



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JUCINÔRA VENÂNCIO DE SOUZA ARAÚJO

**ENTRE DIÁLOGOS E SILENCIAMENTOS: O PROCESSO DE
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE INDÍGENAS PROFESSORES (AS) DA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS-AM**

MANAUS-AM

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JUCINÔRA VENÂNCIO DE SOUZA ARAÚJO

**ENTRE DIÁLOGOS E SILENCIAMENTOS: O PROCESSO DE
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE INDÍGENAS PROFESSORES (AS) DA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MANAUS-AM**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Doutor (a) em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel.

Linha 3: Formação e Práxis do(a) educador(a) Frente aos Desafios Amazônicos.

Co-orientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu. Universidade Federal do Pará.

MANAUS-AM

2023

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

A663e Araújo, Jucinôra Venâncio de Souza
Entre diálogos e silenciamentos : o processo de formação
contínua de indígenas professores (as) da Secretaria Municipal de
Educação de Manaus-AM / Jucinôra Venâncio de Souza Araújo .
2023
288 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel
Coorientador: Waldir Ferreira de Abreu
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do
Amazonas.

1. Educação Escolar Indígena. 2. Formação Contínua. 3.
Formação de professores indígenas. 4. Decolonialidade. 5.
Identidade Docente. I. Weigel, Valéria Augusta Cerqueira de
Medeiros. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

TERMO DE APROVAÇÃO

JUCINÔRA VENÂNCIO DE SOUZA ARAÚJO

Tese de Doutorado apresentada em 18 de dezembro de 2023 para a obtenção do título de Doutor(a) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas.

BANCA EXAMINADORA

Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel – UFAM
Orientadora

Camila Ferreira da Silva – UFAM
Membro Interno

Evandro Luiz Ghedin – UFAM
Membro Interno

Altaci Corrêa Rubim – UNB
Membro Externo

Salomão Antônio Musfarrej Hage – UFPA
Membro Externo

DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese de doutoramento a pessoas muito especiais: Minha mãe Risete Venâncio de Souza, in memoriam, uma professora leiga, apaixonada pela profissão, que dedicou sua vida ao ensino das letras e do mundo numa comunidade rural do Estado do Pará, Agrovila Igarapé-Açú. Me ensinou que a educação transforma a realidade daqueles que a empreitam.

Meu pai, José Piranha de Souza, in memoriam, um agricultor, carpinteiro e pecuarista, conhecedor da mata, caçador exímio cuja sabedoria da floresta nos trouxe grande provisão em tempos difíceis.

Aos indígenas professores (as) e anciãos (ãs) indígenas de Manaus, que partiram nesses últimos tempos, deixando seu legado de luta e resistência por uma educação escolar aos seus moldes para as próximas gerações, especialmente, Carmelindo Kokama; Osmar Apurinã; Paulino Karapãna; Deolinda Dessana.

A meu amigo indígena professor Aldenor Tikuna, in memoriam, por sua constante postura resiliente diante das inúmeras dificuldades e desafios na luta pela concretização de uma educação escolar diferenciada de qualidade social e do bem viver para os povos indígenas da cidade de Manaus, em especial, para seu povo Tikuna de Manaus.

AGRADECIMENTOS

Esta tese é resultado de uma trajetória mais que acadêmica, de existência. Cada pessoa que esteve nesse caminhar contribuiu, de alguma forma, para esta tessitura. Por isso, tenho muito a agradecer.

A meu Senhor Jesus Cristo, base da minha fé cristã, motivo de minha busca constante em servir, ser um humano melhor e lutar por uma sociedade mais justa.

A meus pais José e Risete, in memoriam, por me inspirarem a viver uma vida com propósito, sonhando e buscando uma vida melhor para mim, para meus entes, e para os que convivem comigo nessa aventura terrena.

À minha penca de irmãos e irmãs: Risonete, Jânio, Jason, Jailson, Juliane, José Junior, Julielson, Jofre, Jucilene e Cristiane, pelos laços de afeto, incentivo e amor.

A meus familiares: avós, tios, tias, primos, primas, sobrinhos e sobrinhas das famílias Venâncio e Paricá, por momentos graciosos de ternura.

A meu esposo Carlos Alberto, por sua dedicação, apoio, incentivo e compreensão no desafio de conciliar as demandas de mãe, esposa, professora e pesquisadora; por cuidar tão bem de nossos curumins Calebe e Benjamim. Estendo minha gratidão à Luciane, Rainara, Priscila, Herlane, Emanoela e Tainara, anjos que Deus colocou no meu caminho para me ajudar na jornada de mãe.

À minha orientadora Profa. Dra. Valéria Weigel, por me ensinar que podemos contribuir, pela pesquisa, na construção de caminhos para a emancipação social dos povos indígenas do contexto amazônico.

A meu co-orientador, Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu, por me aceitar mesmo sabendo de meu engatinhar sob novas lentes para ler o mundo: as lentes críticas e emancipadoras do pensamento decolonial.

Aos integrantes de minha banca de qualificação Dra. Camila Silva; Dr. Salomão Hage, Dra. Altaci Rubim; Dr. Evandro Ghedin, por tantas reflexões e orientações importantes para a melhoria do trabalho.

A meus professores (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, pela partilha de conhecimentos científicos e da práxis, que contribuíram, fundamentalmente, para meu crescimento intelectual e humano.

A meus colegas da turma de Doutorado 2019, por todo aprendizado; partilha de conhecimentos; apoio emocional diante dos desafios; amparo durante a Pandemia de Covid 19.

Aos colaboradores (as) da pesquisa: assessores (as); formadores (as) da Semed Manaus e, especialmente, os (as) indígenas professores (as), que têm buscado escrever, com suas vidas e trajetórias de resistência, uma educação escolar indígena desvencilhada das amarras da colonialidade, rumo à autonomia, emancipação social e decolonialidade.

À SEMED Manaus por me liberar, ainda que por poucos meses, através do Programa Qualifica, proporcionando-me uma formação com dedicação e qualidade.

A Equipe da Gerência de Educação Escolar Indígena da SEMED Manaus, especialmente, Eneida Afonso, Giovana Oliveira, Glademir Sales, Rossini Maduro e Silvanira Matos, pelo incentivo, apoio e ricas reflexões acerca dos desafios que nos inquietam, constantemente, em nosso fazer.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação - CAPES, e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM, financiadores do PPGE/UFAM.

Aos amigos e amigas que a vida me deu.

Minha eterna gratidão!

MARACANANDÊ

Maraka'ãnaãdee, hei, hei, hei, hei, Maraka'ãnaãdee.
Tikuna Rü numa na iĩ, Guayayara Rü numa na iĩ. Tupana Yo'i.
Tukano Rü numa na iĩ. Detchana Rü numa na iĩ, Ngiá Patchauene.
Maraka'ãnaãdee, hei, hei, hei, hei, Maraka'ãnaãdee.
Baré Rü numana iĩ. Yanomami Rü numa na iĩ. Tupana Yo'i
Marubo Rü numa na iĩ, Mura Rü numa na iĩ Ngiá Patchauene.
Maraka'ãnaãdee, hei, hei, hei, hei, Maraka'ãnaãdee.
Kãbeba Rü numa na iĩ, Apurinã Rü numa na iĩ Ngiá Patchauene.
Tchateree Rü numa na iĩ, Guamaã Rü numa na iĩ rié, Ngiá Patchauene.
Maraka'ãnaãdee, hei, hei, hei, hei, Maraka'ãnaãdee.

Nós reverenciamos Tupana Yo'i
Nós acreditamos e todas as criaturas acreditam
Ao Senhor da Vida nós agradecemos
Venham todos os parentes, louvar a Tupana Yo'i nosso Deus.

(Canto Indígena escrito por um Indígena professor Tikuna.
Simboliza celebração e união para a luta).

RESUMO

A presente pesquisa aborda o processo de formação contínua de indígenas professores (as) no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Tem como objetivo central Compreender o processo de formação contínua do indígena professor (a) na relação entre as necessidades formativas de sua práxis, as ações formativas institucionais da Semed Manaus e a elaboração de sua identidade docente. Os objetivos específicos incluem: Descrever os fundamentos do processo de formação contínua do (da) indígena professor (a) e sua repercussão em suas práticas educativas; Identificar as necessidades formativas dos (das) indígenas professores (as) e como comparecem na formação contínua ofertada pela Semed Manaus; Analisar como o (a) indígena professor (a) elabora sua identidade docente na interação entre suas práticas educativas e a formação contínua ofertada pela Semed Manaus. Trata-se de uma investigação qualitativa – bibliográfica e de campo - tendo como procedimento técnico a etnografia com a utilização de observação participante e entrevistas semiestruturadas, que se constituíram de modo híbrido. Tendo em vista, se tratar de um campo de estudo envolto de sentidos epistemológicos, existenciais, políticos e, sobretudo, educativos ancorados nas ancestralidades de diferentes povos indígenas amazônicos, optou-se pelo suporte epistemológico do pensamento decolonial – pelo caminho da interculturalidade crítica, buscando construir caminhos para pensarmos a produção de conhecimentos no contexto dos povos indígenas amazônicos, desvinculando-se da herança de colonialidades (poder/saber/ser) operadas pela modernidade euro-usa-cêntrica. O campo da pesquisa empírica compõe-se dos encontros formativos institucionais da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, voltados aos indígenas professores (as) dos Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas - EELMCTI. Ações formativas virtuais e presenciais, ofertadas pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM e pela Gerência de Educação Escolar Indígena - GEEI. Os colaboradores da pesquisa são dez indígenas professores (as); dois assessores (as) pedagógicos da GEEI e duas formadoras da DDPM. Os resultados apontam que processo de formação contínua do (da) indígena professor (a) transita entre relações estabelecidas com a instituição, o cotidiano dos Espaços Indígenas e, a constituição de sua identidade docente decolonial, extrapolando questões de escolarização e as próprias ações formativas institucionais, uma vez que transcende o saber escolarizado assentado na perspectiva ocidental moderna/colonial e cartesiana. Sua formação contínua se pauta em quatro eixos formativos que sustentam, de alguma forma, a construção da práxis e saber diferenciado, e contribuem na constituição do ser educador indígena: a autoformação, o saber ancestral, a GEEI, e a DDPM. Na constituição das práticas educativas dos (as) indígenas professores (as), é possível constatar a construção de processos de decolonialidade desabrochando: expressos no planejamento, no desenvolvimento das práticas de currículo, na produção de materiais, bem como no despontar para a interculturalidade crítica. Porém, o ensino das línguas indígenas constitui um dos maiores desafios. As necessidades formativas que emergem do chão da escola diferenciada são elencadas como trilhas formativas: ancestral, política, didática diferenciada, linguística e tecnológica, apontadas como caminhos para a decolonização de ações formativas voltadas aos docentes indígenas. As ações formativas desenvolvidas pela instituição, a partir da GEEI e da DDPM, já despertam para a construção de práticas formativas mais próximas das vivências culturais indígenas. Contudo, ainda reproduzem a colonialidade, manifestando-a por meio de processos de balcanização; reprodução de práticas de escolarização, na “adaptação” de ações formativas dos demais professores (as) da rede, em ações formativas descontínuas; silenciamentos; ausência de participação ativa dos (as) indígenas professores (as) no planejamento das ações formativas, na elaboração e avaliação dos instrumentos de acompanhamento do processo por eles efetivado. Sua participação ainda se concretiza, predominantemente, de forma indireta. Urge, portanto, que suas vozes sejam ouvidas e potencializadas pela instituição na construção de processos formativos mais democráticos, participativos e justos, socialmente, assim como de uma formação contínua específica para suas realidades socioculturais em contexto citadino.

Palavras-Chave: Educação Escolar Indígena. Formação Contínua. Formação de professores indígenas. Decolonialidade. Identidade Docente. Necessidades formativas.

ABSTRACT

This research addresses the process of continuous training of indigenous teachers within the scope of the Municipal Department of Education of Manaus. Its central objective is to understand the process of continuous training of indigenous teachers in the relationship between the training needs of their praxis, the institutional training actions of Semed Manaus and the elaboration of their teaching identity. The specific objectives include: Describing the foundations of the indigenous teacher's ongoing training process and its impact on their educational practices; Identify the training needs of indigenous teachers and how they participate in the ongoing training offered by Semed Manaus; Analyze how indigenous teachers develop their teaching identity in the interaction between their educational practices and the continuous training offered by Semed Manaus. This is a qualitative investigation – bibliographic and field – using ethnography as a technical procedure using participant observation and semi-structured interviews, which were constituted in a hybrid way. Considering that it is a field of study surrounded by epistemological, existential, political and, above all, educational meanings anchored in the ancestries of different Amazonian indigenous peoples, we opted for the epistemological support of decolonial thinking – along the path of critical interculturality, seeking to build ways to think about the production of knowledge in the context of Amazonian indigenous peoples, detaching ourselves from the legacy of colonialities (power/knowledge/being) operated by Euro-USA-centric modernity. The field of empirical research was the institutional training meetings of the Municipal Department of Education of Manaus, aimed at indigenous teachers of the Spaces for the Study of Mother Language and Indigenous Traditional Knowledge - EELMCTI. Virtual and in-person training actions, offered by the Professional Development Division for Teaching - DDPM and the Indigenous School Education Management - GEEI. The research collaborators are ten indigenous teachers; two pedagogical advisors from GEEI and two trainers from DDPM. The results indicate that the process of continuous training of the indigenous teacher moves between relationships established with the institution, the daily life of Indigenous Spaces and the constitution of their decolonial teaching identity, extrapolating issues of schooling and the institutional training actions themselves, since which transcends schooled knowledge based on the modern/colonial and Cartesian Western perspective. Their continuous training is based on four training pillars that support, in some way, the construction of praxis and differentiated knowledge, and contribute to the constitution of being an indigenous educator: self-training, ancestral knowledge, GEEI, and DDPM. In the constitution of the educational practices of indigenous teachers, it is possible to see the construction of processes of decoloniality blossoming: expressed in planning, in the development of curriculum practices, in the production of materials, as well as in the emergence of critical interculturality. However, teaching indigenous languages constitutes one of the biggest challenges. The training needs that emerge from the differentiated school are listed as training paths: ancestral, political, differentiated teaching, linguistic and technological, identified as paths for the decolonization of training actions aimed at indigenous teachers. The training actions developed by the institution, based on GEEI and DDPM, are already encouraging the construction of training practices closer to indigenous cultural experiences. However, they still reproduce coloniality by manifesting it through balkanization processes; reproduction of schooling practices, in the “adaptation” of training actions of other teachers in the network, in discontinuous training actions; silencing; lack of active participation of indigenous teachers in the planning of training actions, in the development and evaluation of instruments to monitor the process carried out by them. Their participation still takes place predominantly indirectly. It is therefore urgent that their voices be heard and enhanced by the institution in the construction of more democratic, participatory and socially fair training processes, as well as continuous training specific to their sociocultural realities in a city context.

Keywords: Indigenous School Education. Continuous formation. Training of indigenous teachers. Decoloniality. Teaching Identity. Training needs.

RESUMEN

Esta investigación aborda el proceso de formación continua de docentes indígenas en el ámbito de la Secretaría Municipal de Educación de Manaus. Su objetivo central es comprender el proceso de formación continua de docentes indígenas en la relación entre las necesidades de formación de su praxis, las acciones institucionales de formación del Semed Manaus y la elaboración de su identidad docente. Los objetivos específicos incluyen: Describir los fundamentos del proceso de formación permanente del docente indígena y su impacto en sus prácticas educativas; Identificar las necesidades de formación de los docentes indígenas y cómo participan en la formación continua ofrecida por Semed Manaus; Analizar cómo los docentes indígenas desarrollan su identidad docente en la interacción entre sus prácticas educativas y la formación continua que ofrece el Semed Manaus. Se trata de una investigación cualitativa -bibliográfica y de campo- que utilizó como procedimiento técnico la etnografía mediante la observación participante y entrevistas semiestructuradas, las cuales se constituyeron de manera híbrida. Considerando que se trata de un campo de estudio rodeado de significados epistemológicos, existenciales, políticos y, sobre todo, educativos anclados en las ascendencias de distintos pueblos indígenas amazónicos, optamos por el sustento epistemológico del pensamiento descolonial –por el camino de la interculturalidad crítica, buscando construir formas de pensar la producción de conocimiento en el contexto de los pueblos indígenas amazónicos, desligándonos del legado de las colonialidades (poder/conocimiento/ser) operadas por la modernidad euro-estadounidense. El campo de la investigación empírica fueron las jornadas de capacitación institucional de la Secretaría Municipal de Educación de Manaus, dirigidas a docentes indígenas de los Espacios de Estudio de la Lengua Materna y de los Saberes Tradicionales Indígenas - EELMCTI. Acciones de capacitación virtual y presencial, ofrecidas por la División de Desarrollo Profesional Docente - DDPM y la Gerencia de Educación Escolar Indígena - GEEI. Los colaboradores de la investigación son diez docentes indígenas; dos asesores pedagógicos del GEEI y dos formadores de la DDPM. Los resultados indican que el proceso de formación continua del docente indígena transita entre las relaciones que se establecen con la institución, la cotidianidad de los Espacios Indígenas y la constitución de su identidad docente descolonial, extrapolando cuestiones de la escolarización y las propias acciones de formación institucional, desde las cuales trasciende. Conocimiento escolarizado basado en la perspectiva occidental moderna/colonial y cartesiana. Su formación continua se sustenta en cuatro pilares formativos que apoyan, de alguna manera, la construcción de praxis y conocimientos diferenciados, y contribuyen a la constitución del ser educador indígena: autoformación, saberes ancestrales, GEEI y DDPM. En la constitución de las prácticas educativas de los docentes indígenas es posible ver florecer la construcción de procesos de decolonialidad: expresados en la planificación, en el desarrollo de prácticas curriculares, en la producción de materiales, así como en el surgimiento de una interculturalidad crítica. Sin embargo, la enseñanza de lenguas indígenas constituye uno de los mayores desafíos. Las necesidades de formación que emergen de la escuela diferenciada se enumeran como caminos formativos: ancestral, político, didáctico diferenciado, lingüístico y tecnológico, identificados como caminos para la descolonización de las acciones formativas dirigidas a docentes indígenas. Las acciones de formación desarrolladas por la institución, basadas en GEEI y DDPM, ya están incentivando la construcción de prácticas formativas más cercanas a las experiencias culturales indígenas. Sin embargo, todavía reproducen la colonialidad manifestándola a través de procesos de balcanización; reproducción de prácticas escolares, en la “adaptación” de acciones formativas de otros docentes de la red, en acciones formativas discontinuas; silenciar; falta de participación activa de los docentes indígenas en la planificación de acciones de formación, en el desarrollo y evaluación de instrumentos para monitorear el proceso realizado por ellos. Su participación todavía se produce predominantemente de forma indirecta. Es, por tanto, urgente que sus voces sean escuchadas y potenciadas por la institución en la construcción de procesos de formación más democráticos, participativos y socialmente justos, así como de una formación continua y específica de sus realidades socioculturales en un contexto de ciudad.

Palabras clave: Educación Escolar Indígena. Formación continua. Formación de docentes indígenas. Descolonialidad. Identidad docente. Necesidades de entrenamiento.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Identificação dos colaboradores (as) da pesquisa	32
Quadro 2: Teóricos da Rede Modernidade Colonialidade	39
Quadro 3: Processo histórico de constituição do pensamento decolonial	41
Quadro 4: Produção de pesquisas sobre decolonialidade por regiões brasileiras	50
Quadro 5: Pesquisas do PPGE sobre formação e práxis de professores (as) indígenas	74
Quadro 6: Gerentes da GEEI	92
Quadro 7: Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas	112
Quadro 8: Mapa parcial de Ações do projeto pedagógico	133
Quadro 9: Calendário formação DDPM 2021/ 2022.....	194
Quadro 10: Desafios do Trabalho pedagógicos dos (as) indígenas professores (as)	236

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantitativo de estudantes dos Espaços.....	114
---	-----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A tecitura de uma peneira do povo Tukano	30
Figura 2: Colaboradores (as) da investigação	31
Figura 3: Formação de professores indígenas 2012	85
Figura 4: Formação de professores (as) em 2013.....	85
Figura 5: I Fórum de Educação Escolar Indígena de Manaus	87
Figura 6: Localização geográfica Espaços Indígenas	88
Figura 7: Registros de 2017	89
Figura 8: Registros de 2018	90
Figura 9: Publicação no Diário Oficial do Município de Manaus	91
Figura 10: Políticas públicas para a EEI de Manaus	93
Figura 11: Esteios formativos do (a) indígena professor (a).....	101
Figura 12: Símbolo da GEEI Semed Manaus	108
Figura 13: Organograma da Gerência de Formação Continuada -GFC	110
Figura 14: EELMCTI Buü-Mirî	117
Figura 15: : EELMCTI Wotchimaücü	118
Figura 16: EELMCTI Waynhamari.....	120
Figura 17: EELMCTI Tse Tsu Kamutum	121
Figura 18: Espaço Tupana Yupirunga	122
Figura 19: EELMCTI Tupana Ruca	123
Figura 20: EELMCTI Kuiá	124
Figura 21: EELMCTI Gavião	125
Figura 22: EELMCTI Atawana Kuarachi.....	126
Figura 23: Espaço Bayaroá	127
Figura 24: Fundamento da Práxis do Indígena Professor(a).....	129
Figura 25: Cadernos da educação diferenciada em Manaus	130
Figura 26: Aula nos Espaços.....	137
Figura 27: Sala de aula de alguns dos Espaços Indígenas	139
Figura 28: Produção de materiais escritos	156
Figura 29: Jogo pedagógicos e outros materiais na língua indígena	157
Figura 30: Produção de materiais naturais.....	158
Figura 31: Atividades no período da Pandemia de Covid 19	166
Figura 32: Exemplo de atividade no período pandêmico	168

Figura 33: Trilhas formativas dos (as) indígenas professores (as).....	172
Figura 34: Ação formativa DDPM 2021	196
Figura 35: Ação formativa DDPM 2022	198
Figura 36: Dimensões da identidade docente decolonial.....	230

LISTA DE SIGLAS

SEMED - Secretaria Municipal de Educação
UFAM - Universidade Federal do Amazonas
UEA - Universidade do Estado do Amazonas
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
EELMCT - Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas
GEEI - Gerência de Educação Escolar Indígena
FOREEIA - Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas
COPIME - Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno
APIAM - Associação dos Povos Indígenas do Amazonas
ACW - Associação Comunidade Wotchimaücü
EIM - Escola Indígena Municipal
DDPM - Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
SPI - Serviço de Proteção ao Índio
SIL - Summer Institute of Linguistics
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
OPAN - Operação Amazônia Nativa
CTI - Centro de Trabalho Indigenista
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
RPPDA - Rede de Pesquisas sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia
MEC - Ministério da Educação
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígenas
LDBEN - Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OGPTB - Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues
FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNCSA - Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia

SUMÁRIO

1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
1.1. DO ROÇADO AO DOUTORADO: TRAJETÓRIA DE UMA AMAZÔNIDA PESQUISADORA.....	17
1.2. TRILHAS DA PESQUISA	20
1.3. O PENSAMENTO DECOLONIAL E O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS POSSÍVEIS...	34
1.3.1. A Colonialidade/Modernidade e o Pensamento Decolonial.....	34
1.3.2. A Interculturalidade Crítica e a Pedagogia Decolonial como construção de re-existências de indígenas professores (as).....	45
1.3.3. A epistemologia decolonial e necessidades formativas de indígenas professores (as): diálogos possíveis	52
1.3.4. Entre avanços e retrocessos: breve cenário do campo da Formação de Professores (as) Indígenas no Brasil	58
1.4. DA INVISIBILIDADE À INSURGÊNCIA: 21 ANOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE MANAUS.....	76
1.5. ORGANIZAÇÃO DA TESE	94
 2 - A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO (A) INDÍGENA PROFESSOR (A) E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DECOLONIAIS EM CONSTRUÇÃO	 96
2.1. ESTEIOS FORMATIVOS DO (A) INDÍGENA PROFESSOR (A).....	100
2.1.3. O Esteio Formativo da Autoformação	101
2.1.2. O Esteio Formativo do Saber Ancestral.....	105
2.1.3. O Esteio Formativo da Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI.....	108
2.1.4. O Esteio Formativo da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM.....	110
2.2. O CHÃO DA ESCOLA DIFERENCIADA NA CIDADE: OS ESPAÇOS DE ESTUDO DA LÍNGUA MATERNA E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS - EELMCTI	111
2.2.1. O EELMCTI Buü-Miri	116
2.2.2. O EELMCTI Wotchimaücü	118
2.2.3. O EELMCTI Waynhamari	119
2.2.4. O EELMCTI Tse Tsu Kamutum	121

2.2.5. O EELMCTI Tupana Yupirunga	122
2.2.6. O EELMCTI Tupana Ruca.....	123
2.2.7. O EELMCTI Kuiá.....	124
2.2.8. O EELMCTI Gavião	125
2.2.9. O EELMCTI Atawanã Kuarachi	125
2.2.10. O EELMCTI Bayaroá	127
2.3. PEDAGOGIAS DA RESISTÊNCIA: CONSTRUINDO CAMINHOS OUTROS DE AUTONOMIA POLÍTICO PEDAGÓGICA.....	128
2.3.1. Aspectos Pedagógicos do Planejamento e Registro: construindo pedagogias próprias	129
2.3.2. O Desenvolvimento das Atividades Educativas: desatando as colonialidades	135
2.3.3. O Ensino Bilíngue/Multilíngue e Intercultural: o resgate das línguas	142
2.3.4. A Produção de Materiais Educativos Específicos: construindo possibilidades	152
2.3.5. A Construção do Currículo Diferenciado: decolonizando práticas	159
2.3.5.1. Da Educação Vivencial à Educação Virtual: a Educação Escolar Indígena no período da Pandemia de Covid 19 (2020-2021)	165
3 - A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM MEIO A NECESSIDADES FORMATIVAS E FORMAÇÕES INSTITUCIONAIS: ENTRE DIÁLOGOS E SILENCIAMENTOS ...	171
3.1. AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS (AS) INDÍGENAS PROFESSORES (AS): TRILHAS DA DECOLONIZAÇÃO	171
3.2. AS AÇÕES FORMATIVAS INSTITUCIONAIS	179
3.2.1. A Gerência de Educação Escolar Indígena - GEEI	179
3.2.2. Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM.....	190
3.3. OS DIÁLOGOS E SILENCIAMENTOS: POR UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA DECOLONIAL DO (A) INDÍGENA PROFESSOR (A).....	199
4 - INSURGIR PARA EXISTIR NA CIDADE: A FORMAÇÃO CONTÍNUA E A ELABORAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DECOLONIAL	212
4.1. IDENTIDADES EM MOVIMENTO: TRAJETÓRIAS DE INDÍGENAS PROFESSORES (AS) NO MUNICÍPIO DE MANAUS	212
4.2. DE REPENTE, PROFESSOR (A): A ELABORAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DECOLONIAL	225

4.3. DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁXIS EDUCATIVA DECOLONIAL	234
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	239
6. REFERÊNCIAS	244
7. APÊNDICES	259
8. ANEXOS	273

1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam (Freire, 1987).

1.1. DO ROÇADO AO DOUTORADO: TRAJETÓRIA DE UMA AMAZÔNIDA PESQUISADORA

O interesse em pesquisar acerca da formação e práxis de indígenas professores (as)¹ remetem a questões específicas de minha trajetória de vida, a experiências muito peculiares, desde minha educação na infância, numa comunidade rural amazônica, até meu ingresso na universidade. Isto configura num processo que implica “afirmar que o pessoal é político, o que exige ser contextualizado na geopolítica do conhecimento” (Oliveira, 2014, p.140, tradução nossa).

A epígrafe acima, citada da obra de Paulo Freire - *Pedagogia do Oprimido* - me convida a refletir sobre minha trajetória, de quem sou, o que construí e de minha postura enquanto educadora na Amazônia, especialmente, quando das desigualdades, invisibilidades, explorações e injustiças sociais a que esta região do território nacional está submetida, especificamente, nas subjetividades de seus povos tradicionais.

Sou uma voz subalternizada pela colonialidade que encontrou forças, junto aos parentes indígenas de Manaus, para afirmar e valorizar minha identidade. Sou uma voz amazônida, oriunda da “Educação do Campo”, a que diríamos ser mais apropriado “Educação das águas e florestas”, se considerarmos a grandiosidade de riquezas naturais de nossa região amazônica, onde as estradas são, predominantemente, de águas e florestas.

Nasci numa agrovila chamada Igarapé-Açú, localizada à 70 Km do Município de Óbidos, Estado do Pará, Região do Baixo Amazonas. Recordo do cheiro da mata fechada, que fazia uma sombra sem igual; dos frutos da mata com sabores exóticos; das brincadeiras e atividades ao ar livre; de idas constantes ao roçado para buscar lenha, plantar e colher.

¹ Fala de um indígena professor na I Roda de Conversa com Anciãos (ãs) indígenas, no auditório da Semed Manaus, em 29 de setembro de 2022: “o indígena quando nasce com o potencial, vontade, força de ajudar o seu povo, então ele tem aquela identidade fortalecida como indígena que estuda pra ser professor, que luta pelo seu povo, pela educação intercultural pelo fortalecimento da educação de sua comunidade. Antes de ser professor, se tem a identidade indígena, daí que me identifico como Indígena Professor”. Nesse sentido, ressaltamos que apesar de prevalecer a escrita no masculino, trata-se de homens e mulheres no exercício docência nos Espaços e Escolas Indígenas do município de Manaus.

Lembro, também, das reuniões da comunidade para festejar o santo, dos puxiruns nas plantações de roçados; de subir em árvores para pegar frutas; das cantigas de rodas e arraiais; dos banhos e da lavagem de roupas na beira do igarapé; dos medos das personagens das histórias amazônicas: curupira, jurupari, cobras e outros, aspectos socioculturais marcantes de uma infância no contexto amazônico.

Foi uma infância feliz, apesar das muitas privações e dificuldades financeiras, numa família de nove irmãos. Meu pai era agricultor e minha mãe era professora leiga. Deixou a cidade para alfabetizar as crianças da comunidade, era muito comprometida com seu fazer. Com ela, iniciei minha escolarização aos cinco anos de idade. E, como não havia a educação infantil no município, estudava “encostada”, designação dos alunos que não eram matriculados, oficialmente.

