

Culturas e História dos Povos Indígenas

Denise Pereira
Janaina de Paula do Espírito Santo
(Organizadoras)



Culturas e História dos Povos Indígenas

Denise Pereira
Janaina de Paula do Espírito Santo
(Organizadoras)



Atena
Editora

Ano 2020

Editora Chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Assistentes Editoriais

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior

Projeto Gráfico e Diagramação

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremona

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

Imagens da Capa

Shutterstock

Edição de Arte

Luiza Alves Batista

Revisão

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena

Editora pelos autores.



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

- Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves -Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

- Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá

Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Linguística, Letras e Artes

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

Conselho Técnico Científico

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí
Prof. Me. Alexandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Me. Javier Antonio Alborno – University of Miami and Miami Dade College
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
Profª Drª Lúvia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão

Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo

Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana

Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí

Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo

Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Culturas e história dos povos indígenas

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Maria Alice Pinheiro
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadoras: Denise Pereira
Janaína de Paula do Espírito Santo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C968 Culturas e história dos povos indígenas [recurso eletrônico]
/ Organizadoras Denise Pereira, Janaína de Paula do
Espírito Santo. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-366-8

DOI 10.22533/at.ed.668201609

1. Etnologia. 2. Povos indígenas – História. I. Pereira,
Denise. II. Espírito Santo, Janaína de Paula.

CDD 980.41

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Há, na construção tradição narrativa da realidade brasileira, ou do “Mito fundador” como chamou a Marilena Chauí, um lugar constante para as culturas e povos indígenas. Um lugar passivo, esquecido, padrão como toda tradição inventada: em que o real não ocupa tanto espaço quanto o que se espera ser: um indígena que não ocupa os dias atuais, mas pertence a dias esquecidos como influência.

Não é assim, por mais força que essa imagem tenha no senso comum, que os povos indígenas ocupam seus espaços e lutam por direitos, reconhecimento e conhecimento nos dias atuais. De fato, a própria ideia de “indígena» pode acabar por mascarar a realidade dos grupos e povos e identidades diversas que nos cabem no Brasil. Em todos os continentes, os povos indígenas permanecem enfrentando massiva discriminação, com impactos agravados quando se encontram em situação de minorias, étnicas e lingüísticas. Por isso é extremamente importante a reflexão proposta sobre esse tema. Na tentativa de avançar na desconstrução desse espaço imaginário do indígena mítico, que tem que ser substituído pelo reconhecimento de suas culturas ricas e diversas e de sua luta incessante. Essa cultura vasta e diversificada.

Disponemos no Brasil de uma miríade de culturas e saberes, realidades materiais e imateriais. Tomar como objeto, significa, como bem lembra Manuela Carneiro da Cunha (1998) – a cultura global não existe como um imperativo absoluto, enquanto reconhecermos que o local não perde seu poder. Muito pelo contrário, continuam presentes e ativos, com seu espaço e presença enquanto objeto de investigação e de construção da realidade social brasileira.

Esperamos que as leituras destes capítulos possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas reflexões.

Boa leitura!

Denise Pereira
Janaína de Paula do E. Santo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A CRIANÇA GUARANI E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INFANTIL INDÍGENA NA ALDEIA KRUKUTU

Edna Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.6682016091

CAPÍTULO 2..... 13

DISCUSSÃO E CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULO NAS ESCOLAS INDÍGENAS DOS POVOS DA REGIÃO DO TAPAJÓS-ARAPIUNS – AMAZÔNIA – BRASIL

Claudio Emidio-Silva

Rita de Cassia Almeida-Silva

Maria Lucia Martins Pedrosa Marra

DOI 10.22533/at.ed.6682016092

CAPÍTULO 3..... 23

DESAFIO DOCENTE E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA ESCOLA INDÍGENA DE RORAIMA

Catarina Janira Padilha

Leila Soares de Souza Perussolo

DOI 10.22533/at.ed.6682016093

CAPÍTULO 4 37

A FUNÇÃO AFIRMATIVA DA BIBLIOTECA ESCOLAR COM A MANUTENÇÃO DA CULTURA INDÍGENA

Carla Patrícia Martins Albuquerque

Paulo Roberto de Souza Freitas

DOI 10.22533/at.ed.6682016094

CAPÍTULO 5..... 51

ANÁLISE DO ENSINO PRATICADO EM UMA ESCOLA INDÍGENA: O CASO DA ALDEIA TUXA EM IBOTIRAMA, BAHIA

Adriana Maria dos Santos

Fábio de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.6682016095

CAPÍTULO 6..... 63

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO ALTO RIO NEGRO: ACESSO À EDUCAÇÃO NO CAMPUS IFAM – SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA/AM

Luclécia Cristina Moraes da Silva

Roberta Enir Faria Neves de Lima

Jefferson Aristiano Vargas

Maria Isabel Oliveira Silva

Joscival Vasconcelos Reis

Edilson Martins Melgueiro

DOI 10.22533/at.ed.6682016096

CAPÍTULO 7	77
CANÇÕES DO GRUPO RAÍZES CABOCLAS: A PRESENÇA DO LÉXICO INDÍGENA APLICADA À PEDAGOGIA DO ENSINO BÁSICO	
Karen Francis Maia	
Renato Antônio Brandão Medeiros Pinto	
DOI 10.22533/at.ed.6682016097	
CAPÍTULO 8	88
DESCOLONIZANDO SABERES: UM DESPERTAR COM A TERRA NO ESTUDO DE OUTRAS EPISTEMOLOGIAS	
Aida Brandão Leal	
Rafaela Werneck Arenari	
Janaína Mariano César	
DOI 10.22533/at.ed.6682016098	
CAPÍTULO 9	97
TRABALHO CÊNICO E TEÓRICO: “IKUÃNI” O CORPO DA ANCESTRALIDADE	
Regina Cláudia Moraes de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.6682016099	
CAPÍTULO 10	107
AUDIOVISUAL E CULTURA INDÍGENA NOS CURTAS METRAGENS DE ADEMILSON “KIKI” CONCIANZA	
Nicolly Cardoso Tiradentes de Souza	
Carolina Fernandes da Silva Mandaji	
DOI 10.22533/at.ed.66820160910	
CAPÍTULO 11	119
ORALIDADES, MEMÓRIAS E NARRATIVAS MĚBĚNGÔKRE: HISTÓRIAS DE UM POVO “SEM ESCRITA”	
Dilma Costa Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.66820160911	
CAPÍTULO 12	132
MEMÓRIAS DE FAMÍLIA: RECONSTRUINDO A HISTÓRIA DE JOÃO TOMÁS, REVELA-SE UM PEDAÇO DA HISTÓRIA PANKARARU E DOS ÍNDIOS NO NORDESTE	
Alberto Reani	
Josélia Ramos da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.66820160912	
CAPÍTULO 13	146
O MOCORORÓ E SUA IMPORTÂNCIA PARA OS POVOS INDÍGENAS DO LITORAL CEARENSE - RESISTÊNCIA E ESPIRITUALIDADE NOS MODOS DE FAZER E CONSUMIR	
Carolinne Melo dos Santos	
Anna Erika Ferreira Lima	
Ana Cristina da Silva Moraes	

Mateus de Castro Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.66820160913

CAPÍTULO 14..... 160

INDICADORES NATURALES SOBRE LAS VARIACIONES CLIMÁTICAS QUE UTILIZAN LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE LA AMAZONÍA PERUANA: CASO DE CUATRO COMUNIDADES NATIVAS DE UCAYALI Y MADRE DE DIOS.

Yolanda Ramírez Villacorta

Oliverio Llanos Pajares

DOI 10.22533/at.ed.66820160914

CAPÍTULO 15..... 175

MANEJO FORESTAL DE BOSQUES COMUNALES: ESTRATEGIA PARA LA MITIGACIÓN Y ADAPTACIÓN AL CAMBIO CLIMÁTICO EN COMUNIDADES NATIVAS AMAZÓNICAS DEL PERÚ

Yolanda Ramírez Villacorta

DOI 10.22533/at.ed.66820160915

CAPÍTULO 16..... 187

PROCESOS DE DESCOLONIZACIÓN A PARTIR DE LA “EXPERIENCIA DE LA EXTRAÑEZA” COMO UNA EPISTEMOLOGÍA CONTRAHEGEMÓNICA PARA LAS TRANSFORMACIONES GLOBALES. UNA PERSPECTIVA FEMINISTA

Cornelia Giebeler

DOI 10.22533/at.ed.66820160916

CAPÍTULO 17..... 202

DA LÍNGUA AMEAÇADA ÀS POLÍTICAS DE FORTALECIMENTO: ASPECTOS DA SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DOS ASURINI DO XINGU

Rodrigo Mesquita

Adriane Melo de Castro Menezes

DOI 10.22533/at.ed.66820160917

CAPÍTULO 18..... 218

AS FORMAS DE PARTICIPAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E OS IMPASSES INTERÉTNICOS NA EFETIVAÇÃO DO CONSELHO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA OS POVOS INDÍGENAS DO TOCANTINS

Adriana Tigre Lacerda Nilo

DOI 10.22533/at.ed.66820160918

CAPÍTULO 19..... 229

WARMIPANGUI: CUERPO EN DISPUTA, CONTROL Y DOMINACIÓN

Enoc Moisés Merino Santi

DOI 10.22533/at.ed.66820160919

CAPÍTULO 20..... 238

TERRITORIO ZAPATISTA Y POLÍTICA CIUDADANA

Gloria Patricia Ledesma Ríos

Nancy Zarate Castillo

DOI 10.22533/at.ed.66820160920

CAPÍTULO 21.....248

A EXPERIÊNCIA DOS ‘ESCRAVOS DE CONDIÇÃO’ NO PROCESSO DE LEGALIZAÇÃO DO ESCRAVISMO INDÍGENA DO SÉCULO XVII

Antonio Martins Ramos

DOI 10.22533/at.ed.66820160921

CAPÍTULO 22.....258

INVESTIGAÇÃO DO USO DE ÁLCOOL EM INDÍGENAS KARIPUNA

Fernanda Matos Fernandes Castelo Branco

Divane de Vargas

DOI 10.22533/at.ed.66820160922

CAPÍTULO 23.....271

PARA ADIAR O FIM DO MUNDO: RESISTÊNCIAS NO PENSAMENTO-AÇÃO DE AILTON KRENAK

Fernanda Elias Zaccarelli Salgueiro

DOI 10.22533/at.ed.66820160923

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....283

ÍNDICE REMISSIVO.....284

CAPÍTULO 3

DESAFIO DOCENTE E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) NA ESCOLA INDÍGENA DE RORAIMA

Data de aceite: 01/09/2020

Data de Submissão: 29/05/2020

Catarina Janira Padilha

Rede Municipal de Boa Vista
e da Rede Estadual de Educação de Roraima.

UEP/PY

Boa Vista – RR

<http://lattes.cnpq.br/8477333886795239>

<https://orcid.org/0000-0002-3607-3127>

Leila Soares de Souza Perussolo

Secretária de Estado da Educação de Roraima.

UEP/PY

Boa Vista – RR

<https://lattes.cnpq.br/1831290191759989>

<https://orcid.org/0000-0001-9809-2174>

RESUMO: Analisa-se os desafios no processo de desenvolvimento de práticas inclusivas para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Escolas Indígenas de Roraima. A problematização debate a formação e acompanhamento pedagógico da atuação docente no AEE na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Apoia-se nos pressupostos do materialismo histórico como fundamento no processo de inclusão e sua relação no currículo intercultural. Os resultados apontam para: a não compreensão da comunidade sobre a função do AEE; ausência de políticas públicas para formação dos docentes indígenas para o AEE; a dificuldade de adaptação de atividades e integração de ações metodológicas; a não oferta de condições físicas, logística, de recursos

didáticos, acessibilidade e mobilidade nas escolas; o não acompanhamento e orientação da coordenação e de técnicos especializados e dificuldade no registro da aprendizagem dos discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Desafio Docente; Escola Indígena, Currículo Intercultural; Inclusão; AEE.

TEACHING CHALLENGE AND INCLUSIVE PRACTICES: SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE (AEE) IN RORAIMA'S INDIGENOUS SCHOOLS

ABSTRACT: The challenges in the process of developing inclusive practices for Specialized Educational Assistance (AEE) in Roraima Indigenous Schools are analyzed. The problematization debates the formation and pedagogical follow-up of teaching activities at the AEE in the Multifunctional Resources Room (SRM). It is based on the assumptions of historical materialism as a foundation in the inclusion process and its relationship in the intercultural curriculum. The results point to: the community's lack of understanding about the role of AEE; absence of public policies for training indigenous teachers for ESA; the difficulty of adapting activities and integrating methodological actions; the lack of physical conditions, logistics, teaching resources, accessibility and mobility in schools; the non-monitoring and guidance of the coordination and specialized technicians and difficulty in recording the students' learning.

KEYWORDS: Teaching Challenge; Indigenous School, Intercultural Curriculum; Inclusion; AEE.

1 | INTRODUÇÃO

Oportunizar a aprendizagem e estimular a potencialidade dos discentes, respeitando suas diferenças individuais, requer novos olhares sobre a prática de ensino e conseqüentemente formação continuada para o docente, assim como a disponibilizar condições logísticas e ferramentas didáticas para que seja promovida a aprendizagem.

Todo sujeito aprendente independente de sua condição social e de grupo étnico, em processo de evolução intelectual, emocional, cultural e social merece ter acesso às práticas educacionais que atendam as suas necessidades, possibilitando melhor desenvolvimento das habilidades.

A relação entre o Currículo Intercultural nas práticas metodológicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), implementados desde 2008 em Escolas Estaduais Indígenas, fomenta a reflexão de como esse processo se materializa nas práticas inclusivas do aluno indígena com deficiência.

Partindo desses pressupostos, são analisados os elementos da prática pedagógica, suas implicações na promoção do Currículo nas ações metodológicas praticadas na SRM implantada em uma Escola Estadual Indígena, localizada na Terra Indígena São Marcos, município de Pacaraima - Roraima.

A problematização fomenta o debate sobre a atuação docente na integração das práticas inclusivas na formação escolar do discente indígena com deficiência, tendo como base os pressupostos do Materialismo Dialético e nas Concepções da Educação Intercultural, como fundamento no desenvolvimento da inclusão e sua relação no currículo escolar.

Os resultados apontam os desafios voltados para: a ausência de políticas públicas para formação continuada dos docentes indígenas atuantes no AEE; a não oferta de condições logísticas e de ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento das atividades; a não compreensão da função do AEE na SRM; resistência dos pais e/ou responsáveis sobre a importância dos discentes participarem das atividades escolares; adaptação e integração de ações metodológicas e registro da aprendizagem no processo de intervenção didática; ausência do acompanhamento e orientação da coordenação pedagógica e de técnicos e especialistas dos departamentos, responsáveis pelas ações didáticas.

Essas informações foram obtidas através de observações *in loco* e em entrevista realizada com os docentes da escola participante da pesquisa. Considera-se que o tema promove o debate e a reflexão sobre a prática pedagógica inclusiva através do currículo intercultural, aplicado nas escolas indígenas. Os registros ocorreram entre agosto e novembro de 2018.

2 | O MATERIALISMO HISTÓRICO PARA PROMOÇÃO DA ESCOLA HUMANIZADORA

Compreender o sentido dos fatos e a sua existência fez com que o homem pudesse ao longo de sua organização social, realizar descobertas, refletir sobre as mesmas e suas contradições, nesta dinâmica observar, comparar, inquirir, dialogar, interagir, fomentou o processo analítico e sua consolidação nessa evolução como organização social do indivíduo através das experiências vividas, validação argumentativa e das contradições sobre as mesmas, gerando novos olhares e novos conceitos formulados.

Assim, surge à dialética, que em sua dinâmica aflora paradoxos no homem, que em seu contexto social vivencia constantemente a luta dos opostos, a contradição surgida a cada reflexão sobre o “Eu”: desconstruindo o “em Si” e se transformando “para Si” (DUARTE, 2004, p.33), com meus pares, com comunidade, com a sociedade, com o mundo. (TSÉTUNG, 1979, p. 28)

Perceber o mundo e refletir sobre o mesmo é complexo, viver dialeticamente esse mundo é mais complexo ainda, pois requer de nós a renegação da existência das forças naturais, materializando assim a realidade, entendendo dialeticamente como se opor aos contextos universais, estabelecendo a distinção entre objetos, indivíduos e organizações, possuidora de identidade única, própria exclusiva, estão ao mesmo tempo, relacionadas, integradas entre si. (PRADO JR., 1963, p. 10).

A construção e materialização da produção humana se constituem em variados âmbitos, principalmente no processo educacional, nos espaços escolares se torna mais desafiador, pois a autocrítica nesse processo se faz a mola propulsora para ressignificação da práxis pedagógica, uma vez que é preciso analisar o que tem provocado o surgimento de novos fenômenos nos espaços educativos, pois há contradições que geram essa movimentação e interação com outros fenômenos que o rodeiam. (TSÉTUNG, 1979, p.32).

O conhecimento é produto da materialização das transformações constituídas através da contradição mediada pela lógica, promovendo assim a consciência da existência social, no contexto educativo o conhecimento é considerado como instrumento base de promoção ou de negação do processo de humanização, pois o ato de produzir se estabelece no trabalho educativo a singularidade do indivíduo, fomenta a constituição da “humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 1994, p.24)

Se o trabalho é a materialização estabelecida através dos princípios educativos, dinamiza a humanização e consciência social; faz com que tenhamos como consequência o afloramento temático sobre Políticas Públicas Educacionais voltadas para a concretização de uma educação democrática que de fato oportunize a aprendizagem, estimulando as potencialidades dos discentes, respeitando suas diferenças individuais, independente de sua condição social e de grupo étnico, em processo de construção e evolução intelectual,

emocional, cultural e social merecem ter acesso as práticas educacionais que atendam as suas necessidades, possibilitando melhor desenvolvimento das suas habilidades.

É na produção de consciência que se materializa nos processos escolares gerando indagações que movimentam a nossa análise, principalmente, em como se inter-relacionam o currículo intercultural, saberes e inclusão na práxis do docente indígena, na aprendizagem do aluno indígena.

Buscar respostas concretas, que venham a dar significação sobre os fenômenos existentes no processo educacional com grupos étnicos é dar visibilidade para aqueles que por grande parte da parcela da sociedade são considerados invisíveis, estigmatizados, que durante séculos lutam para serem vistos com outros olhares.

Nesse contexto, compreender como os docentes visualizam e interpretam a linguagem do discente com deficiência na escola, assim como é compreendido a aplicabilidade dos elementos curriculares no processo educacional, faz com que dialeticamente possamos compreender como se dá essa luta interna de constituição dos conceitos e de como esses movimentos se tornam reais, de negação ou afirmação desse processo, principalmente o de transformação da práxis pedagógica.

As mudanças e interações da práxis pedagógica necessitam ser qualitativas para que o conhecimento seja produzido, para tanto é imprescindível que nesse processo haja reflexão sobre a aprendizagem, e principalmente como se compreender os fundamentos do currículo intercultural e do AEE, está sendo integrada na escola indígena.

Outro aspecto a ser considerado é a prática educativa que promova ao aprendiz construir o conhecimento de modo consciente em que seus olhares estejam voltados para leitura de mundo e que esses olhares transcendam as limitações, fomentem potencialidades, através da reflexão crítica sobre a sua prática no contexto em que está situado. (FREIRE, 2011, p. 39).

Os processos de aprendizagem negados às escolas indígenas desde a colonização ignorou concepções de sua lógica pedagógica impossibilitando-os de construir ao longo dos tempos suas próprias práticas, desarticulando a continuidade de sua construção histórica, limitando-os a sua transformação cultural, identitária e as próprias funções sociais da educação, imposta pelos monopólios culturais do *Karawá* (homem branco em macuxi). (FREIRE, 2004, p. 11)

A Educação como atividade mediadora, centralizando a prática global (SAVIANI, 1989, p. 82), faz com que a práxis pedagógica atue como gene transformador do indivíduo, em que o conhecimento produzido passa a ser socializado. (OLIVEIRA, 1985, p. 100 apud DUARTE, 2004, p. 04)

É preciso que Políticas Públicas deem sustentação para que a escola promova construção de identidades, sendo o currículo um dos principais mecanismos de intervenção nesse processo.

Entretanto, os modos alienadores de promoção dessas políticas impossibilitam o

debate pelos protagonistas do processo, demonstrando a correlação de poder, do papel institucional, do currículo e do trabalho docente. Enfim, “[...] o que precisamos, sobretudo é repensar o padrão que estrutura a formulação de políticas públicas e o modo como as questões tem sido configuradas.” (CONNEL in GENTILLI, 2018, p. 20)

A vinculação dominante nas transformações, na produção e materialidade do contexto social na educação escolar demonstram como o Sistema regula a promoção da práxis pedagógica, em que a escola é o *locus* institucional detentora do poder, principalmente a escola pública ao exercer a tomada de decisões específicas que as materializam.

Debater políticas públicas educacionais para o povo indígena pautada na perspectiva da Educação Inclusiva é debater sobre os sistemas econômicos, políticos e ideológicos, para compreender como a lógica global do sistema orgânico do capital influencia no desenvolvimento da organização e ações da escola, e de como estes refletem no processo ensino aprendizagem.

O materialismo histórico-dialético promove e aprofunda as reflexões no desenvolvimento do Currículo Intercultural no AEE nas SRM, pois, fomenta a singularidade na análise da política educacional ofertada as populações indígenas, compreendendo as particularidades históricas, conflitos, evolução dos grupos étnicos, contradições e de como estes encaram os determinismos do capitalismo no ambiente escolar.

3 | O CURRÍCULO, A DINÂMICA DAS PRÁTICAS SOCIAIS E INCLUSIVAS NO CONTEXTO EDUCATIVO

As problemáticas vivenciadas no contexto educacional, mais precisamente sobre os desafios de promover uma escola inclusiva no contexto da educação escolar indígena específica e diferenciada, no qual os maiores desafios hoje estão relacionados à visibilidade do discente indígena com deficiência; que o docente indígena tenha a possibilidade da produção de um conhecimento crítico que altere e transforme a realidade da sua comunidade, quer seja no contexto histórico cultural, quer seja na reflexão sobre a realidade para promoção da ação transformadora.

Debater o currículo intercultural é necessário e urgente, uma vez que a sociedade necessita reconhecer a importância da manutenção dos saberes tradicionais, seus costumes, crenças e principalmente seus direitos preservados na escola indígena, entretanto, o espaço escolar é o *locus* em que a identidade é afirmada ou negada, em que as relações de poder, as distinções étnicas, as reinterpretações e ressignificações se estabelecem e principalmente a reafirmação da luta e resistência é definida.

Ao conceber dimensão política da escola indígena um espaço de articulação e troca de conhecimento, assim como espaços de redefinições identitárias, concretizado com a participação direta e efetiva de grupos étnicos envolvidos nesse processo, é ressignificar em todos os aspectos do processo pedagógico o protagonismo indígena como ser sócio –

histórico (DUARTE, 2004, p. 79), principalmente na definição dos objetivos, dos conteúdos curriculares e no exercício das práticas metodológicas, sempre baseadas na sua realidade étnica, cultural com vistas a fortalecer as identidades étnicas (MENDES E VALENTE, 2015, p. 04)

Reconhecer a identidade étnica no contexto educacional é confrontar o poder, uma vez que dialeticamente há contraposição sobre a visão de mundo, delimitação de territórios, constituição de signos, significados e regras constituídas sobre as mesmas e principalmente como se operacionaliza a produção desses referenciais, ou seja, mediando à formação sócio-histórica do indígena.

Ao afirmar a identidade étnica, são demonstrados de como em seu contexto histórico e cultural foram criados, modificados e significados durante a evolução social da dinâmica organizacional das populações indígenas, pautando sua historicidade, desenvolvimento social, político e cultural, ressignificando o papel educacional na conscientização e produção do conhecimento na formação dos atores desse processo: Escola, Família, Docente, Discente com ou sem necessidades educacionais especiais.

Assim, as construções dos significados e das representações sociais dependem exclusivamente das relações e dos contextos sócios, históricos e ideológicos específicos (MENDES E VALENTE, 2015, p. 06), em que a identidade que se consolida por meio das relações de produção, no qual o indivíduo constitui a sua forma de perceber, interpretar e a conviver no mundo a partir de significados próprios, no qual o processo educativo atua como balizador na consolidação do conhecimento e nas relações de poder.

Nesse contexto, o currículo assume a função promotora de informação, conhecimento formal e social e principalmente de consolidação da identidade e valorização cultural perante os grupos étnicos e sociais, em que:

“O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.” (SILVA, 2017, p. 23)

Considera-se que o currículo é um mediador como produto dialético, mediador determinar a condução, os caminhos que movimentam os indivíduos em seu contexto social e educacional, e produto no sentido que de gerar contradições, conflitos, tensões, concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam uma sociedade. É uma ferramenta de legitimação de políticas públicas que em sua maioria está distante do chão da escola, tornando-se apenas gerenciadora dos processos de conhecimento, marcadas muitas vezes pela exclusão. (FRIGOTTO, 2018, p. 74)

Ao analisar o fenômeno em questão mediando o contexto atual com as representações históricas, culturais e suas significações sobre a escola, o currículo e o discente com

deficiência nas escolas indígenas na perspectiva materialista histórico-dialética, fomenta a reflexão crítica e a compreensão sobre os movimentos de transformações das populações indígenas através da prática educativa. Entretanto, não se pode limitar a reflexão crítica pela crítica e sim, analisar o contexto real a uma prática social de modo consciente, por meio da práxis transformadora.

Outro aspecto se refere à função da escola, pois esta é considerada como um dos principais espaços de convivência social, tendo o papel primordial na promoção das relações de convivência no coletivo diversificado e fora do contexto familiar passa a existir, em que são estabelecidos o respeito à diversidade, onde se efetiva o respeito às diferenças. Neste espaço não se pode permitir a construção de desigualdades, discriminações ou exclusões, mas sim espaço norteador e de desenvolvimento de políticas afirmativas de respeito à diversidade, voltada para a construção de contextos sociais inclusivos.

Sendo a escola espaço de integração, torna-se também um espaço de exclusão, uma vez que a relação se estabelece através do discurso da racionalização dos resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos, sendo consolidado nesse processo, o currículo escolar e sua intervenção na construção da identidade tanto escolar, como no aprimoramento da aprendizagem. (SILVA, 2017).

Um dos maiores desafios enfrentados pelos processos educativos nos últimos tempos está na ruptura dos fundamentos de homogeneização da aprendizagem, comportamental e de integração do aluno na escola, pois, se os processos educativos são os responsáveis pela dinâmica escolar, requer novos olhares sobre a escola como espaço de desenvolvimento integral, referendando a diversidade como elemento essencial da promoção do sujeito.

Essas relações são efetivadas na convivência e no coletivo diversificado, enriquecendo os processos de formação social e de desenvolvimento no cotidiano. Vygotsky (1996) refere-se a dois tipos de conceito sobre o cotidiano: o conceito cotidiano que são as coisas que ela aprende fora da escola, e o conceito científico que são adquiridos nas interações escolarizadas. Para aprender um conceito além de informações recebidas do exterior é necessário realizar uma intensa atividade mental, por parte da criança como capacidade de comparar.

A educação para ser válida deve levar em consideração a vocação ontológica do sujeito, assim como as condições em que ele vive, pois, o sujeito aprendente é um ser concreto, que se situa no tempo – espaço, integralizado em um contexto sócio – econômico, cultural e político, concretizando assim, o sujeito histórico.

Educar para a diversidade é promover práticas inclusivas no currículo, tendo esta a função essencial de desempenhar o papel de transformação e conscientização da conduta cultural na sociedade, mais especificamente em relação ao aluno indígena com NEE, principalmente, no que diz respeito à reflexão sobre os mitos e estereótipos atribuídos durante a evolução histórica dos grupos étnicos.

Nesse contexto, reconhecer o aluno como sujeito aprendente, como sujeito histórico, faz com que o ato de educar na perspectiva da interculturalidade implica, portanto, uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre os diferentes grupos e indivíduos que o constituem abertos e em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural (CANDAU E KOFF, 2006, p.102)

O docente ao reconhecer a historicidade do discente otimiza a sala de aula como espaço de superação do senso comum, promove o conhecimento através da prática social, sistematizando suas relações sociais durante a evolução histórica, compreendida e sua totalidade para transformação e superação.

Ao reportar os conceitos de inclusão e interculturalidade ao campo educacional torna-se imprescindível a atenção às múltiplas relações que se estabelecem entre os sujeitos no processo pedagógico, entre as quais, a dimensão intercultural vem assumindo cada vez mais importância. Para Díaz-Aguado (2000, p. 24),

[...] a interculturalidade, é vista como um meio de melhorar o respeito pelos direitos humanos e não como um fim em si mesmo, pode permitir a resolução de alguns conflitos e controvérsias colocados nos últimos anos sempre que está em causa a sua aplicação prática. A multiculturalidade/interculturalidade é, provavelmente, uma das questões de maior importância com a qual se defrontam os professores na atualidade e um dos maiores desafios da educação num contexto global de crescente diversidade.

A prática de inclusão no processo de escolarização do discente indígena com NEE se pauta justamente na aplicação desse currículo intercultural, uma vez que a cultura indígena tem uma lógica própria, seus valores e sua metodologia.

Abadio do Carmo (1994, p. 22) apontou situações nas quais a recepção para as pessoas com deficiência quanto às especificidades culturais, históricas a própria relação de alteridade. Desta forma, há necessidade de se refletir sobre a diversidade cultural e étnica, pois cada povo tem a sua cultura que atende aos seus interesses e necessidades da comunidade em que vive.

Quanto à educação formal, as barreiras encontradas pelos doentes indígenas, para ministrarem aulas aos discentes com necessidades especiais é uma realidade. Os currículos para a Escola dos indígenas devem ser construídos valorizando os seus conhecimentos tradicionais, respeitando a diversidade cultural de cada povo (RCNEI/MEC, 1998).

No que se refere aos índios com necessidades especiais, tais processos de Educação Escolar devem contemplar estes sujeitos, cabendo-lhes um lugar especificado no conteúdo, material didático, ou questões metodológicas de ensino que lhes sejam próprias.

Logo, a integração de um currículo intercultural e a prática diversificada para a obtenção do aprimoramento cultural, ético e pedagógico faz com que a aprendizagem dos alunos se torne flexível e rica em seu dimensionamento. Essa diversidade não ocorre somente na instância escolar, porém é necessário que esse processo seja desenvolvido na

formação tanto do professor como do aluno.

Sendo assim, é imprescindível buscar desenvolver atividades que integram ações que promovam as funções mentais durante o ato da execução, da reflexão individual ou de forma coletiva na troca de informações.

O fracasso escolar e as condições sociais e culturais, ocorridas ao longo dos tempos provocaram situações que levam o docente à reflexão para a melhoria da intervenção pedagógica, isso se dá pelos movimentos das abordagens de desenvolvimento cognitivo em busca de alternativas para o surgimento da mudança de visão da escola pública no processo de inclusão.

Por isso, é que não só deve ser utilizada a sala de aula como espaço de aprendizagem, mas todo espaço que seja disponibilizado para que a articulação entre o desenvolvimento das funções mentais e sociais possam acontecer.

A dinamização da reflexão sobre a aprendizagem do indígena com NEE dá um novo significado profissional, pois a busca do aprimoramento de prática pedagógica, refletindo sobre os saberes, favorecendo a análise e a reelaboração do processo de reconstrução do conhecimento durante a atuação em sala com os alunos.

Esses pontos ofereceram subsídios para repensar sobre o papel pedagógico, principalmente em como designar as ações, articulando novos horizontes emancipadores na perspectiva crítica, com a busca da construção da identidade.

Não cabe somente aos docentes e escola o desenvolvimento da aprendizagem, ela deve ocorrer em vários espaços de busca, construção, diálogo e confronto e de fazer a reflexão e a organização entre outros elementos. Portanto, para que venha ocorrer a aprendizagem é necessário que se trabalhe de forma diferenciada, fundamentando e ampliando o preceito de diversidade de forma lógica e organizada.

4 | O DESAFIO DOCENTE E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA INDÍGENA:

A pesquisa até o presente momento identificou seis pontos desafiadores para prática docente, pautados na ausência de políticas públicas para formação dos docentes indígenas no AEE, respeitando os aspectos culturais das comunidades, a falta de estrutura logística para atender as necessidades pedagógicas e de promoção da inclusão, sendo essas ações desenvolvidas ainda que muito sutil pelos docentes.

Os desafios estão voltados a não compreensão por parte da comunidade em como o AEE na SRM pode contribuir para a aprendizagem dessas crianças; na resistência dos pais e/ou responsáveis sobre a importância das crianças participarem das atividades escolares e do AEE; na adaptação de atividades e integrar ações metodológicas no processo de intervenção didática; na ausência no acompanhamento e orientação da coordenação pedagógica, de técnicos e especialistas dos departamentos responsáveis pelo acompanhamento das ações didáticas; nas condições física e logística da escola,

principalmente a oferta de recursos didáticos, acessibilidade e mobilidade dos discentes; procedimentos metodológicos e registro evolutivo da aprendizagem conforme estabelecido no plano de atendimento.

No entanto, a SRM é o espaço da escola onde se realiza o AEE para os discentes com NEE, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem centradas em um novo fazer pedagógico que favoreçam a construção de conhecimentos pelos discentes, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL, 2007).

Conforme a orientação 01/05, as salas necessitam estar implantadas e implementadas em escolas regulares ou em espaços não formais (centros de Atendimento, hospitais), com docente capacitado a oferecer a complementação ou suplementação curricular, exclusivamente para discentes que apresentam deficiências e condutas típicas, matriculados em escolas comuns. Elas têm, entre outras finalidades: apoiar o/a professor/a da escola de origem do/a aluno/a; atender alunos/as de várias escolas da região; permitir a utilização de equipamentos e recursos pedagógicos que facilitem o processo educacional.

Os procedimentos desenvolvidos nas SRM estão pautados no AEE, compreendido como um serviço de desenvolvimento de ações pedagógicas pautadas nos princípios da Educação Especial que “[...] identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008).

Suas ações metodológicas necessitam estar articuladas com o currículo escolar, neste caso nas escolas indígenas, no currículo intercultural, embora suas atividades se “diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum.” (MEC, 2009)

Para que o currículo atenda as reais necessidades dos discentes atendidos no AEE, é necessário que a intervenção docente “ultrapasse as barreiras impostas pela deficiência”, buscando atender as necessidades educacionais dos estudantes excepcionais, por meio de recursos adaptados os quais contribuam para aprendizagem destes educandos, fazendo com que estes desenvolvam a autonomia durante a realização de suas atividades tanto na sala comum quanto na especializada (BATISTA, 2006, p. 17)

Quanto à cosmovisão sobre a deficiência, a comunidade e familiares consideram as pessoas com deficiência como “doentes” e que essas manifestações ocorreram porque a família não seguiu os conselhos dos anciãos, dos “mais velhos”, fazendo com que aumente o aparecimento de crianças “doentes” (deficiência), o que antes não era visto.

Compreendemos que de modo cultural as crianças sempre foram “invisíveis” perante a cultura, a sua comunidade ou etnia. Para Geertz (2001, p. 215), as culturas são “[...] estruturas de sentido em que as pessoas vivem e formam suas convicções, suas individualidades e seus estilos de solidariedade” e uma “[...] força ordenadora das questões humanas”. Assim, as culturas são representações sistematizadas e representadas por signos e símbolos. (SILVA & BRUNO, 2016, p. 243)

Logo, as práticas inclusivas podem desempenhar importante papel de transformação cultural em relação ao indígena com NEE, principalmente, no que diz respeito à reflexão sobre os mitos e estereótipos atribuídos durante a evolução histórica dos grupos étnicos.

O terceiro desafio está relacionado às questões metodológicas no processo de intervenção didática e de adaptação curricular durante a promoção de estratégias e na integração temática do currículo intercultural. Para tanto, é imprescindível que o docente desenvolva atividades que integram ações que promovam as funções mentais durante o ato da execução, da reflexão individual ou de forma coletiva na troca de informações.

Vygotsky (1998) enfatiza o processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo, a centralidade do processo consiste na aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio, uma vez que, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, através da mediação.

Compreende-se que a prática docente necessita promover em suas intervenções metodológicas de construção social dos indígenas com necessidades especiais, uma vez que as barreiras atitudinais e culturais influenciam as relações sociais, as formas de interação e a formação do outro conceito dessas pessoas. As formas de interação, comunicação e significados socialmente construídos são fatores determinantes para o processo de desenvolvimento, aprendizagem e adaptação social dos indígenas com NEE em suas comunidades.

Nesse contexto, o docente necessita compreender como ocorre o processo inclusivo no contexto escolar, assim como o de planejar estratégias metodológicas, procedimentos adaptados para ação educacional, considerando a identidade cultural, desencadeando e garantindo assim a igualdade de oportunidades na aquisição das competências básicas, necessárias para a sua integração efetiva, o respeito à identidade e a igualdade de oportunidades.

É imprescindível também que o docente indígena tenha acesso à formação continuada e direcionada para práticas interventoras que fomentem metodologias e estimulem o desenvolvimento cognitivo dos alunos indígenas atendidos na SRM, respeitando sua identidade e cultura no espaço escolar.

Por fim, à ausência no acompanhamento e orientação da coordenação pedagógica, de técnicos e especialistas dos departamentos responsáveis pelo acompanhamento das ações didáticas, em como proceder metodologicamente e registrar a evolução da aprendizagem conforme estabelecido no plano de atendimento, torna-se crucial, pois essa ausência intensifica o vácuo gerado pelos desafios da prática, associados à falta de formação continuada.

Para Libâneo (2001), o coordenador pedagógico é aquele que responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico, estando diretamente relacionado aos docentes, discentes e pais. Junto ao corpo docente o coordenador tem

como principal atribuição à assistência didática pedagógica, refletindo sobre as práticas de ensino, auxiliando e construindo novas situações de aprendizagem, capazes de auxiliar os alunos ao longo da sua formação.

Compreende-se que o acompanhamento pedagógico deve ser de fato efetivado, para que o docente possa ter maior segurança e suporte ao promover as práticas inclusivas, corroborando no atendimento as expectativas de melhoria no quadro da aprendizagem do mesmo, assim como, proporcionando a reflexão da prática e oportunizando a integração entre o Currículo Intercultural às Práticas Inclusivas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre o Currículo Intercultural nas Práticas Inclusivas no AEE: o Desafio Docente na Escola Indígena fomenta o debate referente às ações desenvolvidas no contexto escolar, no aprimoramento de prática pedagógica, refletindo sobre os saberes, favorecendo a análise e a reelaboração do processo de reconstrução do conhecimento durante a atuação da SRM com a comunidade escolar.

Esses pontos ofereceram subsídios para repensar sobre o papel pedagógico, principalmente em como designar as ações, articulando novos horizontes emancipadores na perspectiva crítica, com a busca da construção da identidade.

O espaço escolar deve atender aos espaços pluriculturais, ao tempo e a linguagem do indivíduo como um todo. A temática discursiva oportunizou para o processo de reflexão, estruturação e aplicabilidade de Políticas Públicas para o desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusivas voltadas a população indígena.

É preciso o respeito aos aspectos interculturais e curriculares, assim como para construção de práticas inclusivas no processo de escolarização, de socialização e integração do aluno com NEE atendido nas escolas indígenas, no qual tenho a oportunidade de contribuir para a evolução social e educacional não apenas para os povos indígenas do Estado de Roraima, mas para toda sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C. R. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. SEESP/ MEC. 2007

_____. **RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. **Conversas com... Sobre a didática e a Perspectiva Multi/ Intercultural**. Revista Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

ABADIO CARMO, A. **Deficiência Física: a sociedade cria, “recupera” e discrimina**. 2ª ed. Brasília: Secretaria dos Desportos/PR, 1994.

CONNEL, R. W. Pobreza e educação. In GENTILI, P.; APPLE, M. W. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. – Coleção estudos culturais em educação. 3ª reimpressão em 2018

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Educação intercultural e aprendizagem cooperativa**. Porto: Porto Editora. 2000

DUARTE, N. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. 4ª Ed. Campinas – SP, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

_____. **Pedagogia da autonomia**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2018.

GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e de gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MENDES, E. M; VALENTE. T. N. **Materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para as pesquisas referente à educação escolar indígena**. II seminário nacional de estudos e pesquisas sobre educação no campo, V jornada de educação especial no campo, XIII jornada do HISTEDBR: educação no campo, história, desafios e perspectivas atuais. UFSCAR, 2015. Disponível em: www.semgepec.ufscar.br. Acessado em 25/08/2018.

OLIVEIRA, B. A. **Fundamentação marxista do pensamento de Demerval Saviani**. In SILVA JUNIOR, C. A. Demerval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília. São Paulo, Cortez, 1994.

PRADO Jr., C. **Dialética do Conhecimento**. São Paulo: Brasiliense, 1963. SAVIANE, DI. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. Ed. Campinas: Autores Associados, 1994.

SILVA, J.H; BRUNO, M. M. G. **A Escolarização de Indígenas com Deficiência nas Aldeias de Dourados-MS**. Revista Comunicações Piracicaba v. 23 n. 3 Número Especial p. 241-258 2016 DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp241-258>

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. - 3. ed.; 10. Reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2017.

TSÉTUNG, M. **A Filosofia de Mao Tsétung**. Belém: Boitempo, 1979.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

_____. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aldeia Tuxa 51

Amazônia 13, 17, 43, 44, 45, 75, 76, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 105, 130, 160, 175, 218, 250, 252, 259, 269

Ancestralidade 89, 90, 92, 97, 98, 100, 101, 104, 113, 151, 152, 156, 157, 158

Audiovisual 99, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 116

C

Comunidades Nativas 160, 162, 165, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184

Construção de Currículo 13

Criança Guarani 1

Curtas Metragens 107, 109

D

Descolonização 89

Disputa 229, 235, 243, 249, 274

E

Educação Escolar 1, 2, 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 21, 22, 27, 30, 35, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 70, 75, 76, 121, 202, 203, 206, 207, 208, 210, 216, 224

Educação Intercultural 8, 14, 22, 24, 35, 63

Escolas Indígenas 7, 8, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 26, 29, 32, 34, 53, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 67, 68, 74, 76, 92, 202

Escravidão Indígena 248

Espiritualidade 94, 141, 146, 148, 156, 158

I

Indígenas Karipuna 258

L

Léxico Indígena 77, 80, 81, 83, 85

Língua Ameaçada 12, 202

M

Memórias 10, 65, 66, 88, 89, 91, 92, 95, 102, 110, 116, 119, 132, 135, 144

O

Oralidades 119

P

Políticas 15, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 48, 54, 64, 65, 67, 68, 75, 89, 111, 123, 127, 129, 136, 145, 149, 163, 178, 191, 200, 202, 203, 204, 205, 208, 214, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 244, 249, 251, 253, 270, 277

Políticas de Fortalecimento 202

Práticas Inclusivas 23, 24, 29, 31, 33, 34

R

Resistências 90, 132, 144, 271



Culturas e História dos Povos Indígenas

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

@atenaeditora 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 



Atena
Editora

Ano 2020



Culturas e História dos Povos Indígenas

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 



Atena
Editora

Ano 2020