, 2006, p. 22).

A partir desse modelo de enriquecimento cultural e linguístico, com garantia legal na

Constituição Federal de 1988, que a Política Nacional de Educação Escolar Indígena vem se constituindo e lutando “Por uma escola indígena específica, diferenciada, intercultural, bilingue de qualidade”. Portanto, esta nova concepção de educação escolar indígena, renega modelos assimilacionista e luta “pela implantação de programas de educação escolares que estejam a serviço das comunidades indígenas, e não contra elas” (MAHER, 2006, p. 23).

De acordo com as diretrizes de políticas indígenas de 1994, um dos objetivos da escola indígena é conquistar a autonomia socioeconômico-cultural de cada povo conforme a memória histórica para a reafirmação de sua identidade. Portanto, com base nessa nova concepção, criou-se, no Brasil, a partir da década de 1980 a Política Nacional de Educação Escolar Indígenas, conseqüentemente, os primeiros Programas de Formação de Professores Indígenas, implementados por organizações não-governamentais.

A Política de Educação Indígena é assegurada juridicamente pela Constituição Federal de 1988 no artigo 210, que dispõe sobre os povos indígenas, formação básica comum e o respeito aos seus valores étnicos, culturais e artísticos, formação de professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, além do Parecer nº 14, de 11 de novembro de 2015, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

Esses marcos normativos garantem aos povos indígenas obter uma formação específica que lhes possibilite finalizar o processo de escolarização básica e obter uma formação em magistério, para que possam trabalhar como professores indígenas junto à sua comunidade em benefício das crianças indígenas (GRUPIONI, 2003).

Essa determinação é fruto de diversas experiências de formação de professores indígenas que surgiram a partir dos anos 80 em diferentes regiões do País, por iniciativa de organizações da sociedade civil que atuavam junto a determinados povos indígenas. Tais experiências, surgidas fora do aparelho do Estado, foram gradativamente reconhecidas pelos órgãos oficiais e forneceram elementos para se regulamentar o processo de qualificação profissional dos professores indígenas, inclusive influenciando positivamente a política pública de educação escolar indígena desenvolvida nos últimos anos. [...] Algumas destas experiências serviram de paradigma para a elaboração de propostas oficiais de formação de professores indígenas desenvolvidas por secretarias estaduais de educação (GRUPIONI, 2003, p. 14).

[...] esses processos de formação almejam possibilitar que os professores indígenas desenvolvam um conjunto de competências profissionais que lhes permita atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolinguísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. Em muitas situações, cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo fora da aldeia e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É dele, também, a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no

processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo étnico, que, se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos indígenas (GRUPIONI, 2003, p. 14).

Com base nesse entendimento esta pesquisa é voltada às práticas pedagógicas desenvolvidas por professores indígenas na escola Indígena Kuxware Kriamretije, afim de, compreender de que maneira elas contribuem para a valorização étnico-cultural do Povo Gavião da comunidade Kriamretije, verificando se os mesmos veem buscando superar os paradigmas tradicionais e se atuam ou não sob uma perspectiva de análise crítica, na intencionalidade de superar as visões estereotipadas fortalecendo a identidade, o respeito e sua língua materna.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Freire (1996) compartilha que o professor, além de ensinar, precisa mostrar para o aluno o caminho de como pensar criticamente, pois é nessa relação que acontece a transformação dos alunos. Para isso, o professor precisa estar sempre buscando e pesquisando para além de conduzir seus alunos a serem sujeitos autônomos, críticos e reflexivos.

Neste sentido, a criticidade é primordial na tarefa de ensinar, pois estimula os alunos a serem curiosos, uma vez que a curiosidade move a criatividade. Para isso, sugere que o professor esteja aberto para a escuta, seja exemplo de honestidade e busque sempre agir corretamente, uma vez que os alunos tendem a seguir os exemplos de seus professores. O autor enfatiza que a prática pedagógica fundamentada na ética é essencial para transformar e ampliar o conhecimento, deixando em evidência que somos seres em constante aprendizado.

Outro aspecto relevante pontuado pelo autor diz respeito ao professor conhecer a comunidade local na qual seus alunos estão inseridos, uma vez que esse conhecimento facilita o desenvolvimento das aulas. Para Freire (1996) é preciso estar disposto a ensinar a todos os alunos sem distinção, pois todos têm o direito de aprender.

Já Candau (2016) encaminha seu pensamento nessa mesma linha quando afirma que na sociedade brasileira existe uma crescente sensibilidade para a temática das diferenças culturais que se manifesta em diversos âmbitos sociais. No entanto, no que se refere à educação escolar, é possível detectar uma sensação de impotência, de não saber como lidar positivamente com essas questões, pois, tudo é decorrente de forças e decisões políticas.

Segundo a autora as políticas educacionais vigentes nos países latino-americanos enfatizam dois aspectos fundamentais: a avaliação e a gestão. Multiplicaram-se as avaliações em larga escala, os testes nacionais e internacionais que pretendem medir o desempenho dos

alunos em determinadas áreas curriculares. Essa lógica vem se afirmando cada vez com maior força, a ponto de construir uma verdadeira "cultura da avaliação", que termina por orientar os processos de ensino-aprendizagem das escolas de ensino básico, segundo depoimentos de inúmeros educadores/as.

Para garantir esse processo, investe-se na gestão dos sistemas de ensino, partindo-se do pressuposto de que ela permite o controle e o monitoramento do processo como um todo, identificando seus pontos débeis e investindo-se na operacionalização e na produtividade do sistema. Formas próprias do modelo de gestão do setor corporativo são aplicadas diretamente à educação, sem serem consideradas as especificidades desse âmbito, entendendo-se implicitamente que são adequadas em qualquer âmbito de "produção".

Para Candau (2016) as políticas públicas vigentes na área de educação parecem ter uma visão dicotômica dos processos educativos. Por um lado, impera a lógica da homogeneização, apoiada particularmente na multiplicação de instrumentos avaliativos com base em testes padronizados sobre determinadas áreas curriculares, que estimulam a homogeneização do sistema. Por outro, várias são as políticas e normativas orientadas ao reconhecimento das diferenças, especialmente promovidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, do Ministério da Educação.

Essas duas perspectivas não parecem dialogar. Não se trata de negar elementos comuns que perpassem o sistema educacional, mas sim pensar estratégias participativas de sua construção, assumindo-se também como princípio comum o reconhecimento e valorização das diferenças culturais. A autora evidencia a pressão homogeneizadora que os educadores e educadoras sofrem e os poucos espaços disponíveis para se trabalhar outros temas não diretamente ligados aos testes locais ou nacionais considerados referência central da qualidade da educação.

Nascimento, Quadros e Fialho (2016) apresentam o debate teórico sobre educação e identidade étnica, que segundo eles fundamentou boa parte da produção do multiculturalismo acompanhada de uma produção antropológica. Para os autores a discussão teórica possibilita compreender o multiculturalismo em maior profundidade, evidenciando a complexidade da delimitação de direitos específicos. No contexto nacional essa contribuição favorece novas reflexões sobre a educação indígena diferenciada. Ao alargar a discussão sobre multiculturalismo e interculturalismo, os autores mostram o percurso de longa duração dessa reflexão, bem como a abrangência empírica dos conceitos, que vai além de analisar se uma nação é ou não pluriétnica. É necessário realizar o diálogo de saberes, especialmente pôr em prática a conversação entre saber ocidental e saber indígena.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com as observações realizadas notamos que os profissionais da educação da escola indígena Kuxware Kriamretije buscam cada dia aprofundar o conhecimento sobre a educação indígena (conteúdos escolares e saberes da comunidade), participam das formações propostas pela secretaria de Educação (SEDUC), das lives formativas, realizam planejamento participativo entre professores indígenas (bilíngues) e não indígenas (pedagogos), realizam aulas dos conteúdos didáticos e do conhecimento cultural, crendo que a educação indígena é feita pela preservação e valorização da cultura.

A escola indígena tem um grande papel após a promulgação da Constituição (1988) e LDB/ 9394-96, que legalmente afirmam a identidade étnica indígena, mas o seu trabalho não é fácil, pois exige dedicação constante para concretização da missão. A concepção de educação para os professores entrevistados é promover a educação como ferramenta para valorizar a cultura e língua indígena, contribuir no processo de interação entre a comunidade indígena e a sociedade.

Na escola indígena Kuxware Kriamretije existe um modelo de escolarização mesclado por conhecimento científico, que é apresentado nos livros didáticos, e paralelo à este conhecimento aparece o conhecimento cotidiano ministrado pelos professores bilíngues. A aquisição de conteúdos mínimos de cunho científico está prevista na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, artigo 78, inciso 2: “Garantir aos povos indígenas, suas comunidades e povos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.”

É nesse sentido que os professores participantes da pesquisa, como mostrado na figura 1, entendem o papel da escola indígena como um espaço de ressignificações e afirmações de valores étnicos, culturais e crenças, apesar das dificuldades enfrentadas por eles e pelos alunos diariamente, além do pouco investimento por parte das autoridades responsáveis.

Figura 1 - Aula com a professora pedagoga Ariela Soares



Fonte: Imagem da autora

Ao apresentarem metodologias próprias e diferenciadas notamos que os professores não indígenas se preocupam com a aplicação dos conteúdos e os professores indígenas com a preservação da cultura. Nesse sentido, os professores da escola indígena Kuxware Kriamretije procuram estar próximo do que chamamos de Proposta Intercultural de Educação, com base no Referencial curricular para as escolas indígenas, que apesar dos desafios encontrados diariamente pelos professores, possuem conhecimento formal (Nível graduação) e clareza da língua indígena utilizada na aldeia (não possuem domínio), facilitando ainda mais a comunicação e a interação de conhecimentos.

As estratégias desenvolvidas por professores indígenas na escola procuram, sem dúvidas, aproximar os conteúdos mínimos da sociedade hegemônica e os saberes que cerca a realidade dos alunos, mas infelizmente esse esforço acaba por se concretizar parcialmente, se considerarmos a proposta de uma educação Intercultural e Bilíngue de educação.

Com relação às práticas pedagógicas e ao planejamento das aulas pelos docentes, estes recebem orientação da secretaria de educação, e na escola têm um encontro a cada semana em que, conjuntamente com as orientações recebidas, fazem um planejamento.

Nesse momento são decididas as datas necessárias, as atividades locais e como serão desenvolvidos os conteúdos em todas as disciplinas, utilizando materiais colhidos na própria comunidade como sementes, penas de animais, bambus, dentre outros. Na escola há um calendário festivo que é seguido pela comunidade para as manifestações culturais, as festas

tradicionais de cunho religioso, também outras comemorações e a celebração dos jogos indígenas.

É importante assinalar aqui a presença de uma educação específica e diferenciada que utiliza características muito próprias de educar, visando contribuir na formação de uma prática educacional adequada para atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da sua realidade atual e isso se dá por meio de muito diálogo, negociações e respeito às diferenças ali existentes, conforme a fala abaixo da professora indígena bilíngue Ramkwyi Aikrepeire Pepkoti:

“Aqui na comunidade basta ter incentivo não tem formação para trabalhar com as crianças (professores indígenas bilíngues) basta ter a vontade de trabalhar com as crianças, experiência e conhecimento da nossa cultura”.

Dessa forma, os professores indígenas e os professores não indígenas vivem divididos entre o que a lei prevê como a efetivação do currículo indígena específico, a garantia de uma educação bilíngue, diferenciada e intercultural, o ensino na língua materna e a valorização dos conhecimentos indígenas e, ao mesmo tempo, tendo que cumprir as diretrizes do sistema de ensino com suas disciplinas obrigatórias, sua grade curricular fechada e conteúdo totalmente distante da realidade de seus alunos.

Neste sentido, Freire (1996) afirma que educar e ensinar exige diálogo e respeito pelo aprendiz e por sua concepção de mundo, e ressalta que a educação baseada na interação entre educar e aprender requer observar o rigor metodológico, realizar pesquisas, respeito pelo conhecimento particular de cada aluno, exercitar o pensamento crítico, respeitar a ética e a estética, fazer o que diz e correr o risco de aceitar o novo enquanto rejeita qualquer forma de discriminação, refletir criticamente sobre práticas educacionais e assumir sua identidade cultural.

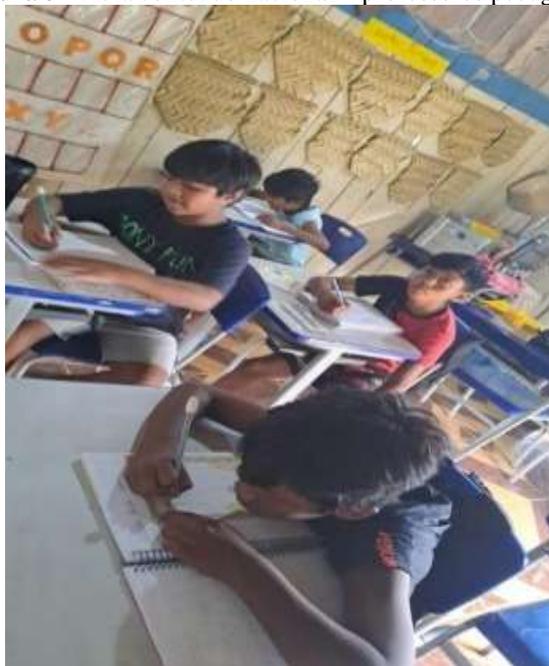
Figura 2 - Aula intercultural com professores indígenas bilíngues



Fonte: Imagem da autora

A luta dos professores indígenas e não indígenas da escola Kuxware Kriamretije é de transformá-la e torná-la cada dia mais dinâmica e prazerosa e dar significado positivo por meio das práticas pedagógicas, como mostrado na figura 2. Eles trabalham de forma interdisciplinar unindo a teoria com a prática, conforme a figura 3, valorizando os conhecimentos adquiridos na escola para serem aplicados na comunidade, como forma de estabelecer uma interação entre os conhecimentos.

Figura 3 - Aula conteúdo nacional – professores pedagogos



Fonte: Imagem da autora

Esses professores trabalham com o objetivo de mostrar que a comunidade e a escola são fatores primordiais para preservação da língua e da cultura de um povo. Para professores da aldeia Kriamretije a escola é um lugar livre, onde a aprendizagem acontece na relação dos alunos com a natureza, no respeito e na preservação da cultura e do meio ambiente. Nesse sentido os professores da referida escola promovem em suas práticas pedagógicas atividades para que o aluno seja crítico, reflexivo e questionador, para que assim lute pelos seus direitos.

A leitura é um dos trabalhos principais na Escola Indígena Kuxware Kriamretije, como mostra a figura 4. Através de atividades como rodas de leitura e leitura silenciosa os professores despertam as habilidades de leitura e escrita, pois segundo eles o despertar dessas habilidades permitirá que os alunos conheçam seus direitos e possam registrar a sua história e resgatar a história de seus antepassados. Os professores trabalham com leitura buscando atuar de forma efetiva para a promoção do desenvolvimento da leitura e escrita nos alunos, atuando principalmente nas dificuldades de cada grupo.

Figura 4 - Aula de leitura



Fonte: Imagem da autora

O projeto de leitura que se desenvolve na escola é um trabalho com todas as séries e procura-se de forma dinâmica fazer o máximo para as crianças tornarem-se participativas. As atividades como jogos, tirinhas, poesias, elaboração de texto, aulas passeios, leitura individual e coletiva são realizadas com todos, mas prioriza sempre aqueles que se encontram com maiores dificuldades para ler e escrever.

Na maioria das vezes as atividades são realizadas em dupla ou grupos, por acreditarem ser proveitoso e eficaz, como visto na figura 5. Segundo os professores esse projeto é fruto da elaboração de todos, orientado pela secretaria de educação tendo como meta principal o despertar na criança a vontade ler e escrever. Procuram diversificar ao máximo a metodologia utilizando recursos variados (jogos, textos de gêneros diferentes, tirinha). Fazem uso da autoavaliação em nível de reflexão individual na perspectiva de melhorar sua prática pedagógica.

Figura 5 - Aula de leitura



Fonte: Imagem da autora

Para preservação da história e da cultura, várias atividades são realizadas com os alunos como corrida de tora, esportes, resguardo, nome, parentesco e a partilha entre o povo, como mostrado nas figuras 6 e 7. Também são realizadas pinturas corporais, caça, pesca, atividades de arco e flecha, o corte do cabelo, comida tradicional, música, canto, dentre outras. Todas essas atividades são realizadas nas aulas dos professores indígenas como forma de manutenção e preservação dos conhecimentos antigos. Os professores não indígenas trabalham com conteúdo que estão relacionados com a própria vivência dos alunos e da comunidade.

No entanto, se não logramos mudar de ótica e situar-nos diante das diferenças culturais como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigências da construção de um mundo mais igualitário (CANDAUI, 2016, p. 809).

Figura 6 - Aula passeio para ensinar caçar jabuti



Fonte: Imagem da autora

“O que eu sei é o que eu aprendi com meus pais, eu trabalho com eles na prática que é levar eles pra mata, mostrar como caçar jabuti. Isso eu trabalho na prática não é só em sala. Os professores também que não indígenas trabalha com eles na escrita e na leitura nós tira dois dias, uma semana juntos indígenas e não indígenas para fazer um passeio e está ensinando como caçar jabuti, como se caçar castanha...” (Ramkwyi Aikrepeire Pepkoti - Professora indígena bilíngue)

Figura 7 - Aula passeio para ensinar caçar castanha



Fonte: Imagem da autora

“O importante é eu ensinar o que eu aprendi com meus pais antigamente, a fazer flecha, a fazer arco, isso é importante passar para os jovens a fazer tudo isso pois, faz parte da nossa cultura. Isso é importante que é a corrida de tora, passar para eles o que eu aprendi até aqui pra repassar pra eles para não deixar cair... isso é importante para nós, também que é parte da cultura que isso é importante” (Japenpramre Jopeire Aikapantanti - Professor indígena bilíngue).

Todo o projeto desenvolvido na escola tem por objetivo promover a integração dos conhecimentos tradicionais com os saberes da sociedade atual, inserindo como parte dos conteúdos e do currículo a corrida de tora, o corte de cabelo, a pintura corporal, a comida tradicional, a música, a dança, a pescaria e a caçada. Ao concluírem o projeto os resultados são apresentados à comunidade (figuras 8 e 9) para que todos tenham conhecimento das atividades desenvolvidas na escola e assim aprendam juntos.

Figura 8 - Apresentação de projetos à comunidade



Fonte: Imagem da autora

“[...] a educação indígena quem desenvolve são o bilíngue, que eles trabalham a cultura. A educação escolar indígena somos nós pedagogos que desenvolve que é com a leitura, a escrita o lúdico. Tem um dia na semana que a gente se junta e trabalhamos juntos, os bilíngues e os pedagogos” (Maria Genivan - Professora não indígena, pedagoga da ed. Infantil)

Figura 9 - Aula de troca de experiencias entre professores indígenas e não indígenas



Fonte: Imagem da autora

“Essa parte da cultura nós trabalhamos em conjunto com os professores indígenas (são professores que não precisam de formação-graduação para serem contratados para trabalhar com a educação escolar indígena. A gente os ajuda na hora da prática. Nós professores pedagogos trabalhamos a parte pedagógica e eles a parte da prática, da cultura. Quando a gente vai fazer aula no campo, a gente vai ensinar os alunos como achar cupu, como achar jabuti. Tivemos várias aulas fazendo corrida de 100 metros, corrida de tora, aí a gente trabalha com eles, os professores indígenas” (Ariela Soares de Oliveira Dias - Professora não indígena, pedagoga).

É importante frisar que os professores indígenas não possuem formação (Graduação) para assumirem a sala de aula, eles são responsáveis por lecionar os saberes da floresta, ou seja, as tradições da própria comunidade. Este evento contribui para desenvolver o conhecimento qualitativo entre os membros da escola, sejam professores, alunos ou os outros membros integrantes da comunidade.

Esses fatos contribuem para o processo de letramento desta comunidade, pois, são trabalhados também em sala pelos professores não indígenas (figura 10), possibilitando aos alunos indígenas o acesso a conhecimentos do mundo erudito. Neste propósito, as estratégias desenvolvidas pelos professores da escola Kuxware Kriamretije são imprescindíveis para que o saber seja acessível à comunidade. Neste sentido é essencial o papel que os professores assumem nesse território, através de suas estratégias evidenciam o processo de aquisição da linguagem oral e escrita na língua materna e na língua portuguesa contribuindo assim com a

inserção do aluno indígena na sociedade vigente.

Figura 10 - Aula conjunta entre professora pedagoga e professora bilingue



Fonte: Imagem da autora

Neste sentido podemos considerar que o conhecimento está relacionado à atitude de respeito e valorização da experiência vivenciada por alunos e professores presentes na aldeia. Estas vivências são trazidas para a escola com o intuito de relacioná-las.

Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente à escola, o dever não só de respeitar os saberes com que o educando, sobretudo das classes populares, chega a ela socialmente construídos na prática comunitária [...], mas discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos (FREIRE, 1996, p.30).

A formação é outro elemento importantíssimo para os professores da escola indígena. Eles reconhecem que a formação promovida pela SEDUC (Secretaria de Estado de Educação) fornece subsídios para que eles possam pensar as diretrizes, estratégias e metodologias da educação escolar indígena, no entanto precisam de mais formação considerando a realidade da comunidade.

“A gente se reúne sempre que tem necessidade de conversar a respeito, ver o que pode ser feito. Sempre estamos assistindo live. Quando tem formações que a rede oferece a gente está sempre participando e se juntamos e vê como se vai avaliar” (Maria Genivan - Professora não indígena, pedagoga de Ed. Infantil).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a realidade da escola, um dos aspectos a se considerar, buscando

compreender a relação dos professores indígenas e não indígenas, é o fato de eles estarem buscando trabalhar por meio de metodologias diferenciadas, quando procuram resgatar as tradições culturais dos alunos, porém não podem abandonar as atuais inovações, sob pena de não conseguirem sobreviver no mundo em constante mudanças.

É importante salientar que mediante as observações realizadas em sala de aula os resultados apontam que as professoras participantes da pesquisa têm uma preocupação constante em passar as crenças e valores tradicionais para reafirmação da identidade desse povo e ensinar conteúdos de acordo com a realidade da comunidade.

Os resultados também revelaram que a identidade é símbolo de uma resistência construída a partir de suas tradições culturais, perpetuando-se através de seus ritos, de suas festas e de sua espiritualidade.

A pesquisa também revela que a prática pedagógica das professoras se coloca de maneira interdisciplinar, nas situações em que utilizam estratégias de ensino que possibilitam a aprendizagem dos alunos, motivando-os a participar e envolvendo-os num contexto em que as interações se dão entre uma criança e um ou mais colegas, onde as regras que prevalecem na classe são redefinidas no coletivo. É nesse espaço que as crianças expressam mais livremente suas opiniões sobre sua realidade.

As (os) professoras/es estão atentos às novas perspectivas teóricas que fundamentam suas reflexões sobre a aprendizagem e sabem que é preciso pesquisar novas práticas para sua atuação com o propósito de efetivar ações para contribuir para o desenvolvimento integral do aluno para uma sociedade mais justa e com direitos iguais para todos. Entretanto, a consolidação efetiva desse processo ainda se apresenta como uma lacuna entre o discurso e a ação, legislação e vontade política.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2ª ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF. Cadernos de Educação Básica, Série Institucional; 2, p. 24, 1994.

_____. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802–820. 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3455>.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Em Aberto**. Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAHER, Terezinha Machado. A Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lerche. Técnicas de coleta e análise de dados: instrumentos para saber mais. *In*: MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lerche (Org.). **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

MINAYO, Cecilia de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cad. Saúde Públ.**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; QUADROS, Marion Teodósio de; FIALHO, Vânia. Interculturalidade Enquanto Prática na Educação Escolar Indígena. **Anthropológicas**, v. 27, n. 1, p. 187-217, 2016.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas

Perfil dos professores entrevistados.

1. Qual sua formação?
2. Universidade que cursou a graduação?
3. Há quanto tempo você trabalha na educação indígena?
4. Nesta escola existe formação continuada?
5. Como são escolhidos os temas da formação continuada para os professores?
6. Na escola além das atribuições docentes que desenvolve, há outras tarefas? Quais?
7. Como os professores organizam seu tempo?
8. Como você vê o processo de ensino-aprendizagem nesta escola?
9. Como desenvolve as atividades de ensino? Utiliza vídeos (filmes, desenhos, músicas, livros didáticos, computador, internet)?
10. Costuma desenvolver atividades voltadas para temas específicos voltados para a cultura indígena?
11. Como trabalha os temas contemporâneos e transversais nas aulas?

ANEXO A – Termos de Consentimento


UNIFESSPA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

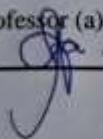
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista que faz parte dos procedimentos metodológicos do Trabalho de Conclusão de Curso da aluna Hairepramre Warhyre Kojipokti Parkateje (matrícula - 201940207057), do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, sob a orientação da professora Ma. Vanja Elizabeth Sousa Costa. Sua participação consistirá em conceder uma entrevista respondendo às perguntas através de um roteiro previamente elaborado, no local e horário que você determinar e permitir que a referida aluna/pesquisadora possa tirar fotos de sua sala de aulas, atividades com os alunos e alunas e de algum recurso pedagógico usado por vossa senhoria. No caso das entrevistas, elas serão gravadas para garantir uma maior fidelidade em seu registro. Você poderá receber esclarecimentos, durante e após a finalização do processo. O estudo é sobre as Práticas pedagógicas na escola indígena Kuxware Kriamretije em Bom Jesus do Tocantins/PA. Informamos ainda que será mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão de informações que permitam identificá-lo(a).

Eu, Geniela Soares de Oliveira Dias, fui informado (a) dos objetivos desta entrevista e da possibilidade de fotografar minha sala de aula, atividades com os alunos e alunas e algum recurso pedagógico que eu possa está usando no desenvolvimento das aulas, caso eu venha permitir, assim declaro que concordo participar e fornecer as informações necessárias.

Marabá-PA, 06 de fevereiro de 2023.

Assinatura do (a) professor (a) entrevistado (a)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista que faz parte dos procedimentos metodológicos do Trabalho de Conclusão de Curso da aluna Hairepramre Warhyre Kojipokti Parkateje (matrícula - 201940207057), do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, sob a orientação da professora Ma. Vanja Elizabeth Sousa Costa. Sua participação consistirá em conceder uma entrevista respondendo às perguntas através de um roteiro previamente elaborado, no local e horário que você determinar e permitir que a referida aluna/pesquisadora possa tirar fotos de sua sala de aulas, atividades com os alunos e alunas e de algum recurso pedagógico usado por vossa senhoria. No caso das entrevistas, elas serão gravadas para garantir uma maior fidelidade em seu registro. Você poderá receber esclarecimentos, durante e após a finalização do processo. O estudo é sobre as Práticas pedagógicas na escola indígena Kuxware Kriamretije em Bom Jesus do Tocantins/PA. Informamos ainda que será mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão de informações que permitam identificá-lo(a).

Eu, Hairepramre Warhyre Kojipokti Parkateje fui informado (a) dos objetivos desta entrevista e da possibilidade de fotografar minha sala de aula, atividades com os alunos e alunas e algum recurso pedagógico que eu possa está usando no desenvolvimento das aulas, caso eu venha permitir, assim declaro que concordo participar e fornecer as informações necessárias.

Marabá-PA, 06 de fevereiro de 2023.

Assinatura do (a) professor (a) entrevistado (a)

Hairepramre Warhyre Kojipokti Parkateje

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista que faz parte dos procedimentos metodológicos do Trabalho de Conclusão de Curso da aluna Hairepramre Warhyre Kojipokti Parkateje (matrícula - 201940207057), do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, sob a orientação da professora Ma. Vanja Elizabeth Sousa Costa. Sua participação consistirá em conceder uma entrevista respondendo às perguntas através de um roteiro previamente elaborado, no local e horário que você determinar e permitir que a referida aluna/pesquisadora possa tirar fotos de sua sala de aulas, atividades com os alunos e alunas e de algum recurso pedagógico usado por vossa senhoria. No caso das entrevistas, elas serão gravadas para garantir uma maior fidelidade em seu registro. Você poderá receber esclarecimentos, durante e após a finalização do processo. O estudo é sobre as Práticas pedagógicas na escola indígena Kuxware Kriamretije em Bom Jesus do Tocantins/PA. Informamos ainda que será mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão de informações que permitam identificá-lo(a).

Eu, Ramkuyi Aikrepsine Pepkoti, fui informado (a) dos objetivos desta entrevista e da possibilidade de fotografar minha sala de aula, atividades com os alunos e alunas e algum recurso pedagógico que eu possa está usando no desenvolvimento das aulas, caso eu venha permitir, assim declaro que concordo participar e fornecer as informações necessárias.

Marabá-PA, 06 de fevereiro de 2023.

Assinatura do (a) professor (a) entrevistado (a)

Ramkuyi Aikrepsine pepkoti


UNIFESSPA
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar de uma entrevista que faz parte dos procedimentos metodológicos do Trabalho de Conclusão de Curso da aluna Hairepramre Warhyre Kojipokti Parkateje (matrícula - 201940207057), do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, sob a orientação da professora Ma. Vanja Elizabeth Sousa Costa. Sua participação consistirá em conceder uma entrevista respondendo às perguntas através de um roteiro previamente elaborado, no local e horário que você determinar e permitir que a referida aluna/pesquisadora possa tirar fotos de sua sala de aulas, atividades com os alunos e alunas e de algum recurso pedagógico usado por vossa senhoria. No caso das entrevistas, elas serão gravadas para garantir uma maior fidelidade em seu registro. Você poderá receber esclarecimentos, durante e após a finalização do processo. O estudo é sobre as Práticas pedagógicas na escola indígena Kuxware Kriamretije em Bom Jesus do Tocantins/PA. Informamos ainda que será mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão de informações que permitam identificá-lo(a).

Eu, Maria Genivan Santana, fui informado (a) dos objetivos desta entrevista e da possibilidade de fotografar minha sala de aula, atividades com os alunos e alunas e algum recurso pedagógico que eu possa está usando no desenvolvimento das aulas, caso eu venha permitir, assim declaro que concordo participar e fornecer as informações necessárias.

Marabá-PA, 06 de fevereiro de 2023.

Assinatura do (a) professor (a) entrevistado (a)

Maria Genivan Santana