A paixão pelos livros de histórias infantis me possibilitou viajar e conhecer o mundo e as letras, pois quando adentrei à primeira série já sabia ler e, ajudava meus colegas nessa empreitada. A escola da comunidade era apenas um salão com cadeiras de madeira e lousa de giz. Não havia ventilador, pois tínhamos energia elétrica por apenas três horas no período noturno. Material escolar e merenda eram raros de se ver. O intervalo era momento de banho no igarapé, apanhar frutas das árvores; comer beijú, açaí, tucumã, piquiá, castanha, mucajá, tudo com farinha.

Nessa realidade, assim como a vida difícil dos trabalhos na roça, debaixo do sol escaldante de nossa região, a escolarização acompanhava enormes desafios para quem a quisesse. Na comunidade, envolvia até a quarta série do antigo primeiro grau, com a possibilidade de dar continuidade em escolas distantes, em outras comunidades. Por conta disso, aos onze anos, vim para Manaus a fim de continuar meus estudos.

Viver a cidade se tornou um desafio, seja por morar em casa de famílias ou parentes, por pouco contato com a natureza; seja por enfrentar o preconceito e discriminação da sociedade citadina sobre os advindos do interior, especialmente, quando paraenses, por conta de estereótipos sociais. Contudo, apesar dos desafios, passei a sustentar meus estudos a partir do trabalho em casas de família, e conclui o ensino médio.

Aos dezoito anos, ingressei no Curso Normal Superior, na Universidade do Estado do Amazonas. Porém, ao saber que o curso seria extinto, em razão de mudanças na legislação educacional brasileira, fiz, novamente, o vestibular da instituição e consegui aprovação para o curso de Pedagogia. Durante o estudo de disciplinas específicas do curso, conheci a turma do curso de Pedagogia Intercultural, na qual estudei algumas disciplinas.

Meus estudos eram voltados para a questão da resiliência no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, essa experiência intercultural com meus colegas indígenas, em formação, foi fundamental para o meu interesse em pesquisar seus processos educativos na cidade. Identifiquei-me com os processos pelos quais eles passavam. No movimento de etnogênese² e valoração de sua própria cultura e identidade que foram sufocadas pelas relações de colonialidade/modernidade na cidade. Me descobri esfarrapada, assim como afirma Freire (1987): “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

Além disso, durante a formação inicial realizei investigação da prática pedagógica em algumas escolas, o que oportunizou o contato com estudantes indígenas nas escolas não indígenas. Foi no campo do estágio que percebi o silenciamento e invisibilidade a que eram submetidos na escola, em seus processos de exclusão sob a ótica da igualdade.

Nesse sentido, ingressei no Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, com a pesquisa voltada à educação escolar diferenciada empreendida pelo indígena professor Tikuna, da Comunidade Wotchimaücü, no Bairro Cidade de Deus. A investigação revelou as ressonâncias das práticas pedagógicas Tikuna na questão da afirmação das identidades de seus estudantes³ e, que os estudantes elaboram estratégias nas suas relações interculturais na cidade, seja pelo protagonismo nos espaços da comunidade, especialmente, na escola diferenciada, seja pelo silenciamento nas escolas não indígenas (Araújo, 2015).

Além disso, evidenciou que as escolas não indígenas, nas quais os estudantes estudavam, em sua maioria, não abordavam as questões das diferenças e da interculturalidade, reproduzindo processos de silenciamento e invisibilidade sociocultural das identidades amazônicas em seus espaços. Foi possível, também, observar a criatividade na construção de materiais específicos na língua indígena; e os numerosos desafios e dificuldades enfrentados pelo professor indígena em sua prática pedagógica, conforme descrevem Araújo, Weigel e Rubim (2021).

Nesse processo, as reflexões do resultado da investigação focaram o processo da formação contínua que esse professor recebia, mesmo este sendo licenciado em Pedagogia, principalmente, em relação à instituição. Assim, meu interesse pela temática da formação

² A “etnogênese” é um fenômeno em que, diante de determinadas circunstâncias históricas, um povo étnico, que havia deixado de assumir sua identidade étnica por razões também históricas, consegue reassumir e reafirmá-la, recuperando aspectos relevantes de sua cultura tradicional. Em grande medida, o processo de etnogênese ocorreu e ocorre em todas as regiões do Brasil. (Luciano, 2006, p.112).

³ Ver em Araújo (2015); Araújo, Weigel e Rubim (2021); Araújo, Rubim e Santos (2020).

contínua de indígenas professores (as) foi reforçado na medida em que ingressei na equipe da Gerência de Educação Escolar Indígena - GEEI, da Secretaria Municipal de Educação - SEMED Manaus, como assessora pedagógica. No decorrer dos trabalhos de orientações e assessoramentos pedagógicos, junto aos indígenas professores (as), bem como na organização do Grupo de Trabalho para o desafio de construir, coletivamente, as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena de Manaus.

Tais situações evidenciaram os enormes desafios a que esta modalidade estava a enfrentar, principalmente, quanto ao processo formativo de seus professores (as). Foi na intenção de compreender esse campo que nasceu a pesquisa em questão. Para além de um compromisso acadêmico, este estudo carrega um sentido sociopolítico com os colaboradores (as) aqui focados.

1.2. TRILHAS DA PESQUISA

O atendimento educacional diferenciado aos povos indígenas⁴ do município de Manaus se deu a partir de 2005, por meio da provocação do movimento indígena, de lideranças e organizações. Com isso, houve a criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena na secretaria e, posteriormente, em 2007, a contratação de doze indígenas para serem professores (as) em suas comunidades. Esse núcleo tornou-se Gerência de Educação Escolar Indígena - GEEI em 2009, concretizando o atendimento aos povos indígenas por dois vieses: pelas Escolas Indígenas Municipais - EIM e pelos Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas⁵ - EELMCTI.

Nas escolas indígenas, o trabalho educativo dos (as) indígenas professores (as) se concretiza a partir da articulação entre o currículo comum e o currículo indígena (das línguas indígenas Kambeba e Nheengatu, a partir de 2021), com a atuação em turmas multisseriadas. Esse currículo indígena constitui a parte diversificada, o mesmo encontra-se em fase de ajustamento. O currículo comum abrange os saberes ocidentais, a parte diversificada abrange os saberes tradicionais.

Nos Espaços Indígenas, foco de nosso estudo, a atuação educativa abrange a parte diversificada do currículo das escolas, ou seja, os saberes tradicionais: as línguas indígenas, os

⁴ Adotaremos o disposto na Convenção, assinada em 1953, na 1ª Reunião Brasileira de Antropologia para a escrita de nomes dos povos indígenas: Adoção de letra maiúscula quando referir-se ao povo, e, sendo facultativo a adoção de letra minúscula quando tomada como adjetivo. Estes não terão flexão de gênero e de número, salvo se forem aportuguesados ou de origem portuguesa.

⁵ Adotaremos para fins de objetivar o entendimento a denominação de Espaços Indígenas quando nos referirmos aos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (EELMCTI).

costumes e culturas próprias de cada povo. Essa atuação pedagógica se concretiza por meio de projetos pedagógicos. É uma espécie de modalidade, dentro da modalidade educação escolar indígena. Nestes, estudam crianças, jovens, adultos e idosos. No aspecto físico, tais espaços são providenciados pela própria comunidade, funcionando em centros culturais, no fundo de quintais, barracões de madeira cobertos de palha, barracões cobertos de telhas no chão batido ou não. Enfim, em espaços que demarcam a educação diferenciada da comunidade.

Os (as) indígenas professores (as), em sua maioria, não possuem formação superior⁶, são professores(as) leigos, estão iniciando a formação em Pedagogia a partir de parceria da secretaria com a Universidade do Estado do Amazonas - UEA, pelo Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR. Alguns cursaram a formação Saberes Indígenas na Escola⁷ e há pouquíssimos indígenas professores (as) licenciados (as). Recebem a denominada formação continuada da Semed, por meio da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM, porém sabemos que essa denominação abarca professores(as) que possuem a licenciatura, porque aos que não a possuem se torna formação pedagógica inicial.

Existe o acompanhamento pedagógico realizado pela Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI, por meio de assessoramentos pedagógicos, jornadas pedagógicas e oficinas. Os indígenas professores (as) das escolas recebem essa formação por meio da Divisão Distrital Zonal Rural - DDZ Rural, os indígenas professores (as) dos Espaços Indígenas a recebem na sede da DDPM.

Essa prática educativa, cujo processo de ensino e aprendizagem se configura numa construção bilíngue, intercultural e diferenciada, ampara-se no arcabouço legal da educação escolar indígena. Isto requer do (da) indígena professor (a) a produção de materiais educativos específicos, a efetivação de um trabalho interdisciplinar e, a abordagem de conhecimentos diversos, a partir das necessidades educativas, nascidas do projeto pedagógico.

A construção desse rico processo educativo leva-nos a focar a relevância do processo da formação pedagógica de seus educadores, notadamente, dos que atuam nos Espaços Indígenas, pois se trata de um processo educativo peculiar, de uma educação específica e diferenciada em constituição, que está sendo desenvolvida, a partir de uma práxis pedagógica

⁶ Dos dez indígenas professores (as) colaboradores da pesquisa, 01 tem formação inicial, outros a iniciaram pelo PARFOR/UEA.

⁷ O Saberes Indígenas na Escola é um curso para professores indígenas, de iniciativa do Ministério da Educação, para oferta de formação bilíngue ou multilíngue em letramento e numeramento em línguas indígenas e em português, conhecimentos e artes verbais indígenas. Ver: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/20809>

e política peculiar no contexto urbano, predominantemente, colonizador. Daí, a necessidade de compreendermos tal processo para elucidar seus limites e possibilidades.

Diante disso, a pesquisa busca responder a seguinte inquietação: Como o (a) indígena professor (a) elabora seu processo de formação contínua na relação entre as necessidades formativas de sua práxis, as ações formativas institucionais e a constituição de sua identidade docente?

Como desdobramento da questão principal, busca-se responder a outras indagações: Quais os fundamentos do processo de formação contínua do (a) indígena professor (a) e sua repercussão em suas práticas educativas? Quais as necessidades de formação contínua do (a) indígena professor (a) e como comparecem nas ações formativas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus? Como o (a) indígena professor (a) constrói sua identidade docente na interação entre suas práticas educativas e a formação contínua ofertada pela Secretaria?

Nessa trilha, o estudo tem como objetivo central: Compreender o processo de formação contínua do (a) indígena professor (a) na relação entre as necessidades formativas de sua práxis, as ações formativas institucionais da Semed Manaus e a elaboração de sua identidade docente. Os objetivos específicos incluem: Descrever os fundamentos do processo de formação contínua do (a) indígena professor (a) e sua repercussão em suas práticas educativas; Identificar as necessidades formativas dos (as) indígenas professores (as) e como comparecem na formação contínua ofertada pela Semed Manaus; Analisar como o (a) indígena professor (a) elabora sua identidade docente na interação entre suas práticas educativas e a formação contínua ofertada pela Semed Manaus.

As questões levantadas surgiram a partir do processo de assessorar, pedagogicamente, os (as) indígenas professores (as). Neste são evidentes os desafios e dificuldades inerentes a esse fazer educativo diferenciado e, muitas vezes, ao entendimento deste por parte dos (as) professores (as) que nele atuam. Elaborar projetos pedagógicos, implementá-los na prática educativa, por meio do empreendimento de pesquisas, materiais e instrumentos próprios se constituem em ações desafiadoras, tanto para quem possui formação pedagógica inicial como para quem não a tem.

Pesquisar acerca da formação contínua de um dos principais agentes desse processo educativo, o (a) indígena professor (a), visa, portanto, elucidar os processos formativos que se constroem a partir de suas práticas educativas, seus limites e reflexões. Busca-se a construção de novas possibilidades e/ou caminhos para se pensar uma formação, voltada ao atendimento das necessidades formativas que envolvem sua práxis educativa em contextos peculiares de urbanidade, a partir de suas vozes e lugar de fala.

Assim, partimos da tese de que o (a) indígena professor (a) elabora seu processo de formação contínua na interação entre o movimento social, sua práxis educativa decolonial e as ações formativas da Semed Manaus, construindo nessa tessitura sua identidade docente. Processo que não se restringe ao âmbito institucional, por ser um construto decolonial de formação e práxis, a que a instituição não compreende, pois a mesma não constrói proficuamente relações formativas pautadas na alteridade, no diálogo com as necessidades formativas de seus processos próprios de construção de conhecimentos e existências socioculturais, reproduzindo, assim, a colonialidade nas formas de etnocentrismo; subalternização de saberes e existências e, silenciamentos na construção das ações formativas.

Esse fazer educativo é complexo e desafiador, contudo, é riquíssimo na construção de conhecimentos, em configurações próprias de transmití-los, de valorização das memórias, da diversidade linguística, epistemológicas e culturais indígenas do contexto amazônico, a construção do que Walsh (2007) afirma ser “pedagogias outras”, que a esma denomina Pedagogia decolonial, para além do modelo eurocêntrico de conhecimento. Conhecimentos que foram, historicamente, silenciados e subalternizados pelas relações de poder pautadas na dominação colonial e apagamento do Outro pelos processos da modernidade/colonialidade reproduzidos nos diversos campos sociais.

Nesta medida, tais conhecimentos não podem ser esquecidos ou silenciados no cotidiano da cidade e na interação com a sociedade envolvente. A nosso ver, constituem riquezas simbólicas e a construção de processos educativos para além da colonialidade, uma perspectiva educativa decolonial de ensino, cujo foco é a emancipação social e autonomia.

Ouvir as vozes do chão da escola diferenciada, nesse sentido, é um projeto contra hegemônico (aqui concebemos enquanto decolonial, de giro decolonial⁸), de insurgência epistêmica no sentido de inverter o modelo vertical, de balcanização que subalterniza os saberes e necessidades dos (as) indígenas professores (as) na construção da autonomia e emancipação social de seus processos educativos. Elucidar o campo da formação contínua e práxis dos (as) indígenas professores (as) do município de Manaus, assim como suas necessidades formativas na relação com a construção de sua identidade docente, descortina as reais necessidades de seu campo formativo e de atuação, ensejando novos horizontes e reflexões, que constituemo foco social deste estudo.

⁸ O Giro decolonial é uma propositura político epistemológica de rompimento com os modelos de produção de conhecimentos euro-usa-cêntricos. Esse giro configura uma volta à geopolítica do conhecimento (Maldonado - Torres, 2007, p.160) enquanto como mudança de perspectiva e atitude nas práticas e formas de conhecimentos dos sujeitos colonizados, desde o início da colonização, e também, como projeto de transformação sistemática e global dos pressupostos e implicações da modernidade, assumidos por diversos sujeitos em diálogo.

Nessa direção, a presente pesquisa insere-se no campo das Ciências Humanas, especificamente, da Ciência Educação, no campo da Formação de Professores (as), da modalidade Educação Escolar Indígena. Trata-se de uma investigação Qualitativa (Ludke, 2003) ancorada no pensamento decolonial, tomando a Etnografia Decolonial na busca de aproximação com a realidade, através de Entrevista e Observação, presenciais e mediadas por tecnologias digitais e/ da informação, caracterizando o modo híbrido, tão enfatizado no período pandêmico da Covid 19.

O formato híbrido da pesquisa deu-se por conta do atravessamento da Pandemia de Covid 19, percurso histórico de períodos intercalados de isolamento social e permissão de atividades presenciais que afetou o funcionamento das diversas instituições sociais, dentre estas, as instituições de educação. Tal cenário acertou, massivamente, as pesquisas científicas em construção no país, especialmente, quando da autorização pelas instituições competentes, que instituiu a metodologia virtual de apreensão de dados de pesquisa.

O híbrido caracteriza uma combinação de modalidades on-line e presenciais, com a utilização de tecnologias digitais, de plataformas virtuais com a possibilidade de integração a outros materiais e atividades educativas (Machado; Lupepso; Jungbluth, 2017), assim como, novas metodologias de ensino que atrelam a educação às tecnologias, em nosso caso, a pesquisa em tela. Nesse sentido, para a tessitura da investigação, utilizamos como uma das fontes de informação a Pesquisa Bibliográfica, a fim de entrar em contato direto com o que foi escrito, dito ou filmado sobre o assunto (Marconi; Lakatos, 2003), em leis; livros; artigos científicos; dissertações; teses e documentos, acerca da temática da educação escolar indígena e das premissas que a entrelaçam no estudo em tela.

Por tratar-se de pesquisa de campo, observamos os fatos e fenômenos como acontecem espontaneamente no real de modo a realizar a coleta de dados para realizar posterior, ou concomitantemente, a análise e interpretação das informações, buscando compreender o fenômeno social investigado. Para Marconi e Lakatos (2003), pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta.

Nessa direção, a investigação intentou retratar e entender a dinâmica da formação contínua, focalizando as ações formativas institucionais, assim como, as práticas educativas dos (as) indígenas professores (as). Tais educadores (as) constroem os processos de educação escolar diferenciada nas comunidades atendidas pelo governo municipal de Manaus.

Optamos pela etnografia associada à abordagem qualitativa, pautada no pensamento decolonial, possibilitando a descrição e compreensão desse processo educativo,

inseparavelmente, das práticas interculturais/decoloniais, crenças, valores, dinâmicas cotidianas, sentido político, linguagens, símbolos, significados e sentidos inerentes aos estudos com povos indígenas.

Intenta-se, assim, uma aproximação profunda no intuito de captar as relações de dominação, as colonialidades e resistências, tanto no processo formativo, quanto na práxis dos (as) indígenas professores (as) nas relações interculturais de construção de seu fazer e de sua identidade docente. Amado (2014) afirma que o método etnográfico é uma aproximação em relação ao observado que implica ‘tomar o lugar do outro’, o que para nós, configura um exercício de alteridade investigativa.

Na visão de Arias (2010), ao refletir sobre a alteridade, assenta que a mesma é o encontro do outro, pois este nos habita, e nós o habitamos, não podemos existir sem o outro. Nesse encontro, tornamos o nós, para pensarmos e lutarmos por horizontes compartilhados de existência (Arias, 2010, p.88).

Essa concretude intenta um fazer-saber descolonizante na pesquisa, de um descolamento da concepção ratio ocidental de pesquisa, insurgindo em formas outras de conhecer, descobrir, pensar e construir conhecimentos. Nesse intento, segundo Palermo (2019) “[...] ensaiamos a reconstrução de tramas comunitárias do saber e das subjetividades desintegradas pela colonialidade estrutural”. (Palermo, 2019, p. 56).

Daí a constituição de uma etnografia decolonial (Oliveira, 2014) na qual o investigador (a) assume seu lugar de fala na investigação, articulando ativismo político e construção de conhecimento científico. Nessa empreitada, urge destronar o paradigma da neutralidade do conhecimento imperado pela modernidade, que anula a voz do sujeito numa estratégia de apagamento, enquanto ser atravessado por contradições sociais e observações sociais específica de seu contexto.

Essa pretensa neutralidade ou ideia eurocêntrica do “ponto zero”, segundo Castro-Gomez (2007), constitui estratégia de dominação econômica, política e cognitiva sobre o mundo. Daí ser contestada pelo pensamento decolonial, o que faz Oliveira (2014) afirmar que o pessoal é político na geopolítica do conhecimento.

Arias (2010) aponta, nessa perspectiva, o processo de “corazonar” no sentido de uma proposta epistêmica de construção de conhecimentos, diferenciada e de outros sentidos de existência, que acate a humanidade desse processo, pois razão e afetividade estão inter-relacionadas em nossa humanidade.

Nessa trilha de pensamento, a pesquisa etnográfica, enquanto metodologia de produção dos dados, coaduna com os princípios da abordagem qualitativa e com o pensamento

decolonial. Sua constituição no âmago da Antropologia - enquanto lentes para enxergar as redes de realidades e modos de vida e culturas – se deu a partir de estudos com diversos povos e culturas. Almejamos, assim, descrever e compreender a realidade focada, de forma inteligível e com densidade (Geertz, 1989) no intuito de “[...] ganhar acesso ao mundo conceitual no qual vivem os nossos sujeitos, de forma a podermos, num sentido um tanto mais amplo, conversar com eles” (Geertz, 1989, p. 17).

A partir de suas experiências em pesquisas etnográficas no campo da Educação, André (2012) elenca algumas de suas características: interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado; o pesquisador como instrumento principal na coleta e análise dos dados; ênfase no processo, naquilo que está ocorrendo e não no produto ou resultados finais; preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas veem a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca; envolve um trabalho de campo cujo contato é direto e prolongado; dados descritivos; visa a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

O campo da pesquisa empírica constituiu-se dos encontros formativos institucionais da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, voltados aos indígenas professores (as) dos Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas - EELMCTI. Ações formativas virtuais e presenciais, ofertadas pela Divisão de Desenvolvimento profissional do Magistério - DDPM e pela Gerência de Educação Escolar Indígena - GEEI. Os encontros virtuais ocorreram em decorrência da Pandemia de Covid 19.

A pesquisa intentou a inserção no cotidiano da sala de aula dos Espaços Indígenas. Porém, não foi possível por conta dessa crise epidemiológica. Por isso, as análises das práticas educativas se deram a partir dos próprios relatos dos (as) indígenas professores (as), nas entrevistas e conversas nos encontros formativos, assim como a partir de fotos e vídeos compartilhados com a pesquisadora.

Para fins de coleta das informações, utilizamos as técnicas de observação participante e entrevista. A observação do processo formativo dos (as) indígenas professores (as) suscitou uma interação da pesquisadora com a situação estudada, “[...] afetando-a e sendo por ela afetado” (André, 2012). Optou-se pela observação participante porque torna “[...] o observador um membro do grupo de molde a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles” (Mann, 1970, p.96).

Esta postura também possibilitou a construção de laços de pertencimento, respeito, segurança, afinidade e de empatia, a partir do lugar de fala dos envolvidos no processo formativo, como os (as) indígenas professores (as), assessores (as) e formadores (as). Apesar

da existência de uma relação cotidiana de trabalho com os colaboradores (as) da pesquisa, a partir do trabalho de assessora pedagógica da GEEI, foi crucial a construção do laço de confiança com os (as) mesmos (as), uma vez que suas falas trazem inquietações que, na dimensão política e pedagógica aqui focada, podem se constituir enquanto denúncia de uma realidade por eles vivenciada.

Tal inserção deu-se em torno de quatorze meses, pois a incidência da Pandemia de Covid 19 acarretou algumas dificuldades na coleta das informações e redefinições de trajetos do campo, especialmente, das observações. O planejamento das formações também suscitou a ampliação do período de observação, como veremos nas próximas sessões.

Inicialmente, a inserção no campo da pesquisa deu-se com as observações nos encontros formativos virtuais, por meio das plataformas Meeting ou Zoom, organizadas pela instituição. Seguidamente, as observações ocorreram de forma presencial, após autorização de reuniões pelas instâncias governamentais, mediante os cuidados sanitários: uso de máscara facial, distanciamento e higienização das mãos. Esse momento histórico, de extinção de muitas vidas, ocasionou resistências institucionais em trâmites burocráticos que retardaram o processo de pesquisa, inclusive sua aprovação pelo Conselho de Ética perdurou por cerca de doze meses, mediante idas e vindas de solicitações.

Dentre os documentos requeridos para estudos com os povos indígenas da cidade estão a requisição de autorização da FUNAI, o que a mesma já se manifesta que não oferece óbice a isto, por não tutelar tais povos nesse sentido, apontando a autonomia das lideranças indígenas. Foi disponibilizado também: Carta de anuência da FUNAI; Carta de anuência da SEMED; Carta de anuência da Comunidade; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE dos colaboradores (as); Termo de proteção e Uso de dados; Termo de Autorização de Imagem e áudio; dentre outros solicitados para a aprovação da pesquisa.

Nesse caminhar da pesquisa, utilizamos a entrevista semiestruturada visando aprofundar questões e esclarecer problemas observados no campo (André, 2012). A entrevista objetivou a compreensão das vivências e experiências dos agentes nesse contexto formativo, bem como os sentidos e significados implícitos em suas relações sociais de sua formação e práxis educativa, “[...] uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focada” (Minayo, 2004).

As entrevistas deram-se de forma virtual, na Plataforma Google Meeting, mediante disponibilidade dos colaboradores (as). As plataformas virtuais foram essenciais para o desenvolvimento da investigação. No primeiro contato, via WhatsApp, os colaboradores (as)

eram convidados (as) a participar do estudo, mediante esclarecimentos sobre sua importância social e acadêmica. Em caso de aceite, os mesmos recebiam o link de acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE na Plataforma Google Forms, podendo efetivar o download do documento para comprovante pessoal. A assinatura de documentos também se deu nestes termos, exceto nas comunidades em que não havia os recursos necessários.

Os agendamentos eram efetivados, conforme a disponibilidade de tempo de cada um. Algumas dificuldades de ordem climática (apagões por conta de tempos chuvosos) ocasionaram reagendamentos, porém, essa fase foi realizada com êxito. Após isso, iniciamos a transcrições, a fim de organizar as análises das informações, fase bastante cansativa, porém extremamente relevante no processo de pesquisa.

Os dados coletados no campo, juntamente, com os oriundos do estudo bibliográfico, explicitados nas falas da realidade, dos sujeitos e dos teóricos, em suas consonâncias e contradições, receberam uma abordagem qualitativa, já que a pesquisadora se relaciona com os sujeitos da pesquisa, a fim de interpretar os fenômenos e atribuir-lhes significados. Ludke (2003) caracteriza esta abordagem como tendo: ambiente natural como fonte de dados, dados descritivos, preocupação com o processo, perspectiva do sujeito, processo indutivo e o pesquisador como principal instrumento. Apesar da utilização de tabelas e gráficos, visando sintetizar as ideias comuns, buscamos enfatizar o aspecto qualitativo do processo analítico das informações.

A abordagem qualitativa aporta-se no pensamento decolonial. Isto é decorrente do emaranhado de sentidos educativos, linguísticos, psíquicos, sociais, epistemológicos, culturais e, sobretudo, políticos envolvidos a esse campo de estudo da educação escolar indígena. O campo da formação de professores da educação escolar indígena é campo de embate social, cultural e político, bem como de construção de práxis de resistência e insurgência a partir da diferença colonial, estando nas fronteiras entre os conhecimentos locais e os, reconhecidamente, sistematizados pelo paradigma moderno/colonial euro-usa-centrados.

A educação é campo político, consequentemente, a construção de conhecimentos nesse campo implica trilhar os espaços de poder e de lutas sociais e epistêmicas. Daí, não se coadunar a postura de neutralidade do/a pesquisador (a) diante das colonialidades, injustiças sociais e desumanizações - face aos interesses do capital e do consumo - operacionalizadas pela globalização, enquanto braço da modernidade/colonialidade.

A educação, do ponto de vista dos interesses dominantes, deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades (Freire, 1996). Assim, o pensamento decolonial, pelo

viés da interculturalidade crítica, visa desnudar as inverdades e promover a autonomia, emancipação social, o pensamento crítico e a alteridade.

A perspectiva do pensamento decolonial ou epistemologia decolonial/decolonialidade permite ao pesquisador descrever e buscar compreender os sentidos e significados manifestados pelos sujeitos, a partir de seu lugar de enunciação, de seu *modus vivendi*, seus valores de existência cultural/ancestral na interação com a natureza, na luta contra as colonialidades e suas sutis manifestações a partir dos espaços de poder, na vida pessoal e coletiva (Ballestrin, 2013).

É por si um repensamento sociohistórico transdisciplinar pela subsunção de categorias/correntes de análise do pensamento moderno/colonial. Fundamenta-se em aspectos filosóficos, semióticos, sociológicos, antropológicos, linguísticos, psicológicos, culturais e históricos numa complexa teia de análise crítica da realidade latino americana. Articula ativismo político e produção de conhecimento científico.

Nessa construção, empreitam nomes como Mignolo (2020); Walsh (2009); Quijano (2003); Castro-Gomez; Grosfoguel (2007); Maldonado-Torres (2007), Palermo (2014), Castro-Gomez (2007); dentre outros que engendram um pensamento na contramão dos processos de colonialidade do poder, ser, saber e, da natureza, constituídos no âmago da modernidade. O paradigma da decolonialidade⁹ impõe-se, mais do que uma opção teórica, como “[...] necessidade ética e política para as ciências sociais latino-americanas” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p.21).

É um repensamento histórico que propõe um rompimento no paradigma da modernidade/colonialidade, em seus moldes ocidentais de ser, viver e existir. Abrange os aspectos políticos, geopolíticos, sociopolíticos para pensar e compreender os desdobramentos da modernidade em sua sistematização de sujeição, violência, subalternização, exploração e genocídio - no âmbito econômico, sociocultural e epistêmico - dos povos colonizados no mundo, especialmente, os indígenas do Brasil e da América Latina, desde o século XV, com a invasão das Américas.

A nosso ver, é uma perspectiva de pensamento que respeita a leitura de mundo dos envolvidos no processo de construção de conhecimentos, pois a decolonialidade denota uma práxis mais que epistêmica, sobretudo, social, ética, política, cultural, reclamando uma postura

⁹ Walsh (2014) pontua que o Programa Modernidade/Colonialidade tenha começado a usar o termo em 2004, mas que sua herança é muito mais ampla que este grupo. Explica que as feministas chicanas queer Chela Sandoval e Emma Perez se referiam à decolonialidade e ao decolonial desde as décadas de 80 e 90. Fanon, já nas décadas de 50 e 60 pensava a descolonização em termos análogos aos da concepção decolonial. E, ainda, os povos indígenas da América Latina, têm empreendido lutas decoloniais. Em vista disso, considera que o programa não inventou o conceito, apenas contribuiu para sua visibilidade e utilização como categoria de análise no mundo acadêmico e intelectual.

de militância na luta contra todas as formas de colonialidade manifestas nos processos de desigualdades, racismos, subalternizações e demais designações que hierarquizam saberes, práticas sociais, sujeitos, culturas e identidades. Suscita, assim, a imbricação entre pesquisa, ação política e contexto educativo.

Tais aspectos desembocam nas questões que envolvem a geopolítica do conhecimento, nos processos educativos, bem como na formação de educadores - seja nas universidades ou nos sistemas de ensino - cujo pilar, ainda, é o norte global. Para Freire (2000): “A leitura crítica do mundo é um que - fazer pedagógico - político indicotomizável do que - fazer político pedagógico, isto é, da ação política que envolve a organização dos grupos e das classes populares para intervir na reinvenção da sociedade” (p.21).

Esse conjunto de ações, engendradas pelo diálogo de saberes e conhecimentos, constituem a tessitura aqui proposta, enquanto documento final de um processo formativo, que fazemos uma analogia à tessitura de uma peneira indígena, demonstrada a seguir.

Figura 1: A tecitura de uma peneira do povo Tukano



Fonte: Foto cedida pela comunidade cabeça de Anta- Weku Durpua - Rio Cuieiras. Pesquisa de campo, 2021/2022.

Conforme demonstrado na figura, a tessitura de uma peneira é uma construção complexa e rica em conhecimentos da ancestralidade indígena. Cada fio de palha e sua posição de entrelaçamento determina uma característica única daquele objeto, como a cor e o tipo de tala, de árvore, a espessura e o limite entre as mesmas. É construída, assim, ao longo do próprio fazer, em processo de construção e reconstrução que, ao final, será significativo para sua utilização dentro do contexto cultural de rituais, de coar goma, mandioca, macaxeira, crueira, açaí, buriti, bacaba, dentre outras práticas culturais que requerem sua utilização.

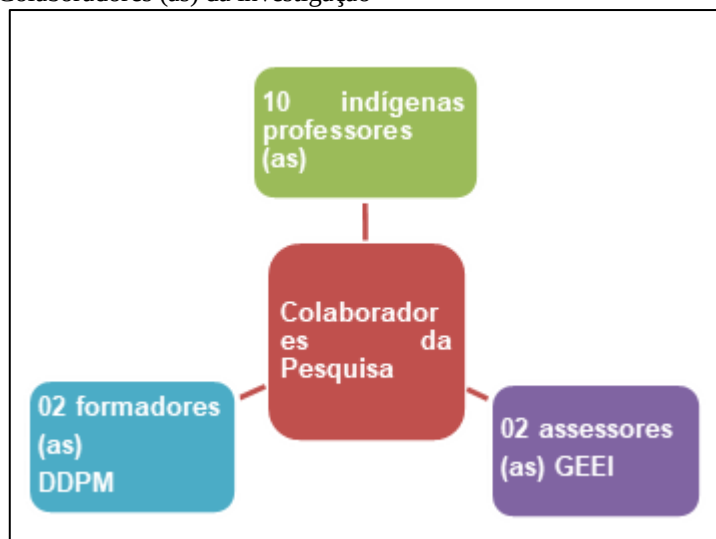
Em processo análogo à construção deste estudo, deu-se pela imbricação de diversos campos do conhecimento, tanto pelo caráter transdisciplinar no campo da investigação, quanto

do diálogo com os saberes dos (as) colaboradores (as) que constituem um saber importante na construção de um pensamento intercientífico.

Quanto aos processos que envolvem os (as) colaboradores (as)¹⁰ da investigação, estes (as) são vozes e identidades presentes nos processos formativos do sistema de ensino do governo municipal de Manaus. Do total de vinte e dois indígenas professores (as) dos Espaços Indígenas, dez foram escolhidos para colaboradores (as); De cinco formadores (as) da DDPM que trabalham com a formação de indígenas professores (as), dois foram escolhidos (as). De nove assessores (as) da GEEI, dois foram escolhidos para o estudo em questão.

Os critérios de inclusão foram: 10 indígenas professores (as) dos Espaços Indígenas, que tenham pelo menos 06 meses de atuação na educação escolar indígena e, que aceitem participar da pesquisa; 02 assessores (as) pedagógicos da GEEI: que tenham no mínimo dois anos de atuação no assessoramento pedagógico e, que aceitem participar da pesquisa; 02 formadores (as) da DDPM: que tenham no mínimo um ano atuando na formação de indígenas professores (as) e, que aceitem participar da pesquisa. Os colaboradores (as) da presente investigação totalizam um quantitativo de 14 pessoas, conforme sintetiza a figura seguinte.

Figura 2: Colaboradores (as) da investigação



Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

Os (as) colaboradores (as) da pesquisa escolheram um nome fictício que melhor representa a força de sua identidade amazônica, especialmente, os indígenas quando da força do nome no sentimento de pertencimento étnico. Este procedimento visa resguardar as vozes

¹⁰ Partimos da perspectiva de Arias (2010) de que são mais que objetos de conhecimento e informantes na visão ocidental de ciência, são capazes e produzem um conhecimento a partir de sua práxis pedagógica e política, em seus contextos sociais e territorialidades específicas (Almeida, 2008).

enunciadas no sentido de maior abertura para problematizar este campo político educativo - tão imbuído de contradições, tensões e lutas sociais - como também preservá-los de interesses de dominação e poder.

Estas vozes são mais que sons, são enunciados de trajetórias comprometidas com a construção de uma sociedade mais democrática, justa, promotora de alteridade via educação escolar indígena. A etnografia decolonial (Oliveira, 2014), ao visibilizar as vozes dos sujeitos subalternizados e silenciados historicamente, se torna relevante ferramenta no processo de libertação das amarras coloniais, bem como de expansão de suas epistemologias e saberes. Tendo dito isto, nos perguntamos: Quem são essas vozes? Qual seu lugar de enunciação? O quadro a seguir demonstra.

Quadro 1: Identificação dos colaboradores (as) da pesquisa

Nome	Idade	Povo/Etnia	Função/Cargo	Escolarização	Município	Significado
Ai	53	Tikuna	Professor(a)	Ensino Médio	Benjamim Constant/AM	Onça em Tikuna: força, coragem.
Yai	32	Tukano	Professor(a)	Ensino Médio	São Gabriel da Cachoeira/AM	Onça em Tukano: bravura, conquista.
Beru	45	Tikuna	Professor(a)	Ensino Médio	Tabatinga/AM	Borboleta em Tikuna: adaptação, superação.
Yawara	32	Kokama	Professor(a)	Ensino Médio	Manaus/AM	Cão em Kokama: cuidado, lealdade.
Wirá Wasú	30	Baré	Professor(a)	Ensino Médio	Manaus/AM	Gavião em Nheengatu: ousadia, força.
Yats+ra Tsuni	48	Kokama	Professor(a)	Ensino Médio	Santo Antônio do Içá/AM	Escorpião Negro em Kokama: resistência, defesa.
Mimí	46	Tukano	Professor(a)	Especialista	São Gabriel da Cachoeira/AM	Beija-Flor em Tukano: alteridade, resiliência.
Patawi	37	Sateré-Mawé	Professor(a)	Ensino Médio	Barreirinha/AM	Artefato sagrado Sateré : força.
Ãkiti	38	Apurinã	Professor(a)	Ensino Médio	Manaus/AM	Onça em Apurinã: força, coragem.
Iaci	43	karapãna	Professor(a)	Ensino Médio	Manaus/AM	Lua em Nheengatu: resistência, esperança.

Encontro das águas	39	Borari	Assessor(a)	Mestre	Alter do Chão/PA	A riqueza da diferença
Águia	48	Amazônida	Assessor(a)	Mestre	Parintins/AM	Persistência, resiliência
Lagarta de Fogo	53	Amazônida	Formador(a)	Mestre	Maués/AM	Força da identidade
Onça	49	Cearense	Formador(a)	Mestre	Ceará/CE	Bravura

Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

Neste contexto de identidades e vozes amazônicas, estão homens e mulheres que enunciam vindos de diferentes territorialidades, revelam seu lugar de fala constituídas em subjetividades diaspóricas, com vistas a denunciar os processos de colonialidade a que continuamente buscam resistir e insurgir em seu cotidiano, a partir da interculturalidade crítica enquanto ferramenta decolonial epistêmica e política. Suas trajetórias de resistência e luta serão retratadas no decorrer deste trabalho (vide seção 5).

Conforme o quadro 1, grande parte dos colaboradores (as) do estudo têm o Ensino Médio como requisito máximo de escolarização. Esse quadro comprova uma afirmação de Luciano (2019) que diz que “[...] é na região amazônica onde encontramos os indicadores de qualidade do ensino mais baixos do Brasil. Muitos professores indígenas possuem apenas a formação secundária (ensino médio) e, ainda, não estão em nenhum curso de formação superior específico (Licenciatura Intercultural) – destes, muitos sem nenhuma formação em magistério ou magistério indígena”. (Luciano, 2019, p. 22).

Conforme demonstra o quadro supracitado, ainda é predominante a escolarização básica dos indígenas professores (as). Contudo, estes já estão iniciando a formação inicial em parceria com Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Apenas um, de um quantitativo de dez, está cursando uma pós-graduação, no Mestrado em História. Quanto aos assessores (as) e formadores (as) é predominante a formação na pós-graduação.

O estudo alcança sete povos indígenas: Tikuna, Tukano, Kokama, Baré, Sateré-Mawé, Karapãna e Apurinã, de diferentes grupos linguísticos: Tikuna, Tukano, Apurinã, Nheengatu, Sateré-Mawé e Kokama. Os povos que, por ocasião de perdas linguísticas consequentes do violento processo colonizador, perderam suas línguas maternas indígenas, optaram pela revitalização cultural a partir da língua Nheengatu, ainda que esta tenha sido sistematizada pelos missionários religiosos à serviço do padrão de poder moderno/imperialista/colonial, pois em algumas regiões considera-se uma língua franca (Maher, 2016).

Na intenção de delimitar o campo investigativo, dos vinte e dois Espaços Indígenas existentes no âmbito da gestão municipal de Manaus, dez foram escolhidos para a realização do estudo. O critério de escolhas dos Espaços Indígenas almejou-se conhecer a realidade de diferentes áreas da cidade: área central, ribeirinha, rural/rodoviária e periférica. Essas diferentes realidades, traduzidas em territorialidades específicas (Almeida, 2008), contribuem para diferentes leituras de mundo e práticas educativas dos colaboradores (as) da investigação.

Os Espaços Indígenas têm acentuada relevância sociocultural para cada povo ao qual pertence, uma vez que resultam de esforços cognitivos, epistêmicos, políticos e sociais, que visam à manutenção da vida, de sua existência plural, em contextos de resistência cotidiana na demarcação de suas territorialidades e da busca do bem viver no município de Manaus. Esse chão da escola diferenciada é espaço de afirmação das identidades indígenas (Araújo, 2015).

1.3. O PENSAMENTO DECOLONIAL E O CAMPO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS POSSÍVEIS¹¹

Edificado na práxis política e acadêmica em diálogos com os movimentos sociais, especialmente, da América latina, o pensamento ou epistemologia decolonial potencializa suas lutas contra as desigualdades, colonialidades empreendidas, historicamente, pelo paradigma euroamericano de dominação colonial e exploração das riquezas naturais, dos corpos e subjetividades, bem como de conhecimentos e saberes não euro-usa-centrados¹².

Tais aspectos o tornam uma construção teórica assertiva para a reflexão e incursão de possibilidades outras de luta contra as invisibilidades e epistemicídios aos povos marginalizados, historicamente, em especial, os povos indígenas do sul global, incluindo a realidade brasileira, em que a colonialidade se perpetuou nas relações de poder da matriz colonial e manteve os povos indígenas e negros sob situação de dominação e subordinação, retirando sua condição de humanidade (Árias, 2010, p.83).

1.3.1. A Colonialidade/Modernidade e o Pensamento Decolonial

O pensamento ou epistemologia decolonial tece uma inteligibilidade outra da ciência e da história moderna, a partir da invasão das Américas no século XV. Diz respeito a uma nova forma de compreensão dos aspectos políticos, geopolíticos, sociopolíticos, dos desdobramentos

¹¹ Apesar de utilizarmos o conceito de indígena professor(a), enquanto campo de saber este é conceituado como Formação de Professores Indígenas. Ver Grupioni (2013); Maher (2006); Matos e Monte (2008).

¹² Construídos segundo os parâmetros europeus e norte americanos (Candau, 2016).

da modernidade, operada pelos povos europeus por meio do regime de colonialismo¹³(Maldonado-Torres, 2007).

Regime cuja sistematização epistêmica obscura concretizou a sujeição, subalternização, exploração e genocídio dos povos colonizados em diferentes localidades do globo, especialmente, os da América Latina, nos quais se incluem os indígenas do Brasil. Ávidos por explorar novos recursos, ampliar seus mercados e buscando responder às perspectivas vorazes do capitalismo, os europeus criaram o mito da modernidade na concretização do colonialismo (Dussel, 2005).

Segundo Dussel (2005), o mito da modernidade consiste na determinação da Europa enquanto fundamento do mundo moderno e como centro da histórica mundial. Invenção construída pelas classes dominantes europeias, pautada na afirmação, mediante violência colonial e etnocentrismo, de que somente sua razão é universal e válida, anulando as demais.

Com efeito, Maldonado-Torres (2007, p.131) explica o colonialismo como uma relação política e econômica na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação. Tal regime, operacionalizado pela Europa a partir do século XV, visou e empreendeu a dominação, a exploração dos recursos naturais e humano das colônias, a fim de alimentar a voracidade do sistema capitalista moderno colonial.

Arelada ao colonialismo e ao discurso da modernidade, enquanto outra face desta está a colonialidade, constituída enquanto um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, que não se limita à relação formal de poder entre os povos ou nações, mas se refere à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si por meio do mercado capitalista mundial e da ideia de raça.

Em vários séculos de expansão colonial europeia no globo instituiu-se a exploração das riquezas naturais e subjetividades. Assim como estabeleceu a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, também ocorreu a hierarquização étnico-racial das populações. Apesar do fim do colonialismo, esse processo não logrou transformações significativas. Contudo, segundo Castro-Gomez e Grosfoguel (2007, p.13) esse processo de dominação não se transformou com o fim do colonialismo e a formação de Estados-nação na periferia.

Em vez disso, estamos testemunhando uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, um processo que certamente transformou as formas de

¹³ Relação política e econômica na qual a soberania de um povo reside sob o poder de outro povo ou nação (Maldonado-Torres, 2007, p.131). Regime operacionalizado pela Europa a partir do século XV, visando a dominação, exploração dos recursos naturais e humano das colônias a fim de alimentar a voracidade do sistema capitalista moderno colonial.

dominação implantadas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia em escala global (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p.13, tradução própria).

A colonialidade global mantém a periferia global em uma posição de subordinação, a partir de algumas instituições do capital global, dentre as quais se encontram o Fundo Monetário Internacional; o Banco Mundial, organizações militares como a OTAN, agências de inteligência e pentágono. “O fim da guerra fria terminou com o colonialismo da modernidade, mas deu início ao processo de colonialidade global. Desse modo, preferimos chamar de sistema-mundo europeu/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p.13-14).

A colonialidade sobrevive ao colonialismo sendo reproduzida, segundo Maldonado-Torres (2007, p.131), nos manuais de aprendizagem, critérios de trabalho acadêmico, na cultura, bom senso, na autoimagem das pessoas, aspirações e em muitos aspectos sociais. “De certa forma, respiramos diariamente colonialidade na modernidade” (p.131).

Segundo Arias (2010), essa matriz de poder colonial imperial opera com o objetivo de alcançar o controle absoluto da vida, do político, da economia, da natureza, espiritualidade e cultura, mas, acima de tudo, controlar saberes, subjetividades, imaginários, corpos e afetividades (Arias, 2010, p.83, tradução própria).

Essa complexa matriz ou padrão de poder é engendrada em prol do controle dos aspectos que envolvem a economia, autoridade, recursos naturais, gênero, autoridade, sexualidade, subjetividade, conhecimento, dentre outros (Mignolo, 2014). Revela-se enquanto forma de imposição do pensar, do fazer e do produzir conhecimento, impondo ao outro a reprodução de um conhecimento que não é seu, desdobrando-se ao ser, ao saber e à própria natureza.

As colonialidades, dessa forma, reproduzem-se, historicamente, em todos os campos sociais, assim como na dimensão dos corpos e subjetividades, tendo o Estado e a sociedade como seus mecanismos de reprodução, a partir do sistema neoliberal ancorado no capitalismo. A colonialidade, assim, se impõe no poder, ser, saber e sobre a natureza.

A Colonialidade do poder: Diz respeito às inter-relações entre as formas modernas de exploração e dominação (Maldonado-Torres, 2007, p.130).

Na concepção de Arias (2010) a colonialidade do poder naturaliza a dominação e a universaliza nas esferas da vida:

Na política: impõe a democracia e o regime liberal como modelos universais. A democracia tem sido incapaz de transformar as relações de poder, diminuir os privilégios das

elites, não tem enfrentado as grandes assimetrias, injustiças e desigualdades sociais produzidas pela colonialidade (Arias, 2010, p.85);

Na economia: mostra o capitalismo como modelo único de regulação econômica, caminho de felicidade e desenvolvimento, se sustenta numa visão evolucionista de progresso. Se impõe sobre outras sabedorias e racionalidades que não se sustentam na acumulação de capital, mas em formas de solidariedade, reciprocidade e redistribuição. (Arias, 2010, p.85);

Na natureza: é a transformação da natureza em mercadoria, recursos para acumular lucros, numa lógica ecocida (ideia de assassinato da natureza) do Ocidente que matam a vida a partir de políticas neoliberais que buscam impor sua visão de modernidade e desenvolvimento (Arias, 2010, p.86);

Na religião: a instituição do cristianismo como religião verdadeira e universal, subordinando outras religiosidades e espiritualidades, considerando-as heresias ou bruxarias, para justificar a perseguição e o extermínio (Arias, 2010, p.86);

Na língua: o estabelecimento das línguas gringo-europeias como língua de conhecimento e de produção de discursos da ciência e da tecnologia, como línguas de verdade. As demais línguas são relegadas a dialetos e exotizadas, consideradas incapazes de construir conhecimento (Arias, 2010, p.86);

Na cultura: o estabelecimento do ocidente e da Europa como expressão suprema de civilização humana e outros povos como periferias atrasadas, condenadas à dependência e a seguir o horizonte monocultural imposto. (Arias, 2010, p.86).

A Colonialidade do saber: A colonialidade do saber consiste no rol da epistemologia e tarefas gerais da produção do conhecimento na reprodução de regimes de pensamento colonial (Maldonado- Torres, 2007, p.130).

Na perspectiva de Arias (2010), a colonialidade do saber configura-se como um saber profundamente articulado ao exercício do poder, sustentado na razão colonial cuja característica de um espelho nos construiu imagens deformadas da realidade, nos condenou a sermos reflexos de outros processos, outras territorialidades e experiências históricas e, que nos usurpou a palavra, a fim de sermos simples eco de outras vozes que assumem a hegemonia da enunciação. (Arias, 2010, p.86). Esse processo é latente nos âmbitos de produção de conhecimentos, com destaque para as universidades e outras instituições educativas.

A colonialidade do saber, segundo Arias (2010), impõe uma colonialidade epistêmica firmada na hegemonia e universalização da razão e império da ciência e da técnica, como discursos únicos de verdade para falar sobre o mundo e a vida. Essa epistemologia da ciência moderna constitui-se como hegemônica e, assim, silencia e invisibiliza outras sabedorias e

culturas, consideradas incapazes de produzir conhecimentos, de pensar, sentir, existir e falar por si mesmas. Arias (2010) acrescenta a esse rol a negação da afetividade no conhecimento e ausência de ternura na academia.

A Colonialidade do ser: Consiste na experiência vivida da colonização e seu impacto na linguagem (Maldonado- Torres, 2007, p.130).

Para Maldonado-Torres (2007) a colonialidade do poder e do saber engendram a colonialidade do ser. Nesse entendimento, essa colonialidade, operando estruturalmente pelo exterior e instituições sociais e aparelhos do Estado, se estabelecem nas subjetividades humanas, nos imaginários e corpos, o próprio sujeito passa a ser repressor. Nesta trilha, Arias (2010) elucida que o repressor, assim, manipula o mais íntimo das subjetividades e corpos, alienando-as, submetendo-as, impondo à dominação um ethos útil (Arias, 2010, p.87). Cita como exemplo as noções de pecado e culpa, instituídas pelos pilares da religião judaico-cristã do ocidente.

Arias (2010) inclui, no processo da colonialidade do ser, a colonialidade da alteridade que se expressa na ausência radical do outro, que é invisibilizado, não existente, despojado de dignidade e humanidade. A construção de dicotomias e polaridades fraturam a alteridade, já que todo o que é exterior ao centro hegemônico é seu “outro”. Toda sociedade, pensamento ou conhecimento dos “outros”, serão vistos como obstáculo, carência, inferioridade, ameaça, inimigo (Arias, 2010, p.88, tradução própria). Esse processo submete os sujeitos ao distanciamento e alienação do outro, que é “o estranho, o distante, o perigoso, o ameaçador, o que deve ser controlado e dominado” (Arias, 2010, p.88).

Portanto, o pensamento ou epistemologia decolonial ao pressupor que a colonialidade transcendeu ao fim do colonialismo, propõe uma ruptura ao paradigma da modernidade/colonialidade em seus moldes ocidentais de ser, viver e existir impostos ao restante do mundo. Traduz-se numa nova perspectiva de leitura social crítica a partir das Américas, especialmente, de teóricos da América Latina e, de outros locais do globo.

Tais teóricos constituem a Rede Modernidade/ Colonialidade – criada em 1998 – a partir de processos dialógicos de encontros e desencontros epistemológicos que buscam desnudar as questões geopolíticas, sociais e epistêmicas, aos quais os povos colonizados pelos impérios euro-americanos estiveram/estão submetidos na atualidade do sistema-mundo moderno colonial. A constituição do pensamento decolonial é anterior à constituição formal epistêmica da Rede Modernidade/Colonialidade, uma vez que seus intelectuais empreendiam processos críticos de descolonização epistêmica e social nos contextos geopolíticos em que atuam, mediante críticas à modernidade, apontando caminhos para sua superação (Dussel, 2020).

São apenas vinte e cinco anos de enunciação, práxis teórica e política voltada à constituição de um pensamento transmoderno¹⁴ (Dussel, 2005) desprendido das concepções eurocêntricas da construção de conhecimento, a construção de uma sociedade “outra” e a partir de pedagogias outras, engendradas no sul global, as chamadas epistemologias do sul. Nesse sentido, o desprendimento (Mignolo, 2014) é necessário para se chegar à transmodernidade (Dussel, 2012), pois é um processo de integração que inclui a modernidade/alteridade. De outra forma, envolve a ideia da “diversalidade global” ou “razão humana pluriversal” que consiste em pensar não mais a diferença dentro do universal, e sim, a diversidade dentro do universal (Dussel, 2005).

Segundo Ballestrin (2013), a Rede Modernidade/Colonialidade é constituída por pesquisadores que, a partir de seu campo de atuação e engajamento teórico-político, tem construído novas leituras para velhos e novos problemas sociais que requerem um pensamento crítico das ciências sociais, a partir do lugar de fala dos sujeitos subalternizados, historicamente, pela modernidade/colonialidade. A autora fez a sistematização de alguns dos teóricos mais importantes para a construção do pensamento decolonial, dispostos no quadro a seguir.

Quadro 2: Teóricos da Rede Modernidade Colonialidade

NOME	FORMAÇÃO	ORIGEM	LOCAL DE ATUAÇÃO
Aníbal Quijano	Sociologia	Peru	Universidad Nacional de San Marcos - Peru
Arturo Escobar	Antropologia	Colômbia	University of North Carolina - EUA
Boaventura Santos	Sociologia/Direito	Portugal	Universidade de Coimbra - Portugal
Catherine Walsh	Linguística	Estados Unidos	Universidad Andina Simón Bolívar - Equador
Enrique Dussel	Filosofia	Argentina	Univerddidad Nacional Autónoma de México
Edgar Lander	Sociologia	Venezuela	Universidad Central de Venezuela
Fernando Coronil	Antropologia	Venezuela	University of New York - UEA
Immanuel Wallerstein	Sociologia	Estados Unidos	Yale University - EUA

¹⁴ Perspectiva utópica da decolonialidade que envolve a libertação das amarras da colonialidade. Mais que sentido epistêmico, consiste na construção de uma sociedade pluriversal – de convivência simétrica entre diferentes modos vivendi – não mais plantada sobre a univocidade infundada do eurocentrismo. “O pensamento é, ao mesmo tempo, universal e local: o pensamento é universal no sentido muito simples de que é um componente de certas espécies de organismos vivos, e é local no sentido de que não existe pensamento no vácuo” (Mignolo, 2020, p.287).

Nelson Maldonado-Torres	Filosofia	Porto-Rico	University of California - EUA
Ramón Grosfoguel	Sociologia	Porto-Rico	University of California - EUA
Santiago Castro-Gomez	Filosofia	Colômbia	Pontificia Universidad Javeriana - Colômbia
Walter D. Mignolo	Semiótica		Duke University - EUA
Zulma Palermo	Semiótica	Argentina	Universidad Nacional de Salta - Argentina

Fonte: Ballestrin, 2013.

Conforme a descrição dos autores no quadro mencionado, vimos que constituem um projeto transdisciplinar e plurinacional, constituído de teóricos de diferentes nacionalidades, de subjetividades em diáspora, alguns radicados em locais diversos da geografia de nascimento. Na composição dessa rede há aqueles não oriundos da América Latina (Boaventura e Wallerstein). Contudo, militam contra a colonização e poder hegemônico do sistema-mundo capitalista/neoliberal sobre as periferias do mundo, chamadas “sul global”, sobretudo, em favor do fim do imperialismo na construção de conhecimentos e de modos de vida outros.

Além dos teóricos apontados pela sistematização de Ballestrin (2013), encontramos nos escritos de Castro-Gomez e Grosfoguel (2007) integrantes da rede, os quais foram importantes para o momento de construção dos alicerces teóricos por eles empreendidos. Nesse rol, encontram-se: a afro-caribeña Sylvia Wynters, Ana Margarita Rodriguez, Freya Schiwy, Agustin Lao-Montes, Oscar Guardiola, Javier Sanjinés, José David Saldívar e outros, pois constitui em processo de expansão a novos investigadores que buscam incorporar a perspectiva decolonial em seus estudos. Nesse sentido, Castro-Gomez e Grosfoguel (2007) citam projetos de investigação que se desenvolvem na Colômbia, Equador, Estados Unidos, Bogotá e Brasil (Seminário Fábrica de Ideias, Salvador-Bahia).

Apesar da constituição dos primeiros encontros da Rede Modernidade/Colonialidade¹⁵ ocorrer a partir dos anos 90 na América, Mignolo (2007) afirma que o giro decolonial foi concretizado desde o imperialismo, a partir de experiências e construções efetivadas por vozes decoloniais das colônias europeias, na América, Ásia e África. Cita o pensamento e práxis política de Wama Poma de Ayala; Ottobah Cugoano, Amílcar Cabral; Aimé Césaire; Frantz Fanon; Patrice Lumumba; Bartolomé de Las Casas; Achille Mbembe; Mahatma Gandhi; Gloria

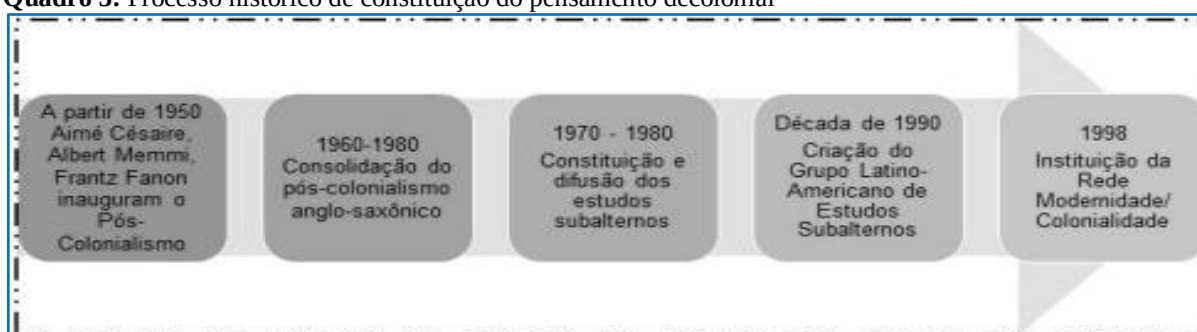
¹⁵ O citam como grupo, projeto, programa, rede, de forma a percebemos que sua definição é um processo em construção.

Anzaldúa; Dubois; Mariátegui; Reinaga; Deloria Jr.; movimentos como os zabatistas, sem terras (Brasil), indígenas e afroamericanos, além do Foro Social Mundial e Foro das Américas.

Elege e intenta inscrever o pensamento e práxis de Wama Poma e Cugoano como ato de giro decolonial e descolonização epistêmica, enquanto fundamento do pensamento decolonial, como “[...] o giro decolonial e a origem do pensamento decolonial na fundação mesma do sistema-mundo moderno/colonial” (Mignolo, 2007, p.44, tradução própria).

Em vista disso, Mignolo (2007) afirma que, enquanto energia de resistência ou atitude descolonial, a decolonialidade existe desde a conquista das Américas, ainda em 1492, pois “[...] o pensamento decolonial emergiu como contrapartida da fundação da modernidade/colonialidade” (Mignolo, 2007, p.27). A modernidade nasceu justamente a partir desse momento da mundialização, organização colonial e usufruto de suas vítimas, operada pelos europeus (Dussel, 2005). Contudo, enquanto um saber sistematizado, teoricamente, a gênese do pensamento decolonial é mais recente. Ballestrin (2013) reitera que o pensamento decolonial remete, em suas origens, ao pós-colonialismo, especialmente, a partir de alguns teóricos importantes como Césaire Memmi, Frantz Fanon, e Edward Said, a partir de 1950.

Quadro 3: Processo histórico de constituição do pensamento decolonial



Fonte: Dias, 2021/2022.

Com raízes no pensamento do pós-colonialismo, nos Estudos Culturais latino-americanos e nos Estudos Subalternos Latino-americanos, o pensamento decolonial é um pensamento crítico que vai de encontro ao processo de colonização das mentes, seres e saberes constitutivos dos sujeitos subalternizados desde a invasão do continente latino-americano até os dias atuais.

Na perspectiva de Ballestrin (2013), esse movimento epistemológico visa à renovação crítica e utópica das ciências sociais por meio do que denominam “giro decolonial”. Destaca que o grupo assume amplas influências teóricas, atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, realizando releituras históricas e defende a opção decolonial para a compreensão e atuação no mundo marcado pela colonialidade.

O Giro decolonial é uma propositura político epistemológica de rompimento com os modelos de produção de conhecimentos eurocêntricos. Esse giro configura uma volta à geopolítica do conhecimento. Maldonado-Torres (2007) o descreve em dois aspectos: como mudança de perspectiva e atitude nas práticas e formas de conhecimentos dos sujeitos colonizados, desde o início da colonização e, também, como projeto de transformação sistemática e global dos pressupostos e implicações da modernidade, assumidos por diversos sujeitos em diálogo.

Dessa forma, consiste em um processo de repensamento crítico, transdisciplinar e pluriversal (ideia de coexistência dos mundos outros, cunhada por Mignolo (2007), transnacional construída a partir de práxis política e teórica, a fim de contrapor as tendências dominantes de construção de conhecimentos histórico social pautadas no eurocentrismo¹⁶ e modernidade/colonial. A afirmação “[...] a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada”, cunhada por Mignolo (2005, p.75), trouxe novas perspectivas de repensar a realidade histórica latino-americana, especialmente.

Nessa linha de pensamento, Castro-Gomes (2005) cita a filosofia da libertação, a teoria da dependência dos anos 70, as obras de Michel Foucault, de Pierre Bourdieu, bem como os estudos pós-coloniais dos anos 80, até discussões atuais em torno do Império e da globalização por Michael Hardt e Antonio Negri, como fontes teóricas do grupo. Acrescenta, ainda, que Escobar denomina o grupo enquanto “Programa de Investigação”.

A decolonialidade, então, engendra a construção de outros sentidos de existência, assim como uma proposta acadêmica, epistemicamente, diferenciada de deslocar a hegemonia da razão e mostrar que a humanidade surge da inter-relação entre razão e afetividade, tendo a existência como horizonte (Arias, 2010).

Significa, portanto, a construção de epistemologias construídas fora canône pretensamente universal da modernidade/eurocêntrica, constituindo um novo horizonte epistemológico. Tal horizonte se dá a partir de subjetividades marginalizadas, das ruínas e experiências construídas nas margens da colonialidade, o que Mignolo (2020) pontua como diferença colonial.

No entanto, apesar da constituição de seu pensamento estar nas epistemologias europeias, Mignolo (2014) aponta a construção de um processo de desprendimento com vistas

¹⁶ Perspectiva construída na Europa ocidental, antes de meados do século XVII e que se tornou hegemônica percorrendo o fluxo de domínio da Europa burguesa. “Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América” (Quijano, 2005, p.118).

à construção de um mundo outro – a transmodernidade cunhada por Dussel (2012). Esta consiste em novo projeto de libertação econômico, político, ecológico, erótico, pedagógico, dentre outros, concebido por Dussel (2005).

Do ponto de vista de Castro- Gomez e Grosfoguel (2007), a categoria decolonialidade, enquanto sentido de giro decolonial, foi, originalmente, cunhada por Maldonado-Torres e complementa a categoria descolonização, utilizada pelas ciências sociais no fim do século XX. O conceito de decolonialidade, ainda, serve para transcender discursos acadêmicos e políticos segundo os quais afirmam que após o fim das administrações coloniais e a formação de Estados-nação nas periferias, vivemos em um mundo descolonizado e pós-colonial.

A decolonialidade, então, é cunhada enquanto práxis sociopolítica e epistêmica. Na primeira, traduz-se em energia de descontentamento numa postura de resistência material e epistêmica frente à colonialidade/modernidade. Surgiu, enquanto energia de descontentamento, desde a fundação da modernidade/colonialidade, sendo parte constitutiva desta. “[...] A decolonialidade é a energia que não se deixa manejar pela lógica da colonialidade, nem acredita nos contos de fadas da retórica da modernidade” (Mignolo, 2007, p.27).

Na segunda, a práxis epistêmica constitui-se, também, em novo projeto de civilização e epistemologia alternativo à lógica euro-usa-cêntrica da modernidade, em concordância com os movimentos sociais de povos subalternizados, explorados e oprimidos, historicamente. Decolonizar, no campo da educação, é construir outras pedagogias além da hegemônica (Oliveira, 2021, p.27).

Nessa direção, na concepção de Castro-Gomes e Grosfoguel (2007) a decolonialidade ou pensamento decolonial questiona o mito da descolonização e a tese de que a pós-modernidade é mundo desvinculado da colonialidade, isto porque o capitalismo global redefine as exclusões causadas pelas hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais, étnicas, de gênero e sexualidade, implantadas pela modernidade. Assim, “[...] as estruturas duradouras formadas durante os séculos XVI e XVII continuam a desempenhar um papel importante no presente” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p.14, tradução própria).

Contudo, esse pensamento e práxis teórico - ético - político está em construção. Dentro de sua perspectiva insere-se uma tessitura de conceitos, que dialogando entre si, contribuem para uma leitura e práxis outra de construção de conhecimentos, bem como de concepção de mundo que almeja transcender a racionalidade moderna como matriz única do saber.

Intrinsecamente, à constituição da epistemologia decolonial, ou decolonialidade, estão conceitos que lhe respaldam e sustentam enquanto práxis político social, epistêmica e educativa, na esteira do campo da educação. A interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial são

engendradas na perspectiva de edificação de saberes e existências outras, ou melhor, re-existências (Walsh, 2009), na atitude decolonial de deslocar, desconstruir a negação e apagamento de saberes, existências, ciências, subjetividades e espiritualidades não hegemônicas euro-usa-centradas.

A interculturalidade crítica é um conceito-práxis, carregado de significados geopolíticos de lugar e espaço ligado a movimentos sociais de lutas e resistências, especialmente, na América Latina, tendo em vista a construção de um projeto social, cultural, político, ético e epistêmico direcionado à descolonização e transformação. Também, é construção de um espaço epistemológico de diálogo entre os conhecimentos ocidentais e os subalternizados, na perspectiva de questionar as desigualdades, diferenças e promover a alteridade.

Na visão de Walsh (2007) mais que simples inter-relação e comunicação, a interculturalidade aponta e significa processos de construção [...] “de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma forma outra de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade e um paradigma outro que é pensado através da práxis política” (Walsh, 2007, p.47, tradução própria).

Quanto ao aspecto da pedagogia decolonial, envolve a construção de saberes próprios, pedagogias próprias - para além da hegemônica - pautadas no exercício da interculturalidade crítica, na construção de práxis pedagógico-políticas e epistêmicas alicerçadas na leitura crítica do mundo, no compromisso social, ético, político, pedagógico e cultural dos envolvidos no processo educativo.

Nesse caminho, tem como alvo a descolonização, libertação das amarras coloniais da modernidade e a construção de processos socioeducativos ancorados na democracia, alteridade e respeito aos modos de ser e existir. Arias (2010) reflexiona que a descolonização da alteridade implica a insurgência radical do outro, da alteridade, de retornar ao outro, de tornar visível sua presença e sabedoria, seus horizontes de existência, de dialogar e aprender com eles (Arias, 2010, p.88, tradução própria).

Essa perspectiva, em Walsh (2009), constitui em pedagogias que, concomitantemente, dialogam com os antecedentes críticos e partem das lutas e práxis de orientação decolonial. Acrescenta, ainda, que são [...] pedagogias que se esforcem por transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi – e é – estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade; isto é, “pedagogia (s) decolonial (ais)” (Walsh, 2009, p. 27). Um projeto decolonial de educação, portanto, retoma as memórias coletivas.

Essa perspectiva teórica no Brasil, segundo Walsh, Oliveira e Candau (2018), lança reflexões que se afinam com as demandas de projetos e formulações pedagógicas daquilo que representa o giro decolonial, no movimento de resistência teórico, prático, político e epistemológico, lógica da modernidade/colonialidade, insurgência, construção de perspectivas outras, de afirmação de processos educativos comprometidos com os sujeitos subalternizados pela lógica educacional hegemônica (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p.6).

1.3.2. A Interculturalidade Crítica e a Pedagogia Decolonial como construção de re-existências de indígenas professores (as)

A interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial, nessa esteira, apresentam-se como a proposição de novos horizontes para se refletir a formação contínua no campo da formação de professores, especialmente, no campo da educação escolar indígena. Esta constitui, por sua natureza, um campo de construção de existências a partir da práxis política dos movimentos sociais indígenas.

Nessa direção, Walsh (2009) propõe a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona a racialização, subalternização, inferiorização e padrões de poder. Viabiliza, ainda, maneiras diferentes de ser, viver, buscando o desenvolvimento e compreensões que busquem dialogar as diferenças “[...] num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos “outros” – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras” (Walsh, 2009, p. 25).

A interculturalidade crítica, nesse cenário, torna-se ferramenta essencial na perspectiva decolonial para a práxis de re (existências) dos (as) indígenas professores (as) no contexto citadino da capital manauara. Esse termo traduz-se num caminho, enquanto subsídio consubstancial entre o pensamento decolonial e as pedagogias decoloniais, configurando-se enquanto frentes latino-americanas da construção de um novo pensamento que questiona o lado oculto da modernidade e os desdobramentos da matriz colonial de poder (Mignolo, 2020).

É uma propositura anticolonial que denuncia de forma insurgente os processos de genocídios, epistemicídios, expropriações contra os povos indígenas latino-americanos, desde a invasão da América latina, perdurando na atualidade, operacionalizadas pelo sistema colonial/capitalista/moderno/euro-usa-cêntrico. Almeja, a partir de práxis políticas, sobretudo, epistêmicas reverter os projetos coloniais e construir um novo projeto de mundo pautado na alteridade e transmodernidade (Dussel, 2005).

Nessa concepção, a educação escolar indígena se configura decolonial pelo viés da interculturalidade crítica - a partir da práxis de lutas socioculturais, políticas e epistêmicas, almejando a construção de processos educativos críticos, dialógicos, democráticos, pautados no respeito/alteridade aos diferentes modos de existir, ser e produzir conhecimentos numa relação heterárquica. Nessa construção, o significado de cultura é fator essencial na axiologia das relações sociais (Walsh, 2013). Logo, pensarmos uma formação para emancipação social e epistêmica de indígenas professores (as) é fundamental.

Para Oliveira e Candau (2010), a questão central no projeto de emancipação epistêmica é a coexistência de diferentes epistêmes ou formas de produção de conhecimento tanto de intelectuais da academia quanto nos movimentos sociais, evidenciando a geopolítica do conhecimento. Enfatizam que a geopolítica do conhecimento enquanto estratégia da modernidade europeia que afirmou seus conhecimentos, teorias, paradigmas como verdades universais, invisibilizando e silenciando os sujeitos que produzem conhecimentos outros.

Mais que a integração e forma interdisciplinar de abordagem de conteúdos, a interculturalidade pressupõe diálogos entre diferentes culturas (Brasil, 1998, p.60). Porém, tal diálogo demanda a superação da interculturalidade funcional e acrítica, da ideia de simples interação e comunicação, urge a interculturalidade crítica que assuma um significado relacionado à geopolítica de lugar e espaço, processos de construção de conhecimentos, prática, política, poder social e uma sociedade outra (Walsh, 2019).

Nesse caminho, Candau e Russo (2010) concebem a interculturalidade como estratégia ética, política e epistêmica. Acrescentam que os processos educativos são fundamentais:

Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racionalização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (Candau; Russo, 2010, p.166).

O trabalho educativo, pautado na interculturalidade, é engajado no respeito ao outro diferente, respeito e alteridade a partir da partilha e diálogo de diferentes saberes e culturas, numa perspectiva de justiça social e articulação dos processos jurídicos de igualdade e diferença. A formação intercultural do professor (a), nesta direção, é primordial para a

consecução de uma educação para além da colonialidade e da reprodução das desigualdades sociais.

Candau (2008) afirma que a educação intercultural não deve ser reduzida a atividades em momentos específicos, nem focalizar determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar a todos os atores e dimensões do processo educativo. Ainda, segundo a mesma, deve favorecer processos de empoderamento aos atores sociais que, historicamente, tiveram menos possibilidades de influir nas decisões e processos coletivos (p.54).

Em Walsh (2005), a interculturalidade é projeto político, social, ético e epistêmico de saberes e conhecimentos, que busca mudar não somente as relações, mas as estruturas e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade e discriminação. Na direção desse diálogo entre culturas e nas relações em que se constroem aprendizagens mútuas, Freire (2007) assenta o diálogo como ação pedagógica por excelência, uma relação horizontal que gera criticidade, que se nutre do amor, humildade, esperança, fé e confiança.

Só há comunicação com o diálogo, pois este é “[...] o indispensável caminho, não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtude da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos” (Freire, 2007, p.115-116).

A expansão e perpetuação de valores societários, ancorados nos princípios da colonialidade, manifestados na opressão do outro, desvalorização, subalternização do diferente, marginalização dos povos originários e tradicionais, especialmente, na América latina e na Amazônia, reclama atitudes de descontentamentos, reflexões críticas, práticas educativas de insurgência. As pedagogias decoloniais emergem desse processo de resistência ao poder colonial opressor, a partir dos povos originários e tradicionais da realidade latino-americana, na busca de construir um pensamento “outro” do qual a interculturalidade crítica é intrínseca (Walsh, 2019).

Ainda para Walsh (2009), a interculturalidade é projeto político, social, ético e epistêmico “[...] de saberes e conhecimentos –, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação” (Walsh, 2009, p.03). Produz-se pelo viés da política, nos discursos e práticas dos coletivos indígenas, e pelas práticas educativas destes.

Segundo Candau (2012, p.44), a educação intercultural “[...] trata-se de um modelo de caráter interdisciplinar que articula diferentes dimensões do caráter conceitual e

epistemológico, metodológico e ético”. Evidencia que há alguns desafios a se enfrentar para a promoção de uma educação intercultural na perspectiva crítica e emancipatória, a saber: penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira; articular igualdade e diferença; resgatar os processos de construção das nossas identidades culturais; promover experiências de interação sistemática com os “outros”; reconstruir a dinâmica educacional.

Em sua construção epistemológica, Walsh (2013) aponta três dimensões intrínsecas à interculturalidade crítica: Dimensão epistêmica, ou epistemologia, pelos fundamentos da epistemologia do pensamento decolonial e suas referências delineativas; Dimensão política, através dos encaminhamentos insurgentes de reconfiguração do mundo, pela coletividade, alteridade; Dimensão dos processos pedagógicos, correlacionados com as pedagogias decoloniais. Na dimensão epistemológica, a interculturalidade crítica incorpora-se, integralmente, com as ideias do pensamento decolonial, emerge do pressuposto teórico e praxiológico que objetiva romper com a colonialidade do poder e saber e do ser, ressignificações estruturais do colonialismo.

Para Palermo (2013), a política resultante dessa articulação visa gerar simetria a partir do respeito às formas de conhecer o outro, reconhecer sua legitimidade e não, simplesmente, agir com tolerância, aceitação aparente e manipuladora. Assim, segundo pensamos, a interculturalidade crítica confronta a gestão das políticas públicas de educação escolar indígena e da formação de seus educadores. Defende a justiça social e cognitiva na perspectiva de fortalecimento das resistências explicitadas, a partir de seus processos educativos, no intuito de romper com as injustiças socioculturais, políticas e epistêmicas configuradas pela matriz colonial de poder e suas ressignificações estruturais estabelecidas ainda nos dias de hoje (Mignolo, 2020).

A perspectiva intercultural de educação configura uma prática construída a partir de uma dimensão decolonial, ou seja, de resistência e insurgência ao poder eurocêntrico e colonizador via educação. Propõe, também, uma prática da alteridade e respeito às diferentes culturas do bojo social, indo muito além da perspectiva eurocêntrica imposta, historicamente. Essa nova configuração epistêmica, construída a partir de um pensamento contra hegemônico de pesquisadores da América Latina, configura a pedagogia decolonial.

Almejando a edificação desse projeto decolonial de educação, Oliveira e Candau (2010) sinalizam três princípios: o pensamento outro; a postura crítica de fronteira e a decolonialidade. O pensamento outro envolve pensar a partir da decolonização, a luta contra a não existência, tendo a interculturalidade como orientação de ações, pensamentos e epistêmes. A postura crítica

de fronteira implica tornar visíveis outras lógicas e formas de pensar não eurocêntrica dominante. A decolonialidade, por sua vez, a partir da pedagogia decolonial, torna exequível as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, de suas práticas sociais, políticas e epistêmicas, indo além da descolonização, é ato de construção e criação.

Oliveira (2021) elenca, nesse caminho, algumas perspectivas, a fim esclarecer a pedagogia decolonial: - O diálogo com as diversas realidades educacionais, movimentos sociais e políticos que constituem um pensar/ser/fazer/sentir distinto da práxis e retórica da modernidade; - Diálogo e interseção com os movimentos sociais, suas formulações e teorizações pedagógicas, visando transformar a condição colonial opressora; - Considerar a produção de conhecimentos como processos plurais em construção que transcendem os espaços acadêmicos ou institucionalizados; - Considerar que não há a lógica da neutralidade nos processos pedagógicos; - Desenvolver uma postura militante, projetando uma intervenção permanente sobre a realidade a ser transformada, em diálogo e troca intercultural com os sujeitos subalternizados pela modernidade/colonialidade. (Oliveira, 2021, p.30).

Nessa proposta, concordamos com Oliveira e Candau (2010) na afirmação de que uma proposta de pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação de padrões epistemológicos hegemônicos e da afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais, no seio da intelectualidade brasileira.

Fundamentadas nos saberes tradicionais e nas territorialidades indígenas, tais práticas educativas buscam desmascarar as desigualdades, injustiças na geopolítica de conhecimentos e na sociedade, para vislumbrar a construção de perspectivas que valorem suas ontologias numa relação pautada no diálogo e na interculturalidade crítica decolonial, o que Walsh (2013) denomina metodologias produzidas nos contextos de luta, marginalização, resistência e [...] ‘re-existência’; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com” (Walsh, 2013, p. 19).

Mota Neto (2021) ao pensar a pedagogia decolonial, sustentada no pensamento latino-americano de Freire e Fals Borda, elenca alguns pressupostos por ele elaborados como: requer educadores subversivos; parte de uma hipótese de contexto; valoriza as memórias coletivas dos movimentos de resistência; está em busca de outras coordenadas epistemológicas e, afirma-se como uma utopia política.

Tomamos Freire (1996) por evidenciar sua postura anticolonial, a partir da edificação de um pensamento e práxis educativa libertadora das amarras da dominação e da opressão dos interesses dominantes, posicionando-se contra a educação bancária, neutra e desvinculada da

realidade sociocultural do educando. Defende uma prática educativa pautada na práxis, enquanto pensamento e ação, voltada a liberdade, autonomia, respeito, ética, alteridade, promotora de análise crítica da realidade, revelando sua postura de militância na luta contra as injustiças sociais e as desigualdades via educação. Afirma que a utopia, naquilo que chama “inédito viável”, a esperança é necessária para a construção de sonhos possíveis; que não somos determinados, mas podemos intervir na realidade histórica, a partir da ação crítica e transformadora.

Em vista disso, por conta de seu posicionamento pedagógico-político, na imbricação de suas leituras antropológicas, políticas, filosóficas, pedagógicas pautadas no amor subversivo e insurgente contra hegemônico, alguns autores o abordam como um dos precursores do pensamento decolonial, dentre estes Walsh (2009); Mota Neto (2021).

Essa corrente de pensamento crítico tem se expandido por meio da inserção de jovens pesquisadores em toda a América Latina, especialmente. No Brasil, é ainda recente sua discussão e adesão por pesquisadores na intenção de desvelar, criticamente, a realidade sociohistórica brasileira, tão rica em diversidade humana e natural, quanto em colonialidades que se manifestam nas relações socioeducativas. Ainda que a constituição da Rede Modernidade/Colonialidade (MC) tenha se engendrado a partir de 1998, no Brasil as pesquisas ancoradas no pensamento decolonial surgiram mais de uma década depois. Em levantamento junto aos registros Catedi/Capes, Dias (2021) constata que o primeiro registro de pesquisas sobre o pensamento decolonial se deu em 2010.

O início das pesquisas voltadas a essa concepção teórica é marcado pela interação de alguns membros da Rede MC com algumas universidades brasileiras. Na delimitação por ele proposta – de 2010 a 2021 – foram registrados 871 trabalhos de pesquisa. O ano em que houve maior registro foi em 2020 (226), e o menor, em 2010 (1). Em sua pesquisa, Dias (2021) evidencia a produção de conhecimentos por regiões do país, revelando a situação desigual da região norte, com o menor número de produções.

Quadro 4: Produção de pesquisas sobre decolonialidade por regiões brasileiras

REGIÃO	Nº. DE PRODUÇÕES	%
NORTE	63	7,2
NORDESTE	136	15,6
CENTRO-OESTE	138	15,8
SUDESTE	335	38,5
SUL	199	22,9
TOTAL	871	100

Fonte: Dias (2021).

Dentre os caminhos de insurgência visando à superação desse cenário, destacamos a criação da Rede de Pesquisas sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA), partindo de diálogos entre diferentes universidades do Norte. Numa imbricação entre programas e grupos de pesquisas, que constituem os fios desse tear, apresenta entre seus objetivos a “[...] busca de produzir conhecimento no campo das Pedagogias Decoloniais, tomando a Amazônia, seus objetivos, movimentos, territórios, como a especificidade de suas pesquisas e estudos” (Lima et al, 2021, p.13).

A partir desse cenário, há um esforço dos pesquisadores brasileiros, especialmente, os do contexto amazônico em desprender-se das concepções eurocêtricas de produção de conhecimentos de forma a construir conhecimentos, a partir das vozes e territorialidades amazônicas.

Decolonizar por meio da pesquisa em educação, nesse sentido, é partir dos contextos socioculturais de marginalização, subalternização e inferiorização dos povos, culturas e processos educativos das “amazônias”, especialmente, os povos indígenas. Implica o que constitui “correr risco” e coadunar com o pensamento de Freire (2000) de que sua presença no mundo é correr risco, sem o qual não haveria cultura nem história, enfatizando a importância de uma educação que estimule homens e mulheres a correr risco (p.16).

Dentre os desafios presentes na pesquisa em educação em perspectiva decolonial, Mota Neto e Lima (2021) elencam: superar a colonialidade pedagógica e o eurocentrismo presentes nas universidades e nos processos tradicionais de produção de conhecimento; assumir uma perspectiva participativa e um compromisso político-transformador em face das realidades sociais e educacionais investigadas; pesquisar a educação em diálogo com as experiências vividas por sujeitos subalternizados, suas memórias, ancestralidades e sabedorias.

Os referidos autores, acrescentam, ainda, incorporar a sensibilidade e o compromisso ético nas investigações; assumir a corporeidade nos processos de produção de conhecimento; uma escrita sensível decolonial; considerar a interseccionalidade como perspectiva metodológica das pesquisas decoloniais. “Mas se acreditamos que a ciência e a educação podem contribuir para a superação das colonialidades, então precisamos fazer ciência em coerência com os princípios que nos movem” (Mota Neto; Lima, 2021, p.77).

Nessa construção no campo da educação escolar indígena, urge o fortalecimento de reflexões e ações, de práticas educativas antirracistas, anticoloniais e que fortaleçam a democracia. A construção de tais atitudes decoloniais perpassa pelos processos de formação de seus professores (as), formação crítico-reflexiva, especialmente, aqueles cuja ação educativa se

constrói, a partir de territorialidades citadinas ou em processos moventes, dentro de contexto pluriétnicos.

Importa pensar a política da educação escolar indígena, intrinsecamente, ao processo formativo do (a) indígena professor (a), em seu desafio poiético e praxiológico de práticas diferenciadas, específicas, bi/multilíngues, interculturais (críticas). Sobretudo, comunitárias, na direção de uma qualidade educacional aos moldes indígenas em seus contextos específicos de territorialidades amazônicas.

É sabido que a Amazônia é berço de numerosos povos indígenas, constituindo um leque de culturas, saberes e produção de conhecimentos. Constituída por diferentes povos, sujeitos e realidades culturais, a Amazônia e, especificamente, Manaus, a capital manauara, configura um tear de diferentes culturas e povos, caracterizando uma sociedade multicultural. Dentre estes, os povos indígenas, em suas ciências e educações ancestrais, configuram processos contra hegemônicos que caminham na contramão dos princípios estabelecidos pela modernidade/colonialidade. Tais processos são impetrados desde a invasão das Américas: como o egocentrismo, a ganância, o capital, a exploração, a desumanização, o racismo, dentre outros aspectos que descaracterizam os não europeus, relegando-os a condições de sub-humanos, produzindo-os naquilo que Santos (2006) denomina de “sociologia das ausências”.

1.3.3. A epistemologia decolonial e necessidades formativas de indígenas professores (as): diálogos possíveis

Pensar a construção do diálogo entre as necessidades formativas de indígenas professores (as) e o pensamento decolonial, na construção de aproximações ético – políticas, constitui em ação propositiva no sentido da construção de novos horizontes plurais, por meio da interculturalidade crítica, nas dimensões pedagógicas, políticas e epistemológicas das didáticas e práticas educativas por eles construídas. Aí reside o sentido da construção da autonomia e emancipação social (Freire, 1987) dos sujeitos envolvidos nessa modalidade educativa.

A partir de sua construção forjada no campo de embates sociais, a educação escolar indígena configura uma pedagogia decolonial, o que pressupõe relevância inestimável à formação de professores que ofereça subsídios, para atuar em contextos de fronteiras, na construção de diálogos entre culturas e epistemologias. Ademais, num campo político e cultural de existência, saber em processo contínuo de novos paradigmas, visando à superação da

colonialidade em todas as suas dimensões, e o reconhecimento da sociedade civil e do Estado quanto a seus direitos ao território, saúde, educação.

Diferentemente da formação inicial, a partir de sua premissa curricular permanente, a formação continuada ou contínua suscita novas práticas, a nosso ver, a partir de sua abertura ao contexto histórico sob as quais as práticas educativas são edificadas. Estas são emergentes da realidade sociocultural, com a tessitura dos enormes desafios refletidos no alunado que chega ao professor (a). Daí a carência de processos formativos que contribuam para uma educação libertadora e de transformação da realidade, capaz de intervir na realidade, gerando novos saberes (Freire, 1987, p.28).

Essa construção descolonizadora requer reaprender a história a partir da ótica dos dominados, da desconstrução de estereótipos socioculturais, discriminação e racialização construídas pela modernidade/colonialidade que deixaram heranças de violências e profundas marcas sociais, epistêmicas e nas subjetividades, reveladas a partir das colonialidades do poder, do saber e do ser (Arias, 2010).

Mecanismos estes que têm se escamoteado, ressignificando-se dentro das práticas institucionais educativas e, até mesmo na produção de conhecimentos, pois Freire (1996) evidencia que ninguém pode estar no mundo de forma neutra e, que a pretensa neutralidade é apenas mecanismo de manutenção da dominação, do status quo, cuja ação é incoerente com a perspectiva de um educador progressista.

Com isto, não basta aprender o caráter instrumental de ser professor (a) – de formar-se e ser professor (a) – com risco da reprodução dos interesses dominantes: a pretensa neutralidade na receptação da formação e, de atender ao mercado de trabalho a serviço do capital. Urge, pois, a construção de processos formativos na qual o (a) professor (a) se perceba enquanto sujeito histórico, que tenha efetivo diálogo com seus pares e com o (a) formador (a), e que nessa construção seu pensamento crítico seja aguçado para práticas autônomas e inovadoras na transformação da realidade em que atua junto a seus educandos.

Tal postura impulsionará a formação de cidadãos críticos, autônomos e cujo pilar formativo seja a liberdade, a libertação das amarras da opressão e dominação. Do contrário, segundo Freire (2005), o oprimido (colonizado) terá a tendência a querer ser como o colonizador/opressor, na ausência de uma educação conscientizadora e libertadora. Nesse sentido, o pensamento decolonial tem, dentre seu alicerce, as concepções da Filosofia da Libertação tanto em Dussel (2020), quanto em Freire (1987) e Freire e Horton (2005).

Saviani (2010) discorre que o caráter, historicamente, elitista de nossa educação denota a constante necessidade de luta social pela ampliação e inclusão de públicos cada vez mais

amplos e diversos, sendo uma das principais frentes de disputa entre os diversos setores da sociedade e o Estado e seu aparato. Nesse processo é que são incorporados, gradualmente, novos sujeitos sociais na educação formal. Nesse entendimento, a inclusão dos povos indígenas, por meio de lutas que reclamam seus direitos, suscita novas demandas de constituição de sua educação, de políticas públicas voltadas à formação inicial e contínua de seus educadores, dentre outras questões.

A formação inicial e contínua, ancorada na perspectiva decolonial, assume o compromisso de questionar a realidade ao qual a educação está inserida, a partir do empreendimento de práxis educativas que busquem descortinar a hegemonia do eurocentrismo e das colonialidades nas relações educativas (formativas) e sociais, arraigadas nos processos de construção de conhecimentos e nas relações de aprendizagem. Freire e Horton (2005, p.207-208) pronunciam-se: “[...] entendo a formação não como algo que fazemos no final de semana ou semestre, mas formação como um processo permanente, e formação como sendo um exercício, um entendimento crítico daquilo que fazemos” (Freire; Horton, 2005, p. 207- 208).

Segundo pontua Dalmolin (2004), a formação dos professores indígenas, assim como a educação escolar deve ser pensada em conjunto com suas culturas, tradições, cosmovisões e línguas. A escola só faz sentido para os indígenas quando os instrumentaliza em favor de suas lutas no contato com a sociedade envolvente, devendo proporcionar àqueles a compreensão necessária das estruturas dessa sociedade, bem como dos caminhos para a conquista da autonomia e dos direitos.

O contexto da educação escolar reflete, significativamente, seu momento histórico. O processo de globalização capitalista trouxe a necessidade de elaboração de novas performances de adaptação em todas as instâncias sociais, inclusive no âmbito da escola, o que recai sobre a formação de seus docentes a preocupação com a formação em processo permanente, a chamada formação contínua.

Pimenta (1998) enfatiza a relevância de se repensar a formação inicial e contínua de professores, a partir das práticas pedagógicas e docentes, buscando ressignificar os processos formativos desde a reconsideração dos saberes necessários à docência. Assim, põe a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise, a partir da produção de pesquisa em didática, a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades docentes.

Dessa forma, a formação contínua está, estritamente, ligada às questões que envolvem o desenvolvimento profissional docente, preconizando sua formação permanente, bem como seu desenvolvimento profissional e pessoal, abarcando suas competências e conhecimentos construídos na formação e práxis, assim como suas questões subjetivas. Nesse raciocínio,

Pimenta (1998) pensa a formação como projeto único, inicial e contínuo, envolvendo a autoformação e a formação nas instituições em que o docente atua, considerando a escola como espaço de formação, a fim de constituir redes de formação contínua cuja base é a formação inicial.

Na concepção de Imbernón (2009), as transformações educativas precisam refletir não somente na aprendizagem dos alunos e no sistema de ensino, mas, também, gerar benefícios na formação e desenvolvimento profissional dos (as) professores (as). Para ele, a formação deve partir de problemas reais que circundam as instituições educativas, propõe a “formação colaborativa” enquanto estratégia para que os (as) professores (as) sejam protagonistas de sua formação, a fim de alcançar resultados mais frutíferos na formação permanente.

Dessa forma, dos problemas reais do cotidiano educativo, emergem as necessidades formativas dos (as) educadores (as), a partir de suas realidades cotidianas no contexto da sala de aula. Os desafios que se postam na realidade escolar, muitas vezes, fogem às competências e conhecimentos adquiridos em seu percurso de formação inicial. Daí a necessidade de uma formação contínua, que ofereça subsídios para uma intervenção. Mas, o que constitui o campo das necessidades formativas?

Na concepção de Galindo (2011), as necessidades formativas emergem como mola propulsora de práticas de formação condizentes com realidade dos profissionais. Segundo este, as pesquisas sobre essa temática no contexto brasileiro tiveram início na década de 2000, a partir de dissertações e teses que constataam “[...] a distância de um caminho a trilhar para agregar as análises de necessidades como estratégia de formação comprometida com o desenvolvimento profissional” (Galindo, 2011, p.85).

Segundo Galindo (2011), a produção de estudos, nessa abordagem, ainda é muito limitada e pouco tem avançado em relação a outros campos de conhecimento, apesar de que o próprio conceito de necessidades sugere lições possíveis. Predomina, ainda, os parâmetros comparativos: o ideal e o real, apontados pelos teóricos e os sujeitos, respectivamente; em que a discrepância entre estes é lugar das necessidades formativas.

Acrescenta, ainda, o autor, que são poucos os trabalhos que “arriscam considerações voltadas ao contexto formativo geral do professor, tomando suas dimensões pessoais e culturais, bem como relações entre o campo legal das reformas educativas com o contexto social, histórico e econômico do país” (Galindo, 2011, p.85).

Os estudos voltados para as necessidades formativas contribuem sobremaneira para a compreensão desse campo dentro do campo da formação de professores, bem como para se repensar as questões metodológicas da formação contínua, ofertada aos professores (as) nos

sistemas de ensino da educação básica do contexto brasileiro, especialmente, as necessidades de formação dos (as) indígenas professores (as), uma vez que seu campo de práxis é específica, diferenciada e intercultural (Brasil,1998). Porém, Galindo e Inforsato (2008) ressaltam que é necessário estudos eficazes e avaliações sistemáticas a fim de que a formação continuada busque responder aos desafios a que os educadores estão inseridos, propõem uma interação constante e cooperativa entre a formação e o exercício docente.

A abordagem das necessidades formativas de professores (as) suscita considerar fatores subjetivos e objetivos da profissionalidade docente. A formação contínua, especialmente, a ofertada pelos sistemas de ensino, deve dialogar com as necessidades de formação dos professores (as), a fim de lograr êxito em seu papel no desenvolvimento profissional docente.

Estrela (1999) aborda as necessidades como um conjunto de preocupações, desejos, carências e de problemas sentidos ou percebidos pelos professores no desenvolvimento do seu processo pedagógico. Daí a relevância de o (a) professor (a) participar das decisões e planejamentos que envolvem a formação contínua e as políticas de formação.

Nessa direção, Manuela Esteves (2007) elenca que as necessidades formativas compreendem os saberes, saberes fazeres, disposições atitudinais; competências profissionais de que carece o professor. Ademais, a autora cita os desejos, expectativas e interesses de desenvolvimento profissional de que os professores sejam portadores na perspectiva de seu desenvolvimento, mudanças, inovações e resolução de problemas (Esteves, 2007).

Dessa forma, as necessidades formativas surgem da dinâmica do cotidiano escolar, mediante os desafios que se postam no processo de ensino e aprendizagem, assim como das relações sociais estabelecidas no cerne da escola. Para além dos aspectos didáticos, a prática educativa traz consigo desafios que transcendem os muros da escola e cuja formação inicial, muitas vezes, não os prevê. A realidade é complexa, porém, a formação inicial ainda não acompanha as dinâmicas sociais que recaem sobre o processo educativo.

Imbernón (2009), ao tecer suas reflexões acerca da formação contínua, que ele denomina formação permanente, afirma que este pode ser um movimento crítico e

Promover uma formação mais voltada a combater práticas sociais como exclusão, segregação, racismo, intolerância etc. Além da formação em tímidos cursos sobre didáticas, sobre temas transversais, trata-se de gerar verdadeiros projetos de intervenção comunitária nos territórios. Isso exige políticas e instituições de formação próximas ao professorado (Imbernón, 2009, p.46).

As necessidades formativas, enquanto campo de saber dentro da formação de professores, ainda se encontra em construção, é processo atrelado ao desenvolvimento profissional do magistério. Para além da formação bancária, tem que ser próxima dos(as) educadores (as), gerar intervenções profícuas nos territórios (Imbernón, 2009), gerar processos de reflexão sobre suas práticas, intervindo, assim, na constituição de suas identidades docente, na constituição de autonomia, pensamento crítico e uma práxis transformadora.

Nessa trilha de reflexão, Candau (2008) pontua que a tomada de consciência de que não somos resultado de um processo natural e imutável impulsiona-nos ao diálogo com os processos socioculturais do local em que vivemos, com nossa história, realidade e sujeitos diferentes de nós. Afirmar que ficamos imersos às mesquinharias do pensamento colonizador, em seu poder e dominação, quando desconhecemos o que somos e o que sabemos. Sugere a criação de espaços formativos que estimulem o reconhecimento das identidades culturais, por ser um dos princípios básicos para a constituição de práticas interculturais.

Walsh (2010) elenca três perspectivas de interculturalidade: a relacional, a funcional e a interculturalidade crítica. A interculturalidade relacional diz respeito ao contato e interação entre culturas, pessoas, práticas e saberes, cujas relações ocorrem em condições de igualdade ou desigualdade, porém há a tendência à ocultação e minimização dos conflitos, das relações de poder e dominação.

A interculturalidade funcional, pauta-se, no reconhecimento da diversidade e diferença culturais, tendo em vista a inclusão dos grupos de universos culturais distintos na estrutura social estabelecida. Pretende-se a promoção do diálogo, a tolerância, o respeito mútuo e a convivência pacífica entre os diferentes, desconsiderando, porém, as causas de assimetria e desigualdade social e cultural. Essa interculturalidade funcional é incorporada pelo capitalismo global, a partir da lógica multicultural de inclusão de grupos sociais marginalizados.

Quanto à interculturalidade crítica, Walsh (2010) afirma ser um projeto político, social, ético e epistêmico de saberes e conhecimentos, que busca mudar as relações e as estruturas e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade e a discriminação. Nesse sentido, para pensar uma formação contínua específica pautada na decolonialidade, pelo viés da interculturalidade crítica, sustentamos ser imprescindível que o (a) professor (a) deixe de ser apenas espectador de sua formação e que seja, sobretudo, protagonista de uma formação emancipadora humana, para lidar com a complexidade de adversidades, desafios, conflitos socioculturais e colonialidades que a prática educativa contemporânea impõe.

Uma formação contínua pautada na intercultural crítica que os capacite a questionar as fronteiras, hierarquias, racismos e classificações sociais operadas pelos processos da

colonialidades do poder, do saber e do ser (Arias, 2010). Colonialidades que se manifestam na sociedade, nos processos educativos e, conseqüentemente, nos processos de formação contínua e nas práticas educativas.

Processos de formação que os possibilite desenhar uma lógica outra de formação contínua, de conhecimento e de práticas educativas “distinta da orientada pelas políticas estatais de diversidade, que não busque a inclusão no Estado-nação, mas que, ao contrário, conceba uma construção alternativa de organização, sociedade, educação e governo, na qual a diferença não seja aditiva, mas constitutiva” (Walsh, 2009, p. 18), que constitui uma lógica decolonial.

Uma formação contínua decolonial suscita ouvir os (as) professores (as) em suas necessidades formativas, advindas do chão da escola, acatando seus saberes numa relação simétrica de construção de conhecimentos e relações interculturais, uma vez que a escola indígena é local de currículo (Brasil, 1998). Assim, decolonizar a formação contínua dos (as) indígenas professores (as) é primordial para a construção de práticas educativas decoloniais que caminhem junto a seus projetos de re-existências (Walsh, 2009).

1.3.4. Entre avanços e retrocessos: breve cenário do campo da Formação de Professores (as) Indígenas no Brasil

O entendimento sobre a questão da formação de professores (as) indígenas no contexto brasileiro pressupõe conhecer seus processos históricos de insurgência, luta e resistência por direitos sociais enquanto políticas públicas de Estado. Visa a garantia de suas existências plurais, no âmbito de suas subjetividades, culturas, modos vivendi e epistemologias, assim como, a resistência contra as desigualdades sociais, racismos e estereótipos construídos em torno da colonialidade, reproduzidos nos diversos campos da sociedade envolvente.

A educação está presente em todos os segmentos sociais, uma vez que em sentido amplo, é responsável pela continuidade dos conhecimentos do homem sobre a natureza e sobre a própria sociedade na qual está inserido. A educação opera a formação de identidades e a cidadania no contexto social do indivíduo, responsável pela transmissão da cultura de uma geração a outra. A cultura implica vivências concretas dos sujeitos, diversidade de concepções de mundo, semelhanças e diferenças construídas pelos homens, ao longo do processo histórico social.

Segundo Brandão (1995) não há um modelo único de educação, há educações, pois cada sociedade desenvolve seus processos educativos, a partir de suas experiências, relações e contextos sociais. Quanto às sociedades indígenas, o autor afirma que sua educação, se constitui

nas práticas sociais, no mundo da cultura e da vida, onde a escola é a aldeia. A educação se constitui em “atividade criadora, que visa levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais” (Brandão, 1995).

Luciano (2006, p.129) faz uma distinção entre educação indígena e a educação escolar indígena: - A educação indígena constitui os processos próprios de transmissão e produção de conhecimentos dos povos indígenas; - A educação escolar indígena constitui processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores.

Ao se referir à educação indígena, Maher (2006) reporta-se aos processos educativos tradicionais de cada povo, aos processos nativos de socialização de suas crianças. Afirma que a escola é todo espaço físico da comunidade, e o processo ensino/aprendizagem é uma empreitada social, calcado na cooperação e utilidade do conhecimento. A aprendizagem se constitui pela observação, demonstração, imitação, tentativa e erro. Não existe a figura do professor, pois todos ensinam e aprendem juntos. (Maher, 2006).

Conforme reflexionou Luciano (2006), indígena do povo Baniwa, a escola é uma instituição exterior aos processos culturais e educativos dos povos indígenas, pois foi imposta pelo poder colonizador, ainda no regime de colonialismo imposto aos povos que constituíram as colônias europeias, periferias do globo.

A educação indígena, dessa forma, constrói-se nas relações de aprendizagem da cultura, dos costumes ancorados nas ancestralidades de cada povo, enquanto culturas plurais, diferente da designação discriminatória de índio genérico que os comporta como único povo, culturalmente. Dessa forma, são silenciados em suas peculiaridades sociais e culturais pela sociedade colonizadora de mentes e existências, ou ao contrário, em seu processo histórico, o poder colonizador usa dessa diversidade para justificar a falta de implementação de políticas públicas voltadas ao atendimento de suas demandas socioculturais e econômicas (Luciano, 2006).

Quanto ao processo histórico da educação escolar indígena no Estado brasileiro, Ferreira (2001) o concebe em quatro fases. A primeira fase foi constituída do período colonial até meados de 1910, mediante à criação do Serviço de Proteção ao Índio. Foi o período mais extenso, que objetivou aniquilar a diversidade cultural indígena e promover sua exploração. Ocorreu um processo colonizador de apagamento das existências, cosmovisões e ancestralidades dos povos indígenas em diversas regiões do território nacional.

Conforme os estudos de Weigel (2000), no Amazonas, especialmente, na região do Alto Rio Negro, foi marcante a catequização realizada por diversas ordens religiosas, assim como a

inserção dos indígenas nos internatos. Contudo, os interesses desses missionários pelos nativos transcendiam a cristianização, pois tais ordens religiosas se configuravam como empresas prontas a explorar os indígenas visando, sobretudo, o acúmulo de riquezas para o governo colonizador.

Era um projeto colonizador que visava transformar os indígenas no “bom cidadão brasileiro”, dominando-os, extraindo suas existências, seus saberes e práticas culturais¹⁷. O discurso da modernidade/colonialidade impetrado se concretiza em seu lado obscuro de violência, genocídio e racismo epistêmico (Mignolo, 2007). Assim, a modernidade ocultou a violência do colonialismo/imperialismo, sob o manto embelezador das “missões civilizatórias” cristãs (Mignolo, 2005).

Nesse processo de colonização e dominação, houve a proibição das línguas indígenas, cuja culminância se deu na administração de Marquês de Pombal e se projetou na educação. Segundo Almeida e Rubim (2012), a partir de 1758, o governo de Pombal impôs o uso da língua portuguesa, a fim de que os conquistados falassem a “língua do príncipe” (Almeida; Rubim, 2012). Tal processo transcendeu as questões sociais e econômicas, na perspectiva de Mignolo (2005), marcado pela violência e racismo epistêmico, conduziu a uma geopolítica linguística, um monopólio linguístico europeu sobre as línguas nativas, subvertendo ideias, imaginários e as próprias cosmovisões nativas não europeias.

Nesse processo de colonização e violência cultural, epistêmica e social, a escola entra como ferramenta de catequização e civilização aos moldes da modernidade/colonialidade. A educação dos povos indígenas, antes do contato com os colonizadores e com a escola, se constituía, estritamente, a partir de experiências empíricas, difusa e oral entre as gerações, não existia a escrita. Esse contato ensejou transformações significativas em seus processos educativos, introduzindo novos elementos como a escrita e a própria organização e cultura escolar, sob a perspectiva colonizadora, dominante, etnocêntrica, o que contribuiu para a extinção de numerosas línguas e culturas indígenas.

Nessa direção, a igreja domesticou os povos indígenas porque existiam movimentos de decolonialidade e resistência - traduzidas em descontentamentos - à exploração e escravização impostas pelos brancos (Mignolo, 2007). A escolarização, impulsionada pela catequização, produziu processos diferentes na Amazônia, tanto de desvalorização das línguas indígenas, de costumes e saberes tradicionais, desencadeando um sentimento de não pertencimento por

¹⁷ “Além de utilizar o braço índio, os missionários tinham para os índios um projeto civilizador. De acordo com seu modelo de civilização, condenavam a vida tribal, a habitação em malocas e a economia de autosustentação”. (Weigel, 2003, p.8).

muitos povos tradicionais, quanto de resistência e luta, pois a apropriação da língua portuguesa e de conhecimentos ocidentais possibilitou a articulação em busca de direitos sociais, como registrado nos estudos de Weigel (2003).

Luciano (2006, p123) afirma que a escola foi um instrumento “devorador” de culturas e povos indígenas no Brasil. A mesma “esmagou os índios, arrasou línguas, ignorou conhecimentos, perseguiu e proibiu culturas, tradições, ritos e cerimônias. Aplicou com rigor o projeto do monolinguismo no Brasil, em parte, obtendo sucesso, o que ajudou a destruir mais de 1.000 línguas indígenas em 506 anos”.

Nascida da apropriação dos elementos da escola, a educação escolar indígena foi, inicialmente, um processo imposto pelo colonialismo, por meio, principalmente, das organizações religiosas imbuídas de discursos de catequização e salvação das almas “selvagens” e “incivilizadas”, sob o projeto colonizador de existências e epistemologias outras. Contudo, a outra face da moeda, a colonialidade instituiu o aniquilamento e apagamento cultural, a exploração de seus conhecimentos da floresta e da natureza, trabalhando em favor do enriquecimento do governo colonizador, que os impôs a condição de subalternos e inferiores, num processo de classificação social estruturado sob a ideia de raça (Quijano, 2009).

Na segunda fase desse processo histórico, ainda para Ferreira (2001), visou a integração dos indígenas à sociedade nacional- de 1910 até meados de 1960- foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e a política de ensino da Fundação Nacional do Índio (FUNAI,) em que houve a articulação com missões religiosas e com o Summer Institute of Linguistics (SIL). Após cerca de quatro séculos de extermínio, houve uma preocupação com a diversidade linguística e cultural dos índios em seu processo de educação escolar.

Ferreira (2001) esclarece que o SPI, a partir de 1953, a partir do desinteresse crescente das comunidades indígenas pelo processo de escolarização, elaborou um programa de reestruturação das escolas, adaptando-as às condições e necessidades de cada grupo indígena. Esse desinteresse revela a decolonialidade presente – enquanto energia de descontentamento (Mignolo, 2007) – dos povos indígenas frente às ações do governo colonizador.

A terceira fase, pontuada por Ferreira (2001), compreendeu os anos finais da década de 60 à década de 70. Enfatizou-se a formação de projetos alternativos de educação escolar para os indígenas, a participação de organizações não governamentais em prol da causa indígena, como o Conselho Indigenista Missionário - CIMI, a Operação Amazônia Nativa - OPAN, o Centro de Trabalho Indigenista - CTI, a Comissão Pró-Índio dentre outras; o surgimento de organizações indígenas em todo o país; e ainda, os encontros de educação para índios. A OPAN e o CIMI eram voltados para a prestação de serviços no âmbito da educação escolar para os

indígenas. As inquietações em torno da questão indígena deram início aos encontros ou assembleias de diversas etnias.

Segundo Ferreira (2001), nesse período, ocorreu os primeiros encontros para discussão e criação de propostas para a educação indígena que, posteriormente, foram transformadas em leis e inseridas na própria Carta Magna de 1988. Esse momento “mobilizava grupos organizados da sociedade civil para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Indígena, cujo objetivo era contemplar concepções e filosofias educativas dos povos indígenas no Brasil” (Ferreira, 2001, p.91).

Conforme Luciano, Simas e Garcia (2020, p. 579), em meados dos anos 70, foi criada a União das Nações Indígenas - em 1978 - a partir da união de lideranças locais e regionais, visando fazer frente à luta por direitos coletivos e resolução de problemas comuns dos povos indígenas no território nacional. Essa empreitada teve a participação de segmentos sociais de apoio aos povos indígenas, entre eles, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

A quarta fase apontada por Ferreira (2001), já nos anos 80, é marcada pelo protagonismo dos próprios indígenas na reivindicação da política de educação escolar voltada aos seus interesses comuns e especificidades étnicas e culturais. Mesmo sob o regime militar, lideranças e representantes da sociedade indígena brasileira organizaram-se e articularam-se, politicamente, no intuito de solucionar problemas comuns, relacionados aos direitos ao território, à diversidade linguística e cultural, à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados (Ferreira, 2001).

Maher (2006), também constrói sua reflexão acerca da inserção da escola nos processos culturais indígenas, voltando-se aos aspectos linguísticos. Segundo esta pesquisadora, a educação dos povos indígenas deu-se, historicamente, em dois paradigmas - o Assimilacionista e o Emancipatório. O primeiro divide-se em Submersão e Transição. A educação visava que o índio deixasse de sê-lo, abdicando de sua língua, crenças e padrões culturais para incorporar os valores e comportamentos, linguísticos e socioculturais, da sociedade nacional.

Foi, primeiramente, impetrado pelo modelo Assimilacionista de Submersão, com a criação dos internatos, que, segundo a autora, não logrou êxito, sendo substituído pelo modelo de assimilação de transição. Essa realidade é desvelada por Weigel (2000) em seus estudos com povos da Amazônia, no Alto Rio Negro, região do Estado do Amazonas.

Seguidamente, segundo Maher (2006), foi instituído o modelo de Assimilação de Transição, com a criação de escolas nas aldeias. Nestas, as crianças eram alfabetizadas, primeiramente na língua materna e, posteriormente, com a introdução do português que visava à exclusão da língua indígena do currículo escolar. Constitui, assim, um bilinguismo subtrativo,

em que a escolarização inicia monolíngue em língua indígena, torna-se bilíngue transitório nas duas línguas, e termina monolíngue em português, apagando a língua materna do repertório do falante. Concomitantemente, há a subtração dos referenciais culturais indígenas pelos da sociedade dominante. Esse modelo imperou até a década de 70, segundo a autora.

Quanto ao Paradigma Emancipatório, Maher (2006) esclarece que sob seus princípios se constrói o modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico. Neste, busca-se a promoção do bilinguismo aditivo, ou seja, que o aluno indígena acrescente a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, e que, também, seja proficiente em sua língua ancestral. Para este fim, importa que a língua de instrução de todo o processo de escolarização, não apenas as series iniciais, seja a língua indígena. Segundo a autora, esse modelo também buscar promover o respeito aos saberes, crenças e práticas culturais indígenas. Surgiu a partir do movimento de fortalecimento político dos povos indígenas e suas organizações, com destaque para a década de 70 e 80, com a Carta Magna de 1988 (Brasil, 1988).

Nesse momento histórico de união em prol da luta por direitos sociais, os povos indígenas, que sempre estabeleceram uma relação de forças com o Estado, intensificam as pressões sociais pela iminência da construção de uma constituinte mais democrática. Por vezes, suas demandas são entendidas como um movimento de um povo contra o Estado (Luciano, 2006), pois sua organização social pautada na coletividade prescinde a centralização de um poder político enraizado em concepções neoliberais que, dentre outras características, carrega consigo valores de descentralização, desregulamentação, liberdade de mercado, prosperidade, redução de direitos trabalhistas e sociais (Araújo, 2015), valores que andam na contramão das prerrogativas de bem viver dos povos indígenas.

O Estado brasileiro, com isso, incumbiu-se de contribuir, eficazmente, na reafirmação e valorização das culturas e línguas indígenas e, não mais, sua existência transitória, conforme dita o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (Brasil, 1998, p.32).

Os direitos sociais assegurados na Constituição Federal de 1988, tornaram-se propulsores de políticas públicas voltadas aos povos indígenas, especialmente no âmbito do território, saúde e educação. Tais políticas são fruto de processos históricos de resistência e decolonialidade – enquanto energia de descontentamento (Mignolo, 2007), e de construção de uma práxis de autonomia – frente aos moldes moderno/capitalista/colonial, garantias legais ao território, à saúde e à educação, na perspectiva de um bem viver. “Finalmente o Estado brasileiro ouviu os povos originários do Brasil, marcando a história brasileira e dando os primeiros passos para políticas de fortalecimento de identidade cultural” (Luciano; Simas; Garcia, 2020, p.603).

A educação escolar indígena enquanto processo educativo em construção, posta-se numa escola de “índio para índio”, construída a partir da perspectiva educativa, sociocultural e política de seus próprios sujeitos. Essa postura decolonial vem de encontro a um passado de negação, alienação e silenciamento das identidades indígenas na escola e na sociedade, desde o período de colonização até a Constituição Federal de 1988, em que os direitos adquiriram força de lei. Assim, deu-se início a uma série de institutos infra legais¹⁸ que embasam suas formas próprias de ser e de fazer educação. Aqui citamos alguns dos documentos mais relevantes para o nosso contexto.

Na Carta Magna de 1988, em seu artigo 210, tem-se a afirmação da educação escolar indígena como direito; o reconhecimento dos processos próprios de ensino-aprendizagem indígena; o ensino bilíngue/multilíngue; a utilização das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A partir desta, uma série de institutos infra-legais foram sendo construídos no sentido de dar sustento às formas indígenas de ser e fazer educação.

Posteriormente, tem-se: a Constituição do Estado do Amazonas de 1989 (Amazonas, 1989), regulamentando as prerrogativas constitucionais no Estado; o Decreto nº 26 de 1991 (Brasil, 1991), retirando da Fundação Nacional do Índio - FUNAI a competência de coordenar o processo de educação escolar indígena, repassando ao Ministério da Educação - MEC e às Secretarias Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação a responsabilidade pelo atendimento às escolas indígenas; e a Portaria Interministerial nº 559 de 1991 (Brasil, 1991), prevê a criação de núcleos de educação no âmbito das secretarias estaduais de educação; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), que garante a oferta da Educação Escolar Indígena, bilíngue e intercultural às comunidades indígenas; Resolução nº 99 de 1997 do Amazonas (Amazonas, 1997), normatiza a LDBEN nº 9.394/1996, no Estado do Amazonas.

Seguidamente, em 1998 tem-se: Decreto nº. 18.749 (Amazonas, 1998); Decreto GS nº. 1.003/1998 (Amazonas, 1998); e Decreto nº. 10/1998 (Amazonas, 1998); (todos regulamentando a educação escolar indígena no estado do Amazonas). Em âmbito nacional, construiu-se o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas-RCNEI (Brasil, 1998). Logo após tem-se: Parecer CNE/CEB nº 14 de 1999 (Brasil, 1999); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e criação da categoria “escola indígena” nos sistemas de ensino; a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº 03 de 1999 (Brasil, 1999); Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais das Escolas Indígenas;

¹⁸ Tais regulamentos legais estão sintetizados em quadro na sessão de Apêndices. Por isso, estão sucintamente aqui expostos.

Lei 10.172 de 2001 (Brasil, 2001): Plano Nacional de Educação (metas para as escolas indígenas); Resolução nº. 11/CEE/AM de 2001 (Amazonas, 2001): Criação, Autorização e Reconhecimento de Escolas Indígenas; Referenciais para a formação de professores indígenas de 2002 (Brasil, 2002): Referencia a formação inicial e continuada de professores indígenas.

Na continuação das políticas tem-se: Decreto federal nº 5.051 de 2004 (Brasil, 2004): a participação dos povos indígenas na criação de políticas públicas destinadas a eles; Lei 11.096 de 2005 (Brasil, 2005): Programa Universidade para Todos (PROUNI; Portaria MEC nº. 13 de 2005 (Brasil, 2005): Apoio à Produção de Material Didático Indígena; Em 2005-(Brasil, 2005): Primeiro edital de convocação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais-PROLIND; Lei 11.645 de 2008 (Brasil, 2008): inclusão da história e cultura Afrobrasileira e Indígena nos currículos das escolas não indígenas; Decreto Nº 6861 de 2009 (Brasil, 2009): Cria os territórios Etnoeducacionais; Portaria MEC nº 734 de 2010 (Brasil, 2010): Institui a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena; Parecer Conselho Nacional de Educação – CNE nº. 1 de 2011 (Brasil, 2011): Transformação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas e um Conselho Normativo; Lei 12.711 de 2012 (Brasil, 2012): Lei das Cotas; Parecer Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica Nº13 de 2012 (Brasil, 2012): Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica; Resolução Nº 05 de 2012 (Brasil, 2012): Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

Em seguida, tem-se: Portaria nº 1.062 de 2013 (Brasil, 2013): Ação Saberes Indígenas na Escola; Portaria nº 1.062 (Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais); Lei nº 13.005 de 2014 (Brasil, 2014): Metas para a educação escolar indígena; Resolução CNE/CP nº 01 de 2015 (Brasil, 2015): Diretrizes para a Formação de Professores Indígenas; Lei 13.415 de 2017 (Brasil, 2017): Flexibiliza da organização curricular: parte comum (BNCC) e parte diversificada (itinerários formativos); Resolução CNE/CP Nº 2 de 2017 (Brasil, 2017): Implantação Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, Etapa Educação Infantil e Ensino Fundamental; Resolução CNE/CP Nº 4 de 2018 (Brasil, 2018): Implantação Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, Etapa Ensino Médio.

Esse arcabouço legal, construído a partir dos esforços decoloniais dos povos indígenas, de práxis no âmbito de suas lutas e movimentos sociais por direitos e bem viver, constitui em significativo avanço para sair da invisibilidade e sujeição sociocultural, política e epistêmica ao qual foram submetidos desde a colonização. No entanto, tais processos são descontínuos numa perspectiva que envolve retrocessos e avanços, a partir de suas estratégias e mobilizações, em confronto com as formas de dominação/colonialidades engendradas a partir do Estado, numa

relação de tensão, conflitos e contradições na implementação dos direitos. Uma vez que o Estado, por sua natureza, constituída no esteio da modernidade, constitui uma instituição de reivindica, continuamente, o monopólio de poder, por meio de violência expressa e/ou simbólica, no âmbito do território.

Para Bourdieu (2014), o Estado é o centro das decisões do campo social, metapoder capaz de intervir em outros campos, contribui para a reprodução das condições de acumulação de capital e, dotado de capital simbólico, se torna legitimador da violência simbólica. Constitui, assim, um poder que se impõe sobre toda a sociedade, inclusive aos grupos minoritários.

A estratégia dos povos indígenas em adentrar os espaços de poder é evidente. Busca-se constituir, pelos meios burocráticos e legitimados pelo Estado, a legitimidade de suas lutas, pontos de vista e interesses, no reconhecimento de sua existência e de seu espaço social no campo social euro-usa-cêntrico. Isso revela sua decolonialidade, tenacidade e perspicácia manifestava no lema “da luta pela flecha à luta pela caneta e papel” (Luciano, 2006).

Segundo Luciano (2006), os povos indígenas são sociedade sem Estado, ou até mesmo, contra este, no sentido de que não admitem, internamente, a forma de poder absoluta e centralizada em uma estrutura política que não seja a coletividade étnica como um todo.

O Estado colonizador se mostra agente de um poder que regulamenta os modos de organização da sociedade, sob a ótica da liberdade (Bourdieu, 2016), na definição de direitos e deveres que, contraditoriamente, são produzidos e reproduzidos como parte da hierarquização social, ao transformar o particular em universal e simbólico, agindo diretamente nos interesses individuais e no processo de produção e reprodução social (Bourdieu, 2014). A garantia de direitos concretiza-se a partir de um “consenso social”, no qual, ao que parece, todos ganham. Isto denota um pacto social entre indivíduos que empregam uma força coletiva na execução e no cumprimento das leis (Bourdieu, 2014).

Na ótica de Luciano, Simas e Garcia (2020, p.599) essas políticas públicas operam um processo de reversão gradativa do estrago causado pelo pós-contato com os colonizadores, de desvalorização e subalternização de suas culturas, seus povos e epistemologias não europeias. Acrescentam que “[...] A escola antes utilizada como principal instrumento de dominação dos povos colonizados passa a ser instrumento de (r) existência para a vida plena”. Entretanto, há ainda, muitos entraves à operacionalização dos direitos indígenas a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue pelas esferas administrativas e governamentais.

Nessa direção, o protagonismo indígena, na sociedade nacional, deu voz e revelou a capacidade civil dos povos originários no contexto da luta por território, saúde, sustentabilidade e educação, os quatro pilares inerentes ao *modus vivendi* indígena. Uma perspectiva que alinha

política da diferença e identidade à política de redistribuição e equidade. A partir do direito à diferença em seu contexto educativo, de uma educação pautada em suas memórias e ancestralidade, no diálogo intercientífico entre os saberes indígenas e as epistemologias eurocêntricas, tem-se garantido a interculturalidade.

Em meio a essas garantias foi possível a ampliação do acesso dos indígenas ao ensino superior, por meio de programas e políticas públicas como o de formação superior e licenciaturas indígenas, dentre estes, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas - PROLIND; cotas e reservas de vagas nas universidades; programa bolsa permanência, protagonismo de professores indígenas, produção e distribuição de material didático específico (Luciano; Simas; Garcia, 2020, p.596-597).

Contudo, apesar das conquistas, os desafios continuam a partir dos processos de colonialidade que se ressignificam sob novas roupagens¹⁹, almejando extrair a diversidade e diferença dos povos da Amazônia, especialmente, os indígenas. Prova disso foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, em 2019, cujo intento é negar o direito à diversidade e inclusão nos processos educativos do país, bem como novamente retroceder às políticas e práticas de subjugar e silenciar os sujeitos, historicamente excluídos e marginalizados sociocultural e epistemicamente.

Nesse processo histórico, percebemos um contexto de transposição da decolonialidade enquanto processo de resistência individual para o plano coletivo na esfera política. Consiste numa estratégia de intervenção junto à esfera de poder, no âmbito da construção das políticas públicas. A luta no plano político através da criação de organizações, assembleias e fórum visando à construção de propostas e reivindicações. Luciano (2006, p.67) afirma que a redemocratização do país, iniciada na década de 1980, contribuiu para a multiplicação das organizações indígenas.

O avanço acerca das demarcações legais da educação escolar indígena também impulsionou a corrida, na luta por formação específica aos professores, para essa modalidade de ensino. “É garantida aos professores indígenas uma formação específica, atividades de atualização e capacitação periódica para o seu aprimoramento profissional” (Brasil, 2002).

Os avanços em relação ao campo da formação de professores indígenas ocorreram, concomitantemente, aos preceitos legais da educação escolar indígena, enquanto processos

¹⁹ Inserimos, nesta perspectiva, o Projeto de Lei nº2903/2023, antigo 490/2007, que restringe a demarcação das terras indígenas, fixando o marco temporal que afirma ter direito à terra apenas os indígenas que comprovem sua ocupação até a aprovação da Constituição de 1988. Tal prerrogativa tem sido, intensamente, contestada pelos povos indígenas e suas organizações, uma vez que ameaça as existências e culturas dos indígenas no país. Ver: <https://apiboficial.org/2023/08/23/>.

entrelaçados. Uma das vias de necessidade da formação foi a determinação de que as escolas indígenas seriam melhor geridas, administrativa e pedagogicamente, pelos próprios indígenas das comunidades/aldeias (Brasil, 1999, p.200.).

Nesse foco, as demandas de direito à diferença e aos processos próprios de ensino-aprendizagens pautados na interculturalidade e bilinguismo/multilinguismo, suscitaram a crescente necessidade por formação dos educadores indígenas. Daí o aspecto da interculturalidade se tornar relevante nesse processo de uma formação que se distinguisse do modelo ocidental/eurocêntrico de formação de professores, uma formação específica.

Grupioni (2013) relata que a formação de professores indígenas torna-se política do Estado nos anos de 1990, a partir da formação de membros das comunidades indígenas para atuarem como professores das escolas das aldeias, ficando os sistemas estaduais com a incumbência de promover a formação inicial e contínua de tais professores em seu sistema de ensino. “Tal atribuição de responsabilidade marcou a expansão e a institucionalização dos programas de formação de professores indígenas país afora” (Grupioni, 2013, p.73). Porém, o autor argumenta que a formação intercultural implementada pelos sistemas de ensino não prioriza a formação para a pesquisa como parte das competências relevante para a produção de materiais didáticos e construção de projetos político pedagógicos das escolas indígenas.

A demanda de formação de professores indígenas entra em voga a partir do Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, em que o recente responsável pela implantação das políticas públicas da educação escola indígena, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), repassou tal atribuição às secretarias estaduais, em possibilidade de cooperação entre estados e municípios.

Já a Portaria Interministerial nº 559/91 que estabeleceu a criação dos Núcleos de Educação Escolar Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação, definiu, ainda, como prioridade, a formação permanente de professores indígenas e de técnicos, estabelecendo a equiparação salarial dos mesmos com os demais professores. Estabelece condições para regulamentação das escolas indígenas quanto ao calendário escolar e metodologia e avaliação de materiais didáticos, adequados à realidade sociocultural de cada povo. Nesse sentido, “[...] deverão ser mantidos e executados programas permanentes de formação, capacitação e especialização de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas” (Brasil, 1991, Art.7, inciso1º).

A lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (Brasil, 1996), em seus artigos 78 e 79, institui o compromisso da esfera federal de governo na garantia de oferta de formação intercultural pautada no ensino e pesquisa, bem como de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para este fim. Tais programas devem ser

planejados, a partir de audiência das comunidades indígenas, devendo desenvolver programas e currículos específicos, a fim de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna, bem como a elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado.

Quanto a isso Grupioni (2013) reflete que apesar de compartilhar características comuns, os diferentes programas de formação de professores indígenas, hoje empreendidos são extremamente heterogêneos. Afirma que isso se concretiza “[..] em termos não só do tipo de formação oferecida, mas dos contextos muito particulares, em que a reflexão sobre pertencimento étnico e diferença cultural se torna possível” (Grupioni, 2013, p.77).

O autor descreve que maior aprofundamento de questões relativas à especificidade cultural e linguística tem sido propiciado por programas de formação que focalizam um único grupo indígena. Entretanto, segundo ele, a questão da diversidade e da diferença cultural é muito mais presente em programas que contemplam uma diversidade de representantes de diferentes grupos indígenas e regiões.

Dentre os documentos basilares que enfatizam a formação dos professores indígenas, principalmente a formação inicial, haja vista a necessidade latente do momento histórico, encontra-se o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas- RCNEI. Publicizado em 1998, a partir de construção coletiva, mediante a participação de docentes indígenas. Orienta a práxis específica e a formação de professores para as realidades dos processos escolares indígenas.

Conforme o RCNEI (1998), a educação escolar diferenciada pressupõe o atendimento a alguns princípios: ser comunitária (conduzida pela comunidade, nos modos de administrar quanto ao calendário, à pedagogia, objetivos, conteúdos); intercultural (deve reconhecer e manter a diversidade cultural e lingüística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, lingüísticas e históricas diferentes, dentre outros aspectos); bilíngue/multilíngue (as reproduções socioculturais das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestadas através do uso de mais de uma língua); específica e diferenciada (concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares de povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena).

Nessa direção, Matos e Monte (2006) afirmam que o RCNEI foi um importante instrumento político para a implantação da política de educação escolar indígena no país, uma vez que objetivou subsidiar a formação de professores e a construção de currículos das escolas indígenas do território nacional. Reiteram, ainda, que “Centenas de professores indígenas

puderam apreciar as formulações iniciais e contribuir para o seu formato final” (Matos e Monte, 2006, p.74).

O Parecer 14 de 1999, ao aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena - DCNEI, fundamenta e propõe ações concretas para a educação escolar indígena, bem como determina a estrutura e o funcionamento de suas escolas. Reforça as legislações anteriores e, determina que seus professores pertençam às suas comunidades, a fim de que se construam escolas indígenas, realmente, específicas e diferenciadas. Acrescenta que “É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas” (Brasil, 1999, p.200.).

Instituída a partir do parecer supracitado, a Resolução nº3 de 1999 enfatiza a formação específica de professores indígenas, garante a realização da formação “em serviço” e, concomitante, à própria escolarização básica, se necessário e, em cursos de formação, visando a reflexão de conhecimento, valores e atitudes, assim como a elaboração, desenvolvimento e avaliação de currículos e programas próprios.

O documento “Referenciais para a Formação de Professores Indígenas – de 2002”, orienta no que diz respeito à construção do currículo de formação dos professores indígenas, ao perfil e competências para o exercício da docência nessa modalidade, bem como a aspectos da construção de currículos. Visou, assim, subsidiar a formação de professores em contexto nacional e defende o protagonismo dos próprios indígenas na construção de práticas pedagógicas diferenciadas. Atribui, ainda, a responsabilidade dos sistemas de ensino pela formação destes (as) educadores (as) (Brasil, 2002, p.10).

Nessa trilha, o Decreto número 6.681 de 2009 traz a organização da educação escolar indígena por áreas territoriais como base administrativa e gestão das políticas e ações – os Territórios Etnoeducacionais. Importa-nos frisar o artigo 9º, que enfatiza acerca da formação de professores indígenas, evidenciando que “A formação dos professores indígenas poderá ser feita concomitantemente à sua escolarização, bem como à sua atuação como professores” (Brasil, 2009, art. 9º, § 2º).

Tal instrumento normativo se tornou mola propulsora para a construção de diversos programas de formação de professores, dentre os quais destacamos a Ação Saberes Indígenas na Escola, que oportunizou a formação específica para centenas de professores em todo o território nacional, tendo em vista a necessidade do momento histórico. Entretanto, a concretização dessa prerrogativa legal foi construída a partir das lutas dos movimentos sociais

indígenas. Em Manaus, por exemplo, essa política da Ação Saberes Indígenas na Escola se deu decorridos quatro anos da publicação do referido decreto.

A Resolução CNE/CEB nº 05 de 2012 define as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Orienta os sistemas de ensino das diversas esferas governamentais quanto aos processos de construção de instrumentos normativos, visando tornar a educação escolar indígena projeto de Educação Básica, bem como na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos. Afirma, ainda: “VII - promover a formação inicial e continuada de professores indígenas – gestores e docentes” (Brasil, 2012, art.25).

Acrescenta, ainda: “O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério indígena dar-se-á pela oferta de cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das escolas indígenas e dos sistemas de ensino” (Brasil, 2012, art.20, “§ 7º).

A Resolução CNE/CEB nº 01 de 2015 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores indígenas nos cursos de ensino médio e superior. Regulamenta programas e cursos destinados à formação inicial e continuada no âmbito dos sistemas de ensino, instituições formadoras e órgãos normativos. Orienta os processos que envolvem a construção dos currículos, o desenvolvimento, a avaliação dos processos formativos dos professores indígenas, enfatizando a participação dos indígenas e dos mais velhos (anciãos ou sábios indígenas) na construção e gestão dos processos formativos que considerem suas especificidades territoriais e socioculturais.

No que diz respeito à produção de conhecimentos e pesquisas, cresce, paulatinamente, o número de pesquisas realizadas nesse campo da educação escolar indígena, assim como da formação de seus docentes. Porém, as políticas públicas e ações governamentais concretas ainda andam a passos lentos, marcadas por processos de colonialidade, fragmentação e descontinuidade de ações, a partir de projetos neoliberais de desconstrução de direitos conquistados.

Quanto a políticas de formação, Luciano (2019) elenca que, na região amazônica, encontram-se os mais baixos indicadores de qualidade do ensino. “Muitos professores indígenas possuem apenas a formação secundária (Ensino Médio) e, ainda, não estão em nenhum curso de formação superior específico (Licenciatura Intercultural) – destes, muitos sem nenhuma formação em magistério ou magistério indígena” (Luciano, 2019, p. 22). Daí o empreendimento das lutas emancipatórias dos professores indígenas dessas regiões de

sociodiversidade amazônica, pela implementação de projetos formativos voltados a seus contextos de territorialidades, processos identitários e linguísticos específicos.

A esse respeito, Grupioni (2006) constatou que as falhas existentes na formação dos professores indígenas, em muitos locais, dão-se devido a não preparação adequada das secretarias de educação, gestoras das políticas de Educação Escolar Indígena. Segundo o mesmo, ainda muitas secretarias não possuem estrutura financeira, nem equipe técnica qualificada para desenvolver ações de formação dos professores. Prevaecem no processo formativo ações de capacitação e cursos rápidos sobre temáticas específicas, que segundo o autor, são “incapazes de deslanchar processos que garantam a qualificação profissional dos professores indígenas. A situação é pior quando a responsabilidade pela educação indígena está com os municípios” (Grupioni, 2006, p.54).

Segundo relata Grupioni (2008), antes de as universidades criarem cursos específicos para os povos indígenas, já havia o interesse da pós-graduação por essa temática. Em grande parte, esse interesse partiu do ingresso dos docentes nos cursos de Magistério Indígena e nas Licenciaturas Interculturais, bem como no desenvolvimento da educação escolar indígena. Ao empreender um mapeamento dessa temática, no período compreendido entre 1978 e 2007, foi contabilizado cento e cinquenta e seis pesquisas, correspondentes a cento e dezesseis dissertações e quarenta teses, cujo campo de estudo predominante foi a educação. Entre os povos estudados encontram-se os Karajá, Xavante, Galiby, Caripuna, os Ticuna e o movimento de professores do Acre, Amazonas e Roraima - COPIAR.

Matos e Monte (2006) citam como umas ações pioneiras na formação de professores indígenas, a Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/Acre). Essa formação inicial, de nível médio, abarcou grande parte da Amazônia Ocidental brasileira. Isso ocorreu, a partir de 1983, com o engajamento de órgãos do Estado, agências internacionais e docentes de universidades. Tal experiência resultou na produção de materiais escritos em línguas indígenas e no português; metodologias para acompanhamento e assessoramento aos professores indígenas; produção de diários de classe e projetos políticos pedagógicos para a construção de currículos específicos (Matos; Monte, 2006, p.83).

Nesse período, a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues - OGPTB, entidade não governamental, protagonizou o desenvolvimento de seu projeto formativo para professores indígenas na região do Alto Rio Solimões, localizada na tríplice fronteira do Brasil, Peru e Colômbia. Esta formação específica e diferenciada objetivou o fortalecimento da língua e dos conhecimentos tradicionais desse povo. “O destaque desse projeto é o espaço que as artes,

especialmente o desenho e a pintura, tomaram na formação dos professores” (Matos; Monte, 2006, p.83).

O Centro de Trabalho Indigenista - CTI também desenvolveu esforço pioneiro atuando junto aos povos Guarani, Terena e Timbira, das regiões sul, do Mato Grosso do Sul, e do Tocantins e Maranhão, respectivamente. Nesta experiência foram importantes as relações da educação escolar indígena imbricada aos projetos de etnodesenvolvimento dos territórios indígenas e das estratégias de gestão de seus territórios.

O trabalho de membros do Conselho Indigenista Missionário - CIMI junto ao povo Tapirapé, de apoio às suas estratégias de sobrevivência sociocultural foi importante para o fortalecimento da língua materna e da identidade étnica desse povo, cuja população aumentou de 60 para 500 pessoas.

Em cooperação com diversas organizações indígenas, dentre as quais a Associação da Terra Indígena do Xingú (ATIX), o Instituto Socioambiental (ISA) desenvolveu propostas de formação inicial e continuada de professores indígenas, em 16 sociedades indígenas do Mato Grosso, e junto a 22 sociedades da região do Alto Rio Negro - Amazonas, representadas pela Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN.

Matos e Monte (2006), também, fazem menção à atuação da Comissão Pro-Yanomami (CCPY) atuante no Norte do Amazonas e Roraima, com destaque para a formação de professores Yanomami e ampla produção de materiais nas quatro línguas faladas por estes. Afirmam as autoras, a existência de dezenas de projetos de formação de professores indígenas, a partir da década de 90, cuja ênfase recai sobre a produção de materiais em línguas indígenas e em português, e a arquitetura que envolve a execução destes programas.

Segundo Matos e Monte (2006), grande parte dos projetos de formação de professores indígenas surgiu a partir da luta pela defesa dos direitos indígenas relacionados à luta pela terra. Dentre os povos abarcados por esse processo, citam os Ticuna, no Amazonas; os povos do Parque indígena do Xingu; programas de formação em Minas Gerais, Mato Grosso e Santa Catarina.

Nesse caminho, o primeiro curso voltado à Educação Intercultural foi sediado pela Universidade Estadual de Mato Grosso, destinado a 180 professores do próprio Estado, e 20 vagas para o restante do país. Outra ação se desenvolveu em Roraima, desde 2003. Assim: “Atualmente, outros estados brasileiros preparam programas universitários para os professores indígenas. O Ensino Superior torna-se uma das principais pautas de demanda política atual dos movimentos indígenas” (Matos; Monte, 2006, p.87).

As autoras pontuam, como uma problemática dos currículos de formação de professores indígenas, a predominância e, mesmo exclusividade, do uso do português nas formações. “Assim também, apesar do crescimento do uso social e escolar da escrita entre alguns contextos indígenas, a produção de material nas suas línguas, para apoio ao desenvolvimento curricular, em todos os níveis e áreas de conhecimento ainda é vagarosa” (Matos; Monte, 2006, p.88). Entretanto, as autoras citam experiências promissoras do uso predominante da língua indígena no processo formativos dos Yanomami, dos Maxakali, dos Funi-ô, dentre outros.

No Amazonas, o estudo da pesquisadora e professora Silva (1998) problematiza a luta dos professores indígenas por formação e outras demandas a ela entrelaçada. A pesquisadora analisou esse movimento social, a partir de seus encontros anuais, o movimento de professores indígenas, denominado Encontros Anuais da Coordenação dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre – COPIAR.

A Universidade Federal do Amazonas historiciza a formação de indígenas como professores a partir da oferta do curso de Licenciatura Intercultural, porém priorizando os indígenas do interior do Estado. Nessa mesma linha, a Universidade do Estado do Amazonas já formou algumas turmas de indígenas professores (as) no Estado e, especificamente, no município de Manaus.

Apesar de passadas mais de três décadas da construção da Carta Magna, assim como de normas infralegais, que dão suporte ao fazer pedagógico diferenciado dos professores indígenas, esse campo de estudo ainda requer investigações mais profundas na busca de compreender sua complexidade. Nos últimos anos, foram realizadas algumas pesquisas - no âmbito da formação e práxis de indígenas professores (as) - pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Amazonas, elencadas no quadro seguinte.

Quadro 5: Pesquisas do PPGE sobre formação e práxis de professores (as) indígenas

Título	Ano	Tipo	Pesquisador(a)
Identidade docente e formação de professores Macuxi: do imaginário negativo à afirmação identitária na contemporaneidade	2015	Doutorado	Jonildo Viana dos Santos
Escola, cultura e identidade Yanomami: conhecimentos Yanomami em materiais didáticos.	2018	Doutorado	Márcia Josanne de Oliveira Lira
Formação de Docentes Indígenas: Interculturalidade e prática docente Mura.	2018	Doutorado	Elciclei Faria dos Santos
Título	Ano	Programa	Pesquisador(a)

A Universidade Federal do Amazonas e o acesso dos povos indígenas ao ensino superior: desafios da construção de uma política institucional	2008	Mestrado	Rita Floramar dos Santos Melo
Artes como disciplina no currículo da escola indígena e na formação de seus(suas) professores(as)	2009	Mestrado e	Isabel Cristina Ferreira Aranha
Licenciatura específica para formação de professores indígenas/turma Mura: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos	2011	Mestrado	Fabiana de Freitas Pinto
Educação escolar indígena Mura: por entre práticas doentes e o projeto político-pedagógico	2013	Mestrado	Jaspe Valle Neto
A prática pedagógica intercultural do/a professor/a Munduruku	2015	Mestrado	Lucas Antunes Furtado
Centro Cultural Tikuna: práticas pedagógicas e identidade étnica no contexto urbano	2015	Mestrado	Jucinôra Venâncio de Souza Araújo
Formação de professores Yanomami	2018	Mestrado	<u>Katriny Alves de Aguiar</u>
A formação de professores indígenas nas produções do PPGE/UFAM: o olhar do pesquisador sobre a prática docente indígena	2021	Mestrado	Cassandra Augusta Rodrigues do Nascimento

Fonte: Pesquisa de campo 2021/2022.

O quadro 5 constata, no PPGE, a escassez de estudos focalizando indígenas professores (as) e as práticas educativas nas escolas indígenas, particularmente, do contexto urbano das cidades do Amazonas – apenas 3 teses e 8 dissertações, no recorte temporal. Contudo, evidenciamos um número significativo de pesquisas que fazem a interface com a educação e formação de indígenas professores (as) em outros programas da referida universidade, principalmente, os considerados interdisciplinares²⁰. Isto comprova a saída lenta do processo de invisibilidade a que os povos indígenas estão submetidos nos contextos de cidade, especialmente na produção de conhecimentos.

²⁰ Esse rol se encontra no levantamento de pesquisas feitas nas comunidades onde estão os Espaços Indígenas. O referido quadro encontra-se na sessão de Apêndices deste documento.

1.4. DA INVISIBILIDADE À INSURGÊNCIA: 21 ANOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO MUNICÍPIO DE MANAUS²¹

A população de indígena no território brasileiro, em 2010, somou um quantitativo de 896.917 indígenas no país. Desse quantitativo, 502.783 viviam na zona rural e 315.180 viviam nas zonas urbanas. O Amazonas apresentou-se como maior número de indígenas, com 55% do total habitantes. No perímetro urbano da cidade de Manaus, os registros demonstraram a presença de 3.837 mil indígenas.

Entretanto, posterior a esse período, a capital amazonense experimentou processos de intensos deslocamentos de diferentes povos para seu espaço, e, dentre estes, numerosos povos indígenas, de etnias diversas. Ao habitar na cidade, elaboram processos de “territorialidades específicas” de vida (Almeida, 2008). Porém, sua invisibilidade social ficou bastante latente por um longo período.

Posteriormente, em decorrência da Pandemia de Covid 19, que assolou o Estado do Amazonas, a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno - COPIME, organização indígena ligada à Pastoral Indigenista da Arquidiocese de Manaus, forneceu dados mais recentes. Então, a COPIME, por meios de ações de assistências a estes, contabilizou a presença aproximada de 35 mil indígenas na capital e entorno. Tais povos constituem, segundo a COPIME, 45 diferentes povos/etnias, organizados em 54 comunidades, ocupações e/ou assentamentos; e são falantes de pelo menos 15 línguas indígenas (Collet, 2020).

No entanto, com o advento do Censo Demográfico do ano de 2022, concretizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, depois de decorridos mais de dez anos do último censo, atraso por conta da crise sanitária da Covid 19, foi possível acessar os dados oficiais. Nessa trilha, os dados revelam o quantitativo de 1.693.535 indígenas no território brasileiro (IBGE, 2022). A região norte configura 44,48%, equivalente à maior parte de indígenas do país, com 753, 3 mil pessoas. O Estado do Amazonas, então, com o maior número do país, revelado em 490.854 mil indígenas, o equivalente a 28,98% da população indígena nacional. O município de Manaus revela-se como o município mais indígena, com 71,7 mil pessoas (IBGE, 2022).

²¹ Consideramos enquanto demarcação histórica os primeiros movimentos institucionais em torno da educação para os povos indígenas, a partir da provocação do movimento social em 2022, e, não, a data da contratação de professores(as) que se deu em 2007.

É inegável a visibilidade dos indígenas na sociedade brasileira. Esse aumento exponencial revela a força de seus processos de autoidentificação²² e a força política que hoje estão a construir, dado o cenário de democratização do país. Em Manaus, esse fenômeno de crescimento exponencial de indígenas pode estar atrelado a condições precárias de vida nas aldeias e comunidades, em questões que envolvem a saúde, educação e território. Por outro lado, pode estar atrelado ao processo de etnogênese, uma vez que passam a valorizar e afirmar sua identidade indígena diante da sociedade envolvente, mediante a constituição de organizações/associações indígenas.

A autoidentificação étnica é parte da luta, insurgência e desobediência aos moldes de invisibilidades e violências (Mignolo, 2007) empenhadas pela modernidade/colonialidade na tentativa histórica de diluição das identidades indígenas, com o objetivo de torná-las menos visíveis (Maher, 2006). Nesse sentido, a afirmação do “índio genérico”, de desidentificação dos povos indígenas constitui estratégia de destituí-los de singularidade e invisibilizá-los (Maher, 2006).

Apesar desse crescimento, a capital amazonense ainda resiste em assumir que é uma “grande maloca”. As invisibilidades são latentes, porém o protagonismo por meio, principalmente, do movimento indígena (na representatividade de diversas organizações, associações e comunidades indígenas)²³ demonstra que a decolonialidade, onde o pedagógico e o decolonial se articulam (Walsh; Oliveira; Candau, 2018), se manifesta nas lutas e insurgências por direito ao bem viver, nos espaços construídos específica e peculiarmente nesse território citadino.

A educação, especialmente, se torna propulsora da luta pelos demais direitos de existência e bem viver. Suas lutas não são pautadas unicamente na razão, mas profundamente nas sensibilidades, afetos e amor à terra, à humanidade e, aos seus ancestrais (Arias, 2010). Na contramão da subalternização, invisibilidade e silenciamento, nosso levantamento evidencia as comunidades como campo de pesquisa relevante para as universidades do país, e até do exterior. Nas comunidades onde se localizam os Espaços Indígenas detectamos 7 teses; 43 dissertações; 35 artigos e 4 monografias²⁴.

²² A resolução 169 da Organização Internacional do Trabalho- OIT, define a autoidentificação como critério subjetivo de definição dos povos indígenas. Esta resolução foi reafirmada no Brasil através do Decreto n. 5.051 de 2004 (Brasil, 2004).

²³ Atualmente tem-se a Coordenação dos Povos Indígenas de Manaus e Entorno - COPIME e o Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas - FOREEIA.

²⁴ Este levantamento encontra-se na sessão de Apêndices.

A luta, resistência e insurgência dos povos indígenas, por políticas públicas de educação escolar diferenciada no município de Manaus, já perdura por vinte e um anos. A implantação de políticas públicas de educação escolar indígena, neste município, se deu tardiamente, ao se pensar que estes povos são os habitantes originários desse território. Neste sentido, “É necessário que ações concretas para o fortalecimento da educação escolar indígena sejam realizadas nos diferentes sistemas de ensino do país, de forma articulada, coordenada e com continuidade” (Brasil, 1999, p.22).

No município de Manaus, as políticas públicas de atendimento educacional aos povos indígenas concretizaram-se passada mais de uma década do ato de delegação operado pelo Decreto nº 26 de 1991. Foi reivindicada pelos povos indígenas ali residentes por meio de articulação, luta e insurgência. Representados pela Organização de Desenvolvimento e Sustentabilidade Econômica para os Povos Indígenas-ODESPI, mediante apoio do Conselho Indigenista Missionário- CIMI e da universidade pública da época, a UFAM.

As primeiras comunidades a despertarem para tal atitude pertenciam às etnias Tikuna, Sateré-Mawé e Baré. As demais comunidades se inseriram ao tomarem ciência desse processo reivindicatório. Esse despertar, para a valoração de suas línguas e culturas, teve a relevante contribuição da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, pois algumas comunidades indígenas participaram de um projeto de pesquisa denominado “Situação Sociolinguística das Línguas Indígenas em Manaus”, de 2000 a 2004, sob a coordenação da pesquisadora, professora e linguista Dra. Dulce do Carmo Franceschini.

Foram nove povos participantes da pesquisa: Apurinã, Baré, Baniwa, Dessana, Sateré-Mawé, Tikuna, Tukano, Pira-Tapuio e Tariano. O projeto analisou, qualitativamente, a situação sociolinguística destes, identificando o nível de multilinguismo individual e social, revelou que as novas gerações de indígenas, nascidos na cidade, já não eram falantes da língua materna, o que suscitou interesse por uma intervenção pedagógica.

Isso motivou a implementação de um projeto de extensão, visando revitalizar algumas dessas línguas (de 2004 a 2006), intitulado “Revitalização das Línguas Indígenas em Manaus”. Contemplou, assim, algumas das comunidades que participaram do levantamento sociolinguístico como os Tikuna e os Sateré-Mawé. Foi um ato pioneiro que trouxe resultados exitosos, a partir da atuação pedagógica de indígenas professores (as) escolhidos pelas comunidades e do apoio dos bolsistas do Departamento de Letras da Ufam. Os bolsistas doavam parte de suas bolsas de Iniciação Científica para estes, que estavam a atuar em suas comunidades, voluntariamente. O resultado foi evidenciado no reavivamento das línguas e práticas culturais, bem na produção de materiais educativos específicos.

Tal projeto encorajou as comunidades indígenas para a valorização de suas línguas e culturas, pois até aquele momento não dispunham de instrumentos e apoio político/acadêmico para ingressar nessa empreitada. A iniciativa das discussões acerca da criação de políticas de educação diferenciada para os povos indígenas citadinos, no âmbito municipal e estadual, teve a participação enérgica das professoras Dulce Franceschini e Rosa Helena da Silva, da UFAM, tanto por meio institucional, quanto pela atuação no movimento do CIMI.

Esse conselho promovia encontros periódicos com lideranças, professores, comunidades indígenas, órgãos indigenistas e universidades a fim de esclarecer, discutir e construir caminhos para a elaboração de políticas públicas que efetivassem os direitos sociais à moradia, emprego, saúde e educação escolar diferenciada. Desse processo, resultou o documento de reivindicação por atendimento educacional diferenciado, a possibilidade de a Secretaria Municipal de Educação de Manaus arcar com o pagamento de salário dos (as) indígenas professores (as).

A partir de 2002 é que o poder público municipal, por meio da Semed, iniciou a construção de políticas públicas, buscando responder às demandas dos povos indígenas da cidade e entorno. Houve a organização de um seminário intitulado “I Círculo de Palavras-Educação Escolar Indígena: pensando uma escola diferenciada”. Nestes, teceram-se reflexões e anunciações, a partir do lugar de fronteiras sociais, para a construção de políticas públicas de educação diferenciada para o município. Criou-se um Grupo de Trabalho Indígena para realizar estudar, refletir, criar propostas de educação diferenciada, a partir de diagnóstico e levantamento da demanda. Essa ação da secretaria teve o protagonismo de professores não indígenas e, especialmente, indígenas, que integravam a equipe do GTI, como o professor Eli Macuxi e a professora Altaci Rubim (Kokama).

Nesse Grupo de Trabalho Indígena- GTI, coordenado pela SEMED, especificamente, pelo professor Eli Macuxi e professora Altaci Corrêa Rubim, indígenas autodeclarados, estiveram presentes representantes de algumas organizações indígenas de Manaus: Associação Comunitária Tikuna Wotchimaücü-ACW; Sateré-Mawé Y’apyrehy’t; Sateré-Mawé Inhãa-bé e outros; órgãos indigenistas (Conselho Indigenista Missionário - CIMI e Fundação Nacional do Índio-FUNAI) e representantes da Universidade do Estado do Amazonas e Universidade Federal do Amazonas - UEA e UFAM. Conforme relata o Indígena professor Yats+ra Tsuni.

Em 2003, aconteceu seminário de educação escolar indígena na SEMED, estavam participando poucas lideranças, eu lembro que era Karapãna, Tikuna, Tukano, Sateré Maué e Kambeba. Nisso encontrei o professor Eli Macuxi. De imediato ele deu atenção pra mim, disse que precisava conhecer a comunidade, saber quantas famílias,

que estavam fazendo o seminário e precisavam saber as comunidades que estavam organizadas para inserir elas numa política de educação escolar indígena diferenciada, e eu já estava em formação pelo CIMI. (Professor Yats+ra Tsuni, 2021).

Conforme o indígena professor Yats+ra Tsuni, nesse momento, houve um levantamento de demanda e seminários de discussão acerca da educação escolar indígena na esfera municipal. Realizou-se, seguidamente, um plano de ação pertinente ao processo de institucionalização, na criação e oficialização da modalidade Educação Escolar Indígena no Sistema Municipal de Educação, para fins de acesso a recursos governamentais destinados a esta; criação de um setor para gerenciar os trabalhos nesse âmbito na secretaria; a oficialização do GTI; a realização de levantamento antropológico e social das comunidades indígenas residentes na cidade de Manaus; o compromisso da secretaria em apoiar, por meio de parceria, os processos educativos diferenciados das comunidades, contratando os indígenas professores (as) e subsidiando-os pedagógica e administrativamente para sua atuação. Porém, esse planejamento elaborado, em 2003, foi estagnado por conta de mudanças de gestão.

Somente em 2005, o governo municipal, na gestão do Prefeito Serafim Corrêa, comprometeu-se em atender as demandas educacionais dos povos indígenas, confirmado no Plano de Metas da SEMED para o referido ano. Conforme Santos (2012), o Plano de metas da Semed Manaus confirmou o atendimento aos povos indígenas com educação específica, estabelecido na Lei Orgânica do Município de Manaus de 2005, capítulo IV, artigos 331 e 332 (Santos, 2012, p.84).

Seguidamente, criou-se, em 2006, o Núcleo de Educação Escolar Indígena - NEEI²⁵, subordinado à Gerência de Modalidades Educacionais e à Coordenadoria de Gestão Educacional (Decreto nº 8.396/2006). Constituído por professores indígenas e não indígenas da secretaria, perfazia uma equipe interdisciplinar. Foi realizado o levantamento e diagnóstico situacional dos povos indígenas, com a organização de um segundo seminário, para definição de diretrizes e metas, visando a execução do atendimento às demandas educativas dos indígenas. Este núcleo teve como primeiro coordenador, o professor Eli Macuxi.

Identificou-se, então, quinze comunidades indígenas residentes no Município de Manaus: Sateré-Mawé (Redenção); Tikuna (Cidade de Deus); Deni (Cidade de Deus); Tukano, Baniwa, Tuyuka, Piratapuya, Dessana e Tariana: Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro – AMARN (Bairro Coroadó); Apurinã (Val Paraíso); Baré, Baniwa, Tukano e Munduruku (Comunidade Terra Preta /Rio Negro); Baré e Tariana (Comunidade São

²⁵ Uma das ações dos governos estabelecida pelo Decreto nº26, de 4 de fevereiro de 1991.

Thomé/Rio Negro); Baré (ACIPAIA – Associação Comunitária Indígena do Paraná de Anavilhanas do Igarapé-Açuzinho); Kokama (Puraquequara II); Kambeba (Rio Cuieiras); Baré (Rio Cuieiras); Baré (Rio Cuieiras); Baré e Karapanã (Rio Cuieiras); Baré e Tucano (Rio Cuieiras); Munduruku (Petrópolis).

Das comunidades identificadas, apenas doze solicitaram atendimento educacional diferenciado. Tal solicitação teve amparo conforme legislação pertinente a povos indígenas desaldeados²⁶. Presume-se que a exclusão das demais comunidades deveu-se à falta de atendimento aos requisitos impostos pelo processo de seleção, altamente burocráticos para a realidade destes povos.

Em 2006, a equipe do NEEI participou de oficinas formativas em parceria com a Universidade Federal do Amazonas, especialmente com as professoras Dulce Franceschini e Rosa Helena da Silva, a fim de se aprofundar os fundamentos da educação escolar diferenciada e refletir sobre encaminhamentos no âmbito da gestão municipal. Nessa ação formativa, elaborou-se quatro projetos de ação, visando orientar a atuação do NEEI. Os projetos de ação envolveram:

O Projeto **Centros Culturais das Comunidades Indígenas** de Manaus: visou o desenvolvimento das atividades de educação específica de ensino da língua e cultura, a produção de materiais pedagógicos específicos, resultantes da atuação e práxis do (a) indígena professor (a). Tais centros posteriormente foram denominados: Espaços Culturais; Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, e Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígena, a partir de 2021.

O Projeto **O cotidiano das Comunidades Indígenas dos Rios Negro e Cuieiras** visou subsidiar a implantação da modalidade educação escolar indígena nas escolas Kambeba e Baré. Objetivou que seus professores (as) pudessem, por meio de pesquisa etnográfica e estudos dos saberes tradicionais de seu povo, produzir materiais didáticos e paradidáticos específicos para sistematizar os conhecimentos a serem trabalhados nas escolas, uma vez que não haviam práticas escolares direcionadas ao fortalecimento cultural (Santos, 2011).

O Projeto **Jogos Estudantis Indígenas de Manaus**: visou promover o esporte, enquanto atividade educativa e cultural, visando revitalizar, congregar e valorizar a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas envolvidos. É desenvolvido por algumas comunidades,

²⁶ A Resolução nº 11/2001, do Conselho Estadual de Educação do Amazonas, dispõe as normas para a criação e funcionamento da educação escolar indígena, em seu artigo 14: o “Sistema Estadual de Educação ou o Sistema Municipal de Educação, quando solicitado, assegurará a Educação Básica à população indígena desaldeada, garantindo à mesma, iguais direitos à localizada em terra indígena”(Amazonas, 2001).

em parceria com a SEMED: Jogos Curumim Cunhantã; Jogos Interculturais da Comunidade Nova Esperança; Jogos Interculturais da Comunidade Nossa Senhora do Livramento; Jogos Interculturais do Parque das Tribos, dentre outros.

O Projeto **Ciclo de Palestras do Núcleo de Educação Escolar Indígena**: atividade desenvolvida junto às gerências distritais, visando reflexão, informação e atualização de informações acerca da presença dos povos indígenas na rede regular de ensino. Além disso, o NEEI participou de diversas ações como palestras, debates, seminários e encontros, bem como a elaboração e desenvolvimento do Projeto Manaó, em parceria com a Gerência de Formação do Magistério. Esse projeto foi concretizado até 2008.

O **Projeto Manaó – Programa de Formação de Professores Indígenas**: visou possibilitar a formação inicial e continuada (em serviço) dos professores indígenas, pois muitos não tinham escolarização, nem magistério. Era voltada ao magistério indígena assegurado pelo Parecer Nº 14/99, e pela Resolução Nº 03/99. Foi construído baseado em algumas experiências de formação de professores indígenas implementadas pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas - SEDUC/AM: o Projeto Pirayawara, Projeto Mura-Peara (Autazes/AM), Projeto MAKUMAKAMAY (Vale do Javari/Atalaia do Norte/AM), Projeto Kabiar'a (Terra Indígena Kwatá-Laranjal-Borba/AM). Foi concretizado dois anos após sua concepção, ou seja, somente em 2008.

Ainda em 2006, segundo Rubim (2011) ocorreu o I Encontro de Professores Indígenas de Manaus, realizado pela Semed Manaus, possibilitando a discussão dos professores indígenas com o convidado do evento: o pesquisador Ribamar Bessa Freire, acerca da política de educação que se queria construir no âmbito municipal. Rubim (2011) acrescenta que “Após as discussões, os professores retornaram às suas aldeias e passaram a discutir com os seus pares como poderia ser a Educação Escolar Indígena em sua comunidade” (Rubim, 2011, p.36).

As comunidades, que já empreendiam os processos educativos de suas línguas e culturas, necessitavam de apoio técnico – pedagógico, equipamentos e materiais didáticos, daí a criação deste projeto (Santos, 2012). Comunidades como Wotchimaücü (Bairro Cidade de Deus), a comunidade pluriétnica AMARN (Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro- Bairro Coroado) e comunidade Sateré-Mawé Y'apyrehy't (Bairro Redenção), iniciaram suas práticas educativas a partir do projeto de extensão da UFAM.

Todavia, não foi dado prosseguimento à parceria com a UFAM, com a coordenação da linguista Prof^a Dr^a Dulce Franceschini, por incompatibilidade de interesses junto ao gerente do NEEI. O mesmo não aceitou a parceria da UFAM, talvez por conta de seu processo de resistência aos requisitos impostos. A parceria com uma linguista seria essencial para avanços

no ensino das línguas indígenas e na produção de materiais didáticos específicos, tão escassos até o presente momento.

A contratação de doze indígenas para serem professores (as) ocorreu em 2007 (Portaria no 0016/2007), ficando de fora três comunidades (Deni, Baré/ACIPAIA e Mundurucu). Os (as) indígenas professores (as) foram escolhidos (as) por suas comunidades, mediante assembleias comunitárias, e receberiam a mesma remuneração dos demais professores da rede, conforme a legislação da educação escolar indígena (Brasil, 1999), mesmo sem prévia formação pedagógica²⁷ (Brasil, 2008, art.6).

Os (as) indígenas professores (as) participaram de encontros pedagógicos mensais, oferecidos pelo NEEI, visando o desenvolvimento de seu processo pedagógico específico. Realizou-se oficinas de elaboração de projetos pedagógicos a serem executados nas comunidades e, ao final do ano, apresentados na I Mostra de Trabalhos Pedagógicos dos professores indígenas, no intuito de socializar as práticas pedagógicas realizadas. Desde então, essa atividade entrou para o calendário anual da secretaria.

Nesse momento histórico, o NEEI teve suas competências estabelecidas pelo artigo 46 do Decreto nº 8.912/2007, com vistas a planejar e executar as políticas públicas municipais, para atendimento educativo aos povos indígenas.

A execução do Projeto Manaó - Programa de Formação dos Professores Indígenas de Manaus- deu-se em 2008. Construído pela equipe multidisciplinar do NEEI, objetivou assegurar a formação no Ensino Fundamental e Médio aos indígenas professores (as) no intuito de garantir formação específica, diferenciada e de qualidade. Alcançou trinta indígenas professores (as), incluídos (as) os (as) contratados (as) pela secretaria. Foi concluído apenas o primeiro módulo do ensino fundamental, composto por cinco disciplinas, por falta de investimentos.

Em 2009, o NEEI passou a denominar-se Gerência de Educação Escolar Indígena-GEEI no Regimento e Estrutura Operacional da SEMED (Decreto nº0090/2009), subordinada à Divisão de Ensino Fundamental e ao Departamento de Gestão Educacional. Dentre suas atribuições, objetiva viabilizar implantar de uma política de educação escolar que priorize os projetos societários dos povos indígenas do município de Manaus; subsidiar os professores indígenas com ferramentas pedagógicas que viabilizem ações educativas voltadas ao

²⁷ A Resolução n. 1 de 2008 traz garantia de: “Art. 6º Integra o magistério da Educação Básica, na modalidade de Educação Indígena, o docente professor indígena sem prévia formação pedagógica, até que possua a formação requerida, garantida sua formação em serviço”.

fortalecimento de práticas culturais tradicionais nas realidades específicas e diferenciadas em que atuam.

Os (as) indígenas professores (as) tiveram garantidos no âmbito municipal, em 2010, o direito a integrar a carreira de magistério da educação básica, assegurados na função de professores na modalidade educação indígena, sem prévia formação pedagógica até que a possuam, garantida sua formação em serviço (Manaus, 2010).

O decreto Municipal nº 1.394, de 29 de novembro de 2011 (publicado dia 30 de novembro) dispõe acerca da regulamentação, criação e funcionamento das escolas indígenas e de reconhecimento da categoria professor indígena no Sistema Municipal de Ensino, em resposta ao Parecer 14 de 1999 (Brasil, 1999). As reconheceu, assim, como escola diferenciada, com normas e ordenamento jurídico próprios (Manaus, 2011).

Mesmo após esse reconhecimento, as escolas indígenas ainda permaneceram categorizadas como escolas rurais/ribeirinhas, sob a supervisão do Distrito Rural. Por outro lado, a GEEI passou a supervisionar o desenvolvimento da parte diversificada do currículo²⁸. Esse reconhecimento foi importante para demarcar o compromisso do poder público com as demandas. Porém, na prática, ainda perduram as reivindicações por concretização.

O I Processo Seletivo Simplificado para a contratação de indígenas para o cargo de professore (Manaus, 2012) foi realizado em 2012. Foram doze para os Espaços Culturais e oito para as escolas indígenas²⁹. Dentre os requisitos básicos que foram exigidos estão: o ensino médio completo e/ou cursando a Formação Manaó; falar a língua materna; e morar na comunidade ou ser membro participante da mesma.

²⁸ O Parecer 14 de 1999 aponta a parte diversificada do currículo como: língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas (Brasil, 1999, p.14).

²⁹ As escolas municipais indígenas atendem Educação Infantil, Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental II dispõe do Projeto Itinerante, uma organização específica para atendimento das escolas rurais/ribeirinhas do município de Manaus.

Figura 3: Formação de professores indígenas 2012



Fonte: Pesquisa de campo, 2020/2021.

A partir do ano de 2013, a GEEI firmou parceria com a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério-DDPM para a oferta de formação contínua aos indígenas professores (as), ao fim de cada mês. Antes disso, as formações eram realizadas somente pela própria GEEI.

Figura 4: Formação de professores (as) em 2013



Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2021. Nas figuras A: fala do cacique indígena Sebastião Kokama; Figura B: a gerente da GEEI Jonise Santos; Figura C: O indígena professor Raimundo Kambeba.

No ano subsequente, em 2014, os (as) indígenas professores (as) receberam a formação Ação Saberes Indígenas na Escola, ofertada pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC. Decorreu do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas (Brasil, 2009). A Universidade Federal do Amazonas - UFAM, responsável pela ação, atendeu a 51 pessoas, entre professores, lideranças e comunitários indígenas. Isto decorreu da prerrogativa legal que

define “A formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena” (Brasil, 2009, art.9º).

A ação objetivou promover a formação de indígenas professores (as) no processo de alfabetização, respeitando suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem, assim como oferecer subsídios para elaboração de material didático diferenciado. Composta por seis módulos: Alfabetização e Letramento: História, Conceitos e Aspectos Linguísticos; Alfabetização, interculturalidade e mono/bi/multilinguismo; Produção textual: aspectos metodológicos; Alfabetização matemática; Alfabetização e planejamento; Oficinas de Material Didático, com carga horária de 192 horas.

Houve, também, a mudança de nomenclatura das escolas indígenas municipais, pelo Projeto de lei nº150/2014, que passaram a ser designadas por nomes indígenas. As escolas Municipais São Thomé, Aleixo Bruno, Três Unidos e Boas Novas passaram a denominar-se Kunyata Putira (Flor de menina-Nheengatu); Arú Waimi (Ancião- Nheengatu); Kanata T’Ykua (Luz do saber- Kambeba) e Puranga Psisasú (Coisa nova e boa- Nheengatu).

No ano de 2015, aconteceu o X Encontro sobre Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas- X ELESÍ- evento nacional sediado pela UFAM em parceria com a SEMED, UEA e IFAM, sob a coordenação das professoras: Dra. Valéria Augusta Weigel e Msc. Jonise Santos (UFAM); Dra. Juracilda Veiga (FUNAI e KAMURI); e Profa. Msc. Romy Guimarães (UEA). Houve a socialização de experiências e saberes dos povos indígenas no campo político, educacional e socioeconômico, com a presença do pesquisador e antropólogo Bartolomeu Meliá.

Realizaram-se, ainda, os pré - fóruns municipais junto às comunidades indígenas atendidas, ensejando discussões e propostas educativas das comunidades. Também foi concretizado o II Processo Seletivo Simplificado – PSS, para a contratação de indígenas professores (as), que assumiram o cargo no ano subsequente.

Os (as) professores (as) aprovados (as) no PSS do ano anterior tomaram posse em 2016: doze destinados às escolas, e dezoito destinados aos espaços culturais, perfazendo trinta no total. Aconteceu, ainda, o I Fórum Municipal de Educação Escolar Indígena, oportunizando debates acerca do contexto da educação escolar indígena no âmbito municipal, a fim de definir necessidades e prioridades nas ações desenvolvidas.

Figura 5: I Fórum de Educação Escolar Indígena de Manaus



Fonte: Pesquisa de campo, 2020/2021.

Realizou-se a Conferência na Comunidade Educativa na aldeia São Tomé/ Rio Negro, que correspondeu à primeira etapa da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena- CONEEI. Foram desenvolvidos, também, os últimos módulos da Ação Saberes Indígenas na Escola, porém não houve a certificação pela UFAM.

No ano de 2017, criou-se um Grupo de Trabalho de construção das Diretrizes Municipais da Educação Escolar Indígena. A equipe era composta por indígenas professores (as), lideranças indígenas; assessores (as) da GEEI, formadores (as) da SEMED; representantes da UEA e UFAM; da Uninilton Lins; de organizações indígenas como FOREEIA e COPIME; e do Conselho Municipal de Educação. Foi realizado um mapeamento dos centros e das escolas, conforme a figura a seguir.

Figura 6: Localização geográfica Espaços Indígenas



Fonte: Arquivo GEEI Semed Manaus. Pesquisa de campo, 2020/2021.

Conforme a figura 6 demonstra, havia dezoito centros (em amarelo), e quatro escolas (em laranja), estas ficam localizadas às margens do rio Negro e seu afluente, o rio Cuieiras, ambos na região do Baixo Amazonas, nas proximidades da capital. A maior parte dos Espaços (antigos centros) estão localizados em periferias, áreas rodoviárias, rurais e ribeirinhas da capital manauara.

Realizou-se, ao fim do ano, a Assembleia das Diretrizes da Educação Escolar Indígena de Manaus, na Mostra de Trabalhos dos Professores. Empreendeu-se, coletivamente, discussão e ajuste no documento, a fim de ser encaminhado ao Conselho Municipal de Educação. Nesse momento, ficou criado o Conselho de Anciãos (ãs) da Educação Escolar Indígena de Manaus, pois os (as) anciãos (ãs) reivindicaram maior participação nos processos educativos de suas comunidades, bem como na representatividade política, junto às instituições governamentais.

Figura 7: Registros de 2017

Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022. Na figura A: socialização de experiências dos (as) professores (as) dos CMEEI; figura B: Grupo de Trabalho das Diretrizes; Figura C: Reunião sobre a Licenciatura em parceria com a UFAM (fala do Prof. Dr. Gersen Baniwa); Figura D: X Mostra e Assembleia das Diretrizes.

Após árdua luta, empreendida pelas organizações indígenas e pela própria equipe da GEEI, em 2018 o documento das Diretrizes³⁰ foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Manaus. A aprovação das Diretrizes foi significativa para assegurar os princípios políticos pedagógicos desta modalidade e, ainda, como fins de orientação aos agentes envolvidos nessa concretização.

Foram realizadas oficinas de linguística e produção de materiais didáticos, oferecidas pelo linguista, ligado a Pastoral Indigenista, padre Dr. Ronaldo MaCDonell, e pela Professora linguista Altaci Corrêa Rubim (indígena Kokama e gerente da GEEI, nesse momento). A XI Mostra de Trabalhos dos Professores Indígenas de Manaus foi realizada nas dependências da Universidade do Estado do Amazonas- UEA. Os registros constam a seguir.

³⁰ Dentre seus objetivos estão: assegurar a implementação dos princípios da educação escolar indígenas nas Escolas e Centros (atuais Espaços); assegurar os princípios e especificidades da educação escolar indígena, a garantia de uma educação diferenciada de qualidade social, dentre outros (Manaus, 2017, p.16).

Figura 8: Registros de 2018



Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022. Em sentido horário: Cartaz de criação do Conselho de anciãos; Diretrizes Pedagógicas da EEI de Manaus; encontro formativo dos (as) Professores (as) e Mostra de Trabalhos Pedagógicos de 2018.

O novo edital de Processo Seletivo Simplificado, visando à contratação de novos indígenas para serem professores, foi publicado em 2020. Foram destinadas quatorze vagas para as escolas e vinte e duas para os CMEEI, abarcando as demandas educativas de novas comunidades. Apesar do período da Pandemia de Covid 19, foi criado um novo GT de construção da Minuta de Lei, para regulamentação dos CMEEI, com a participação do movimento indígena, professores e comunidades, representantes da GEEI e de setores da secretaria.

Os (as) indígenas professores (as), novatos (as) na rede, assumiram as escolas e os Espaços de suas respectivas comunidades, em 2021. Todavia, esse (as) trinta e seis indígenas professores (as) enfrentaram muitas adversidades devido aos impasses ocasionados pelo enfrentamento social da Pandemia de Covid 19. Dentre os maiores desafios, estiveram o adaptar-se ao uso das tecnologias para o ensino à distância, exigido pela necessidade de distanciamanento social.

Como resultado do GT do ano anterior, foi publicada a lei nº 2.781, de 16 de setembro de 2021³¹, no âmbito do município de Manaus, que cria a categoria Escola Indígena Municipal; os cargos dos profissionais do magistério indígena; a regularização dos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (nova nomenclatura dos CMEEI). Após muita insurgência, os povos indígenas de Manaus tiveram a regularização de seus espaços educativos, o que possibilita pleitear outros direitos a eles inerentes, como a oferta de concurso público (Brasil, 1999, p.14). Ainda neste ano, três escolas indígenas receberam nova estrutura predial.

Uma das reivindicações das comunidades indígenas só foi concretizada no início do ano de 2022: a inclusão das línguas Kambeba e Nheengatu no currículo oficial das escolas indígenas da SEMED (DOM 5.257), de forma a sistematizar, oficialmente, a parte diversificada do currículo, publicado no diário oficial em 06 de janeiro.

Figura 9: Publicação no Diário Oficial do Município de Manaus

Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 - Resolução nº 07/2010 CME - Resolução nº 292/2021 CME

Manaus, quinta-feira, 06 de janeiro de 2022

RESOLVE:

Art. 1º APROVAR a inclusão do Componente Língua Indígena, na Estrutura Curricular das Escolas Indígenas da Rede Pública Municipal de Ensino de Manaus, a ser operacionalizada a partir do ano de 2022.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, no Diário Oficial do Município de Manaus.

SALA DAS SESSÕES PLENÁRIAS DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, em Manaus, 27 de dezembro de 2021.

TIAGO LIMA E SILVA
Presidente do CMEI Manaus

ANEXO ÚNICO

ESTRUTURA CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR		ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	ENSINO FUNDAMENTAL – ESCOLAS INDÍGENAS																			
				BLOCO PEDAGÓGICO				ANOS INICIAIS								ANOS FINAIS							
				1º		2º		3º		4º		5º		6º		7º		8º		9º			
				S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A	S	A		
I - LINGUAGENS		LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA PORTUGUESA	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200		
			ARTES	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40		
			LÍNGUA INGLESA	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	2	80	2	80	2	80	2	80		
			ED. FÍSICA	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80		
			LÍNGUA INDÍGENA KAMBEBA/NHEENGATU	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80		
II - MATEMÁTICA		MATEMÁTICA	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200			
III - CIÊNCIAS DA NATUREZA		CIÊNCIAS	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80	3	120	3	120	3	120	3	120			
IV - CIÊNCIAS HUMANAS		HISTÓRIA	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80			
		GEOGRAFIA	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	2	80	2	80	2	80	2	80			
V - ENSINO RELIGIOSO			1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40			
TOTAL CARGA HORÁRIA			SEMANAL	40				20				20				25				25			
			ANUAL	1600				800				800				1000				1000			

Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 - Resolução nº 07/2010 CME - Resolução nº 292/2021 CME

Fonte: Pesquisa de campo, 2021/ 2022.

Tal conquista é fruto de reivindicações antigas dos (as) indígenas professores (as), sobretudo, das escolas, pois já trabalhavam as línguas indígenas das comunidades, porém estas não eram sistematizadas em currículo oficial.



Um acontecimento importante, também, foi a realização de uma avaliação diagnóstica nas línguas indígenas dos espaços e escolas, o que revelou os desafios e dificuldades no processo ensino e aprendizagem das línguas, gerando muitas controvérsias, e a contestação por muitos indígenas professores (as). Foi realizado o I Encontro de Anciãos(ãs) indígenas.

Foi firmada, ainda, em 2022, uma parceria entre a secretaria e a Universidade do Estado do Amazonas - UEA, com a criação de uma turma por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR. Tais indígenas professores (as) constituem a turma de Manaus, com dezenove integrantes, iniciando as atividades no próximo ano. Ocorreu a confirmação, após muitas tratativas, de vinte vagas para Manaus do curso de formação de professores indígenas, ofertado pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. A implantação da lei 2.781/2021 segue para a criação de um decreto, para isso, a secretaria está a organizar um grupo de trabalho.

Nesse processo histórico do percurso de implantação/construção da Educação Escolar Indígena de Manaus, estiveram, e estão presentes, na equipe de assessores (as) da GEEI muitos educadores (as) que, a partir de seu compromisso e militância em prol dessa modalidade, empenham-se em contribuir no processo de luta das comunidades por sua educação diferenciada. Importa visibilizar o papel dos assessores (as) e gerentes da GEEI, enquanto indigenistas, em um setor que é instrumento de criação da política municipal de educação diferenciada.

Grande parte dos que vivenciaram a história da educação escolar indígena de Manaus, hoje atuam em universidades públicas, ainda nesse campo. À frente da equipe da GEEI, ao longo desses vinte um anos, estiveram alguns professores (as) que aqui iremos mostrar no quadro a seguir:

Quadro 6: Gerentes da GEEI

PROFESSOR/GERENTE	PERÍODO
Eli Ribeiro de Souza (Macuxi)	2005 a 2006
Leonízia Santiago de Albuquerque	2006 a 2007
Ádria Simone Duarte de Souza	2007 a 2008
Romy Guimarães Cabral	2008 a 2009
Maria do Perpétuo Socorro Lima de Souza	2009 a 2012
Jonise Nunes Santos	2013

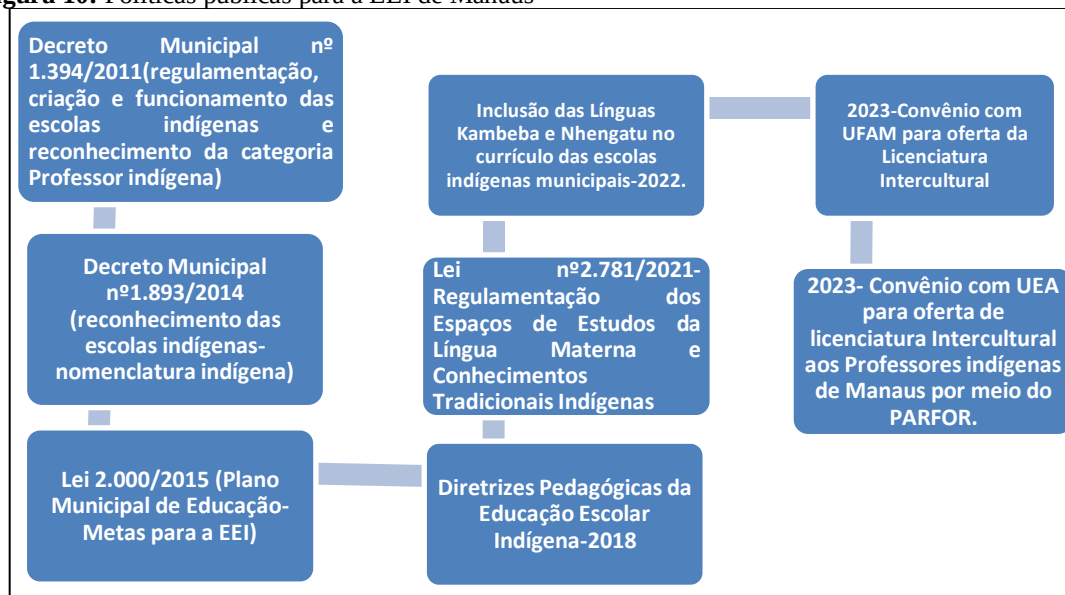
Meire Lane de Oliveira Araújo	2013 a 2015
Rossini Pereira Maduro (Borari)	2015 a 2016
Altaci Corrêa Rubim (Kokama)	2017 a 2018
Glademir Sales dos Santos	2019 a 2020
Giovana de Oliveira Ribeiro	2021 a 2022
Eneida Maria Barbosa Afonso	2023 atual

Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

Alguns desses educadores continuam a serem parceiros na construção da educação diferenciada e decolonial das comunidades indígenas de Manaus, a partir de suas lutas empreendidas em novos lócus de enunciação.

Apesar de vinte e um anos de implantação, a política de educação escolar indígena no município de Manaus ainda é incipiente no que tange ao atendimento das reais necessidades socioculturais e pedagógicas dos povos indígenas ali residentes. E o que há de concreto? Vemos abaixo sintetizado na figura 7.

Figura 10: Políticas públicas para a EEI de Manaus



Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

Dessa forma, os (as) indígenas professores (as) e suas comunidades têm lutado no campo social por uma educação de qualidade, diferenciada e liberta das amarras da colonialidade, por pedagogias decoloniais que garantam suas perspectivas de bem viver. Há ainda, muitas lacunas entre a legislação e sua implementação pelas instâncias governamentais.

1.5. ORGANIZAÇÃO DA TESE

Quanto à organização deste trabalho, o mesmo está assim estruturado:

Na sessão 1: Considerações Iniciais, apresentamos a trajetória da pesquisadora e seu entrelaçamento com a temática da pesquisa; os caminhos metodológicos e epistemológicos que sustentam nossas reflexões acerca do problema e dos objetivos da pesquisa; um breve histórico das políticas de educação escolar indígena municipal, visando contextualizar o cenário do estudo.

Nesse percurso, visando dar sustento a questões metodológicas, utilizamos autores como: André (2012); Geertz (1989); Minayo (2004); Oliveira (2014), dentre outros. No que tange aos aspectos do pensamento decolonial destacamos: Walsh (2009); Mignolo (2020); Maldonado-Torres (2007); Arias (2010) e Palermo (2019). Quanto a questões da formação contínua e necessidades formativas, destacamos: Freire (1987); Candau (2008); Galindo (2011); Estrela (1999); Imbernón (2009).

Em relação aos aspectos específicos da educação escolar indígena e formação de seus educadores temos: Maher (2006); Grupioni (2013); Luciano (2006); Weigel (2000), dentre outros. Quanto a questões que envolvem as práticas educativas, buscamos diálogo com autores na perspectiva crítica, como Candau (2008); Giroux (1997); Freire (1996), Palermo (2019); Walsh (2009), dentre outros.

Tais autores atravessarão as diversas sessões. Além desses, outros serão chamados para dialogar com os enunciados dos indígenas professores (as) nas questões mais específicas de cada sessão, como as práticas educativas diferenciadas, as pedagogias decoloniais, as questões da identidade docente e, intrinsecamente, as legislações que são fundamentais nesse campo de estudo.

Na sessão 2: Dispomos os fundamentos do processo de formação contínua do (a) indígena professor (a), bem como de sua práxis educativa no chão de sua atuação, que constituem os Espaços de Estudos Indígenas. Além disso, descrevemos a práxis educativa caracterizando e analisando suas práticas na perspectiva da decolonialidade.

Na sessão 3: Anunciamos as necessidades formativas dos (as) indígenas professores (as) a partir de seus enunciados na entrevista, como proposição de trilhas formativas. Trazemos o desenvolvimento das ações formações institucionais, ofertadas por meio da DDPM e da GEEI aos indígenas professores (as), pela Semed Manaus. Por último, discutimos, a partir das falas dos (as) colaboradores (as) da pesquisa, os processos de diálogos e silenciamentos.

Na sessão 4, evidenciamos a formação contínua tecida no contexto de elaboração da identidade docente. Trazemos, assim, as trajetórias de vida dos (as) indígenas professores (as), buscando analisar as determinações histórico-sociais que os (as) levaram a ser professores (as), assim como a elaboração do ser docente.

Por fim, trazemos nossas Considerações Finais, compreendendo que este ponto de chegada não é o fim do caminho, e, sim, o vislumbre de um novo horizonte de práxis teórica, social, política e educativa para os povos indígenas de Manaus, especificamente para os processos formativos dos (as) indígenas professores (as) no contexto da Semed Manaus.

2 - A FORMAÇÃO CONTÍNUA DO (A) INDÍGENA PROFESSOR (A) E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DECOLONIAIS EM CONSTRUÇÃO

Ele tem que ter uma consciência do lugar onde ele pisa e o segundo, a partir do momento do conhecimento cultural ele parte na questão didática, na formação da questão didática sem perder esse perfil cultural. Porque a partir do momento que você conhece, você vai extrair a sua dinâmica de dar aula, transformar esse conhecimento da cultura, transformar esse conhecimento para a ação didática (Indígena Professora Mimí, 2021).

A práxis educativa, assim como a formação contínua do (a) indígena professor (a) inscreve-se em contexto peculiar de construção, alicerçada nas práticas culturais. Por isso, o objetivo desta sessão é descrever os fundamentos do processo de formação contínua do (a) indígena professor (a) e sua repercussão em suas práticas educativas. Nesse sentido, buscamos averiguar os fundamentos de sua formação contínua e práxis educativa, no movimento de suas práticas dentro e fora da comunidade, bem como na relação com a instituição Semed.

Almejamos, também, averiguar se os fundamentos estão assentados nos princípios legais que regem a educação escolar indígena, especialmente na formação de seus educadores, ou que se deles se aproximem na intenção de construir um diálogo propositivo, visando dar visibilidade ao processo formativo de povos subalternizados social e epistemicamente, pelos processos da colonialidade, a partir do atendimento às necessidades formativas destes, oriundas de suas práticas educativas.

A formação contínua emergida das demandas sociais, econômicas e culturais refletidas nos processos educativos, em decorrência, principalmente, de transformações resultantes dos movimentos globais do capitalismo e dos modos de produção. Tais lacunas de formação escolar suscitaram reflexões acerca da formação inicial, bem como da carestia de uma formação permanente do professorado, tendo em vista índices de avaliação, principalmente (Imbernón, 2009).

Além disso, condiz com um espírito de constante avidez por aprender em decorrência da incompletude e inconclusão humana do ser professor (Freire, 1996) e, sua sede por transformação da realidade em que atua e vive. Isso coaduna bastante com a realidade dos (as) indígenas professores (as), uma vez que suas práticas educativas partem de necessidades societárias de suas comunidades, de projetos contra hegemônicos, que buscam valorizar e fortalecer suas culturas, línguas e identidades.

Nesse caminho, a qualidade da educação escolar indígena, conforme a Resolução 05 de 2012, requer a condução de sua proposta educativa por professores indígenas que pertencem à comunidade na qual atuam (Brasil, 2012, art.19). Assim, tendo em vista essa prerrogativa legal, a formação seja inicial ou contínua se faz necessária para que os próprios indígenas professores sejam protagonistas de uma educação diferenciada, comunitária, intercultural e bilíngue/multilíngue (Brasil, 1998), que coadune com suas perspectivas próprias de educação pautadas em suas ancestralidades.

Ainda para essa mesma resolução, a formação continuada dos profissionais do magistério indígena se dará através de cursos presenciais ou à distância, [...] “por meio de atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado”. (Brasil, 2012). Atribui ao Estado brasileiro o compromisso ético e político de promover a profissionalização de professores (as) indígenas, por meio de formação inicial ou continuada, assim de estratégias de valorização e reconhecimento da função sociopolítica e cultural destes (Brasil, 2012, art.21).

É sabido que o (a) indígena professor (a) tem a prerrogativa de prescindir de formação pedagógica para o exercício da docência. Tal perspectiva definida (Brasil, 2008) releva, também, a situação de diferença colonial a que estão situados no contexto socioeducacional brasileiro, do lugar de enunciação situado nas margens da colonialidade do poder, na estruturação do mundo moderno/colonial (Oliveira; Candau, 2010). Seus direitos, como vimos, foram adquiridos por meio de enfrentamentos, lutas e insurgências sociais.

A Resolução 05 de 2012 confere aos os sistemas de ensino e suas instituições formadoras o dever de assegurar a formação continuada dos (as) professores (as) indígenas, enquanto estratégia de continuidade de seu processo formativo. Isto deve articular-se à realidade da escola indígena e à sua formação inicial, vista como componente essencial de sua profissionalização (Brasil, 2012, art.19, §6º).

Para Candau (2003), a construção da qualidade do ensino exige repensar a formação inicial e continuada de professores. A mesma autora afirma que “[...] qualquer possibilidade de êxito que se pretenda mobilizar tem no/na professor/a em exercício seu principal agente” (Candau, 2003). Coadunamos com esta prerrogativa, no sentido de que a qualidade do processo educativo diferenciado dos povos indígenas está, estreitamente, relacionada com a formação de seus educadores (as).

Segundo D’Angelis (2003, p.34), “[...] tem-se que pensar a formação de professores indígenas como sendo, acima de tudo, formação de professores, embora exista uma especificidade no caso do professor indígena, que deverá estar inserido profundamente nas

raízes da cultura indígena”. Portanto, a formação continuada realizada nessas unidades escolares precisa contemplar a especificidade de conhecedores da própria cultura.

Candau (2003) aponta que todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e valorização do saber docente. No sentido apontado pela autora, reconhecer que o (a) indígena professor (a) possui um saber docente, construído na práxis pedagógico-política, é redimensionar os processos de formação de professores (as), considerando-os (as) como profissionais intelectuais que pensam, refletem e têm potencial para transformar as realidades em que atuam.

Na concepção de Giroux (1997), toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Dessa forma, em que concebe os (as) professores (as) como intelectuais transformadores (as), aponta para o processo de integração entre o pensamento/reflexão e a prática.

Candau (2003) considera, ainda, três aspectos fundamentais no processo de repensar a formação continuada de professores (as): a escola como locus privilegiado da formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida profissional dos professores. Essa perspectiva põe em evidência a realidade complexa e os espaços de atuação do (a) professor (a), tomando-os (as) como elementos para reflexão, a partir da valorização de seus saberes culturais; de suas experiências no chão da escola, aqui constituída pelo Espaço Indígena, e de suas trajetórias de vidas, entrelaçadas à constituição de suas identidades docente.

Tomar a realidade da escola como elemento de reflexão da formação contínua remete a uma análise contextual que transcende seus muros. Os elementos do modelo de escola não podem ser desconsiderados, a partir da gestão educacional, dos modelos de currículo, processos de avaliação e, até mesmo, os de formação contínua dos (as) professores (as) que buscam atender aos interesses desses elementos apontados.

Valorizar o saber docente, no caso do (a) indígena professor (a), diz respeito a operacionalizar atitudes anticolonialistas, antirracistas, que desqualificam os saberes da experiência, escamoteando a “leitura de mundo” (Freire, 1987) do (a) professor (a) pautada em sua ancestralidade, no ser indígena. Aqui se presume o contrário, a legislação o (a) ampara no sentido de justamente evidenciar a necessidade do atendimento a algumas atribuições que este encargo exige, nas quais os conhecimentos e saberes não acadêmicos, do senso comum do povo a que pertence, os conhecimentos ancestrais, sua capacidade de articulação pedagógica e política são fundamentais.

Isto está sedimentado no documento Referenciais para a Formação de Professores Indígenas de 2002, que cabe aos sistemas de ensino, responsáveis pela oferta de programas de

formação, “[...] o respeito e o incentivo às novas práticas de atuação profissional, que permitam ao professor indígena responder aos anseios das comunidades indígenas dentro dos novos parâmetros e consensos da educação escolar indígena no Brasil”. (Brasil, 2002, p.10).

Nesse caminho, o processo de formação contínua do (a) indígena professor (a) diverge daquilo que, porventura, entendemos, de modo geral, enquanto formação contínua, ou do que fomos educados (as), a partir de um processo colonizador e dominante de formação circunscrito aos moldes ocidentais de educação e formação. Na verdade, necessária é a nossa própria descolonização, pois a escola ainda se torna reprodutora da opressão (Freire, 1987) e da colonialidade de corpos, mentes e epistemes.

A formação contínua dos (as) indígenas professores (as) transcende as dimensões de um curso após a graduação, ou à dimensão de ações formativas institucionais, pois não se restringe ao saber escolarizado, ocidental. Concretiza-se no contexto sociocultural e político ao qual o (a) educador(a) vivencia e atua. Assim, entende-se que sua formação contínua transcende os espaços em que se constroem suas práticas educativas, são processos entrelaçados com o cotidiano de suas vivências, lutas socioculturais pela demarcação de sua territorialidade, pelo reconhecimento e concretização de seus direitos, pela resistência ao processo hegemônico colonizador e opressor, pelo reconhecimento de suas especificidades pelas instituições educativas, dentre outros aspectos.

Seu processo formativo contínuo transita nas relações estabelecidas com a instituição (pelas ações formativas da secretaria), no cotidiano dos Espaços Indígenas (pela práxis específica da pedagogia decolonial). Por sua vez, na dimensão sociocultural mais ampla, em sua identidade docente (nas relações coletivas de movimento social) com a sociedade.

A partir do discurso dos (as) indígenas professores (as), é possível evidenciar a percepção de formação como um processo contínuo de qualificação e aprendizagem.

Sim, muito importante porque, como eu falei, todo ano as coisas mudam. Então eu preciso estar sempre atualizado pra que eu não trabalhe o assunto que muitas vezes já passou. Então eu preciso, todo professor, precisa se atualizar na questão do conhecimento, cada ano. [...] Muitas vezes ele precisa deslocar do lugar, precisa pra fazer isso aí. (Indígena Professor Patawi, 2022).

Então ela precisa de acompanhamento, não só de curso porque tu vai lá pega dois, três dias de aula, de formação, mas não é o suficiente pra você trabalhar dentro de sala de aula. A pessoa ela fica totalmente perdida. (Indígena Professora Ākiti, 2021).

Partindo dessa reflexão, a formação contínua atrela-se, também, ao processo de formação inicial, entrelaçam-se aos aspectos de sua identidade enquanto indígena professor (a), tendo em vista, as atribuições que são impostas pelo seu papel e perfil multidimensional dentro de sua comunidade (Brasil, 2002).

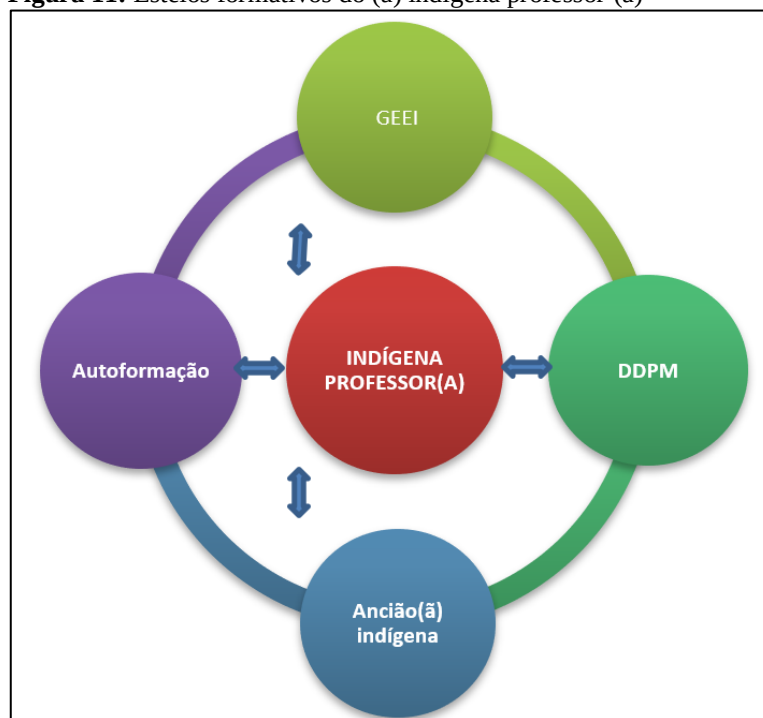
Pensar a formação de indígenas professores (as), na perspectiva da formação contínua, é considerar sua existência e integralidade enquanto sujeito social, cultural e histórico. A reflexão em torno desse agente que compõe a escola indígena não pode prescindir de sua importância política dentro da comunidade em que atua e, mesmo nos movimentos sociais de que faz parte, em virtude de suas atribuições comunitárias (Brasil, 2002).

Tendo em vista as especificidades inerentes ao processo educativo dos povos indígenas que, garantidas a partir de legislação própria, proporcionam que seus processos de formação e de práxis educativas disponham de características que lhes são peculiares no chão da escola diferenciada, seus processos formativos também adquirem uma conotação própria (Brasil, 1998). A partir do enunciado dos (as) indígenas professores (as) evidenciamos que sua formação contínua se pauta em esteios formativos, basilares de sua atuação.

2.1. ESTEIOS FORMATIVOS DO (A) INDÍGENA PROFESSOR (A)

A partir das observações, vivências e escutas no decorrer da investigação, foi possível perceber que processo de formação e práxis do (da) indígena professor (a) se constitui em fluxo constante de interlocução entre quatro aspectos, que iremos elencar enquanto esteios formativos, que se concretizam dentro e fora da dimensão institucional: a autoformação, o saber ancestral, a GEEI, e a DDPM. O esteio é um tronco de madeira, é o pilar de uma construção de casas típicas do contexto amazônico, constituem a coluna da edificação, se comparadas aos moldes da engenharia ocidental.

Tais esteios estão, intrinsecamente, entrelaçados e fornecem os subsídios necessários para a construção da práxis docente e para o entendimento do fazer docente do (a) indígena professor (a), na perspectiva da construção de suas práticas educativas decoloniais em construção e, que influem na constituição de suas identidades docentes, como veremos mais adiante. Podemos representar esse processo na figura seguinte.

Figura 11: Esteios formativos do (a) indígena professor (a)

Fonte: Própria, Pesquisa de campo, 2021/2022.

2.1.3. O Esteio Formativo da Autoformação

O esteio formativo da autoformação está ligado a experiências individuais e coletivas, do movimento social, das trocas entre os (as) indígenas professores (as). Estas são manifestadas em diálogos com seus pares acerca de suas práticas, dificuldades, vivências e produção de materiais educativos nas línguas indígenas, trabalhadas nos Espaços Indígenas.

De um lado, constitui um processo subjetivo de busca, por meio da pesquisa e da ³²etnogênese, de buscar conhecer mais sua ancestralidade e sistematizá-la, de uma dimensão reflexiva sobre a práxis, realizando a transposição didática. Por outro, adquire uma dimensão coletiva ligada à participação no movimento indígena, no estudo da legislação indígena e na reivindicação de políticas públicas frente às esferas governamentais. Esses aspectos estão entrelaçados no cotidiano de existência do (a) indígena professor (a). Conforme relata o indígena professor: “todos nós precisamos passar por um processo de formação. A pessoa que tá começando principalmente, porque é uma coisa nova, vai aprender a fazer planejamento de aula, fazer o PPP, vai ter que construir o material pedagógico pra sala de aula porque não tem

³² A “etnogênese” é um fenômeno em que, diante de determinadas circunstâncias históricas, um povo étnico, que havia deixado de assumir sua identidade étnica por razões também históricas, consegue reassumir e reafirmá-la, recuperando aspectos relevantes de sua cultura tradicional. Em grande medida, o processo de etnogênese ocorreu e ocorre em todas as regiões do Brasil. (Luciano, 2006, p.112).

material, isso é um desafio muito grande pro professor”. (Indígena Professor Yats+ra Tsuni, 2022).

Nesse âmbito, evidencia-se a dimensão subjetiva da autoformação do (a) indígena professor (a) dentro de seu compromisso coletivo. De um lado, este compromisso se manifesta na práxis dentro do aspecto de demarcação das territorialidades indígenas, por meio de suas práticas educativas, da construção de materiais didáticos diferenciados e de pesquisas acerca de sua própria ancestralidade. Recai sobre o (a) indígena professor (a) grandes responsabilidades que não se restringem ao processo educativo, expande-se aos aspectos políticos e interculturais de sua atuação, por seu papel de liderança política (Brasil, 2002, p.21).

De outro lado, está a dimensão coletiva da autoformação, na práxis política manifesta em sua atuação no movimento indígena dentro da dimensão de militância ou luta coletiva por reconhecimento e distribuição por parte do Estado³³ (Oliveira, 2005). Isso se explicita nas falas a seguir:

Então eu acho que o professor também não pode só esperar o que vem da formação continuada, dessa formação de oficinas que oferecem, eu preciso procurar outras. O que eu posso fazer pra aprimorar essa técnica, pra minha didática, pra minha ação, questão pedagógica. Eu vejo assim, que construir o material pedagógico com os alunos é bem importante, muito importante, que é a nossa mania é fazer tudo pronto e oferecer pro aluno. E não poderia ser assim, tem que construir junto com os alunos. (Indígena Professora Mimî, 2022).

Participo do movimento sim, até porque, também nas reuniões eles falam muito das leis, quais são as leis que a gente tem, o professor tem. Qual é o perfil do professor, então esse movimento quando a gente participa, a gente atualiza também o conhecimento. Muitas vezes a gente pensa, aí depois a gente pensa assim “Poxa, eu tava fazendo assim, e tava fazendo errado”. A gente pensa assim, muitas vezes a gente faz por não saber mesmo. Agora a gente participa algum movimento, ou então a Copime. A Copime dentro de Manaus, já ajuda muito os indígenas, porque ela como se fosse a cabeça aqui, tudo as coisas aqui, os indígenas corre pro Copime. (Indígena Professor Patawi, 2022).

Conforme o perfil multitarefas do (a) indígena professor (a) (Brasil, 2002), essa articulação nem sempre é fácil, pois demanda a participação em reuniões, encontros e assembleias, tanto no interior de sua comunidade, quanto em outros espaços do movimento indígena, bem como nas diversas esferas governamentais. Contudo, constitui uma articulação necessária ao seu exercício político pedagógico, pois é nesse espaço da memória coletiva que

³³ Para Oliveira (2005) o reconhecimento (pelos Outros) perpassa pelo autorreconhecimento, e este, busca a cidadania sem abdicar a identidade indígena (Oliveira, 2005, p.37).

se relacionam o pedagógico e o decolonial (Walsh, 2013, p.26). Segundo Walsh (2013), a pedagogia decolonial está relacionada às memórias que é parte da existência e da luta, e a memória coletiva articula a continuidade da aposta decolonial.

Essa dimensão formativa, expressa na interação junto ao movimento indígena, contribui na elaboração de uma identidade docente que emerge, também, das lutas sociais, por isso, é aqui concebida enquanto identidade docente decolonial. O Movimento Indígena, segundo uma definição mais comum entre as lideranças indígenas, é o conjunto de estratégias e ações que as comunidades e as organizações indígenas desenvolvem em defesa de seus direitos e interesses coletivos (Luciano, 2006, p.50).

Essa mobilização coletiva emerge como desobediência e insurgência (Mignolo, 2007) frente ao Estado colonizador que visa, por meio de violências (Bourdieu, 2014), e práticas colonizadoras impor-se em seu projeto de racismo epistêmico e cultural, aniquilar a diversidade pelos meios da globalização, homogeneização cultural e daltonismo cultural (Candau, 2008).

Nessa sombra, segundo Bergamachi e Silva (2008), entre a consolidação de nova perspectiva para políticas públicas em educação e a concretização do que denomina “indianização” da instituição escolar, as iniciativas pensadas e coordenadas, avaliadas pelos indígenas, e seus movimentos, especialmente o de professores indígenas, têm feito a diferença positiva. Em grande medida, isso fortalece o protagonismo do (a) indígena professor (a) na construção de uma escola que responda aos interesses e necessidades de seu povo indígena, em seus projetos de re-existência (Walsh, 2009) presente e de futuro.

Nesses espaços sociais constroem-se reflexões para o fortalecimento coletivo das reivindicações e pujanças sociais, no sentido de transformação da realidade de invisibilidade, discriminação e silenciamento dos povos indígenas, tendo em vista a decolonialidade. Esse engajamento político-social do (a) indígena professor (a) no movimento indígena é característica fundamental da pedagogia decolonial (Mota Neto, 2021), uma vez que revela o compromisso com as práticas pedagógicas como política cultural do seu fazer.

Nesta concepção, o diálogo e intersecção junto aos movimentos sociais, com suas formulações e teorizações pedagógicas, visam à transformação da condição colonial opressora, segundo Oliveira (2021), é perspectiva intrínseca à pedagogia decolonial. Acrescenta, ainda, a este rol o desenvolvimento da postura militante e intervenção permanente frente à realidade a ser transformada (Oliveira, 2021, p.30).

A pedagogia enquanto pensamento decolonial opera além dos sistemas educativos, expressa-se nos conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se interconectam com as ações transformadoras dos

movimentos sociais e, se fundamenta nas lutas e práxis de povos colonizados (Dias; Abreu, 2019). Nesse sentido, os referidos autores reafirmam que é preciso compreender o pensamento decolonial como atitude de resistência e razão, resistência no sentido dialético-material ante a colonialidade e a modernidade.

Na direção dessa reflexão, a indígena professora Mimê manifesta seu entendimento reflexivo sobre sua práxis que se coaduna com a pedagogia decolonial:

É assim, dialogar o que já tem, desconstruir o que já foi feito, porque é difícil desconstruir esse processo que foi construído, mas desconstruir a partir do seu pensamento, a partir da sua prática pedagógica, eu acho que é por aí que pode começar. Por exemplo, nós temos duas leis, 1.639 que foi lançada em 2003; e 11.645 também de 2008, que trata sobre as questões da diversidade, a partir dos estudos da cultura e da história afro-americana e ameríndia. Aí entra nesse processo dinâmico da educação escolar indígena. Então elas estão no currículo das escolas regulares, mas esse processo não é somente responsabilidade do professor de história, de professor de educação física, ele tem que ter essa possibilidade todo currículo daquela escola pra poder desconstruir o que foi posto. Acho que é por aí, é toda a comunidade educativa daquela escola tem que fazer parte desse processo. No caso, é fazer com que nossas práticas pedagógicas desconstrua, desconstruir aquilo que foi construído e ah, eu vou sair rasgando o livro que foi construído daquele material didático? Não, eu vou desconstruir a partir da minha prática pedagógica enquanto professora indígena. (Indígena Professora Mimê, 2021).

Tal desconstrução, apontada pela indígena professora Mimê (2021), é fundamental no processo de descolonização da prática educativa do (a) indígena professor (a), pois, em sua maioria, estes foram escolarizados em escolas não indígenas, a partir da visão formativa da colonialidade do saber (Arias, 2010), cujo ideal de univocidade apaga os saberes e experiências educativas não euro-usa-centradas. Evidencia-se que a colonialidade é, ainda, muito presente nas práticas educativas de indígenas professores (as) dos Espaços Indígenas.

Contrário a isso, esse processo de educação, que está sendo forjado a partir de sua atuação nos Espaços de Estudo, é um projeto de educação contra hegemônico que dialoga com as experiências críticas e políticas. Dessa forma, convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do ser (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 6) no processo histórico da sociedade brasileira: as ciências e saberes indígenas.

Dias e Abreu (2021) definem a pedagogia decolonial enquanto pedagogia, cuja identidade está ancorada na práxis da luta contra a colonialidade/modernidade, por meio de processos de formação humana. Segundo estes pesquisadores da educação na Amazônia, essa perspectiva tem em vista a construção de uma sociedade justa, solidária, livre e amorosa que apontam para a propositura de sociedades (e sistemas econômicos), e processos educativos que

“[...] considerem positivamente a alteridade e pluriversalidade que marca o gênero humano em todos os quadrantes do planeta” (Dias; Abreu, 2021, p.39).

Portanto, na teia das relações coletivas, dentro da dimensão da autoformação, o (a) indígena professor (a) concretiza os processos de resistência e fortalecimento político, pedagógico e cultural. Como relata a indígena professora Mimî (2021): “Estar na sala de aula é importante, mas você está de olho. Você está atento na situação mais social, então eu acho que o professor indígena, e claro eu me sinto nesse sentido, é autor social daquele espaço”. Resistir, nesse sentido, se torna luta pelo direito de existir, e de ser diferente em sua cosmovisão e sociedade, por um processo diferenciado de saúde, território e educação.

2.1.2. O Esteio Formativo do Saber Ancestral

O Esteio formativo do saber ancestral é o que tem na pessoa do (a) ancião (ã) indígena sua importância e referência vital para o processo educativo de seu povo. Este é considerado o que denominam “biblioteca viva” das culturas indígenas, agente importante na formação pedagógica, política e cultural dos (as) indígenas professores (as), e de suas comunidades, especialmente as comunidades indígenas urbanas. Estas estão inseridas no forte processo de apagamento das culturas e línguas indígenas, operados pela colonialidade nos campos da economia, política, religião, natureza, cultura e língua (Arias, 2010).

Cardoso (2017), pesquisador Mundurucu, os evidencia, enquanto falantes da língua, como detentores de um capital cultural, etnolinguístico e de um discurso político potencializador da educação das novas gerações.

Nesse esteio, a pesquisa torna-se instrumento relevante na sistematização dos saberes e conhecimentos ancestrais. Esse processo investigativo (etnogênese) de sua própria cultura, operada pelo (a) indígena professor (a) é registrado no instrumento pedagógico Caderno de Pesquisa. Além do caderno, há outras formas de registro para guardar as memórias dos anciãos (ãs) com uso das tecnologias. Ter o (a) ancião (ã) como esteio formativo, de referência ao seu fazer educativo, é visível nos relatos dos (as) indígenas professores (as):

Ouvir muito, as lideranças antigas, que são tem saberes indígenas, valores aos anciões, valorizar as mulheres, valorizar os homens, valorizar as crianças. (Indígena Professora Mimî, 2021).

Eu tenho, deixa eu ver... uma apostila e dois livros que deixaram, o professor passado. E o resto eu pesquiso aqui com a anciã da minha comunidade. (Indígena Professor Wirá Wasu, 2022).

Para atuar como professor (a) tive que pesquisar muito porque a gente ia na UFAM, na UEA e não encontrava nenhum material didático. Pesquisava em tudo enquanto era lugar, pra ter uma referência daquilo que os anciãos falavam, pra eu comparar com aquilo que estava escrito, de como ele falava a oralidade....nossa referência sobre a língua materna eram os avós, os pais, os anciãos, não foi difícil desenvolver, só no início porque não tinha nada, precisava ter algo registrado pra se comparar as falas dos anciãos com a escrita. (Indígena Professor Yats+ra Tsuni, 2021).

O ancião é muito importante, é porque é dele que vem os assuntos. É ele que fornece tudo que a gente vai trabalhar durante o ano. Eu tenho dois anciãos, na verdade tinha, porque um faleceu, mas eu ainda tenho material gravado. O ancião é a biblioteca viva, e a gente tem trabalhado bastante. Com um deles eu aprendi muito a gramática Apurinã, ele ensinava muito como pronunciar, escrever. Já o outro é mais da parte da cultura mesmo. Tu senta com ele tu só conta histórias, ele só conta a parte cultural. “ah, como faz um batismo” “ah, como faz o casamento” “ah, eu tenho uma história que contavam quando a gente era adolescente, assim, assim”, ele não é muito a gramática não, ele é mais a parte da cultura. (Indígena Professora Âkiti, 2021).

E aí, tive a oportunidade de conhecer ancião naquela época, só que ele era totalmente fechado. Como eu expliquei havia uma resistência pra não falar língua materna, então comigo ele teve essa resistência. Depois que eu fui fazendo o trabalho com ele, foi se soltando falando a importância que isso tinha no valor histórico do conhecimento que ele tinha, e aí ele foi se soltando. Consegui levar ele pra SEMED, enfim apresentar ele lá enquanto Professor tradicional. Então a partir daí ele foi vendo o valor que ele tem, e ele contribuiu muito. Tinha algumas palavras que eram difícil de escrever, daí ele pronunciava e eu tentava escrever de várias formas não dava certo porque precisava ter uma referência, precisava ter um dicionário, uma gramática, pra comparar as palavras. (Indígena Professor Yats+ra Tsuni, 2021).

E os conhecimentos dos anciões, pra contar o porquê da música ser cantada no roçado, o porquê da música ser cantada no ritual, e assim os muito conhecimentos dos anciões que eu vou trabalhar (Indígena Professora Beru, 2022).

Conforme visto, o (a) ancião (ã) indígena tem um papel fundamental na formação e na práxis dos (as) indígenas educadores (as) no município de Manaus, sendo formador (a) nas questões dos saberes tradicionais. Sua relevância é tamanha que a legislação da educação escolar indígena destaca sua participação nesse processo, especialmente, a Resolução CNE/CEB nº 01 de 2015, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores indígenas nos cursos de ensino médio e superior.

As Diretrizes regulamentam programas e cursos destinados à formação inicial e continuada no âmbito dos sistemas de ensino, instituições formadoras e órgãos normativos. Orienta os processos que envolvem a construção dos currículos, o desenvolvimento, a avaliação

dos processos formativos dos(as) professores(as) indígenas, enfatizando a participação dos indígenas e dos mais velhos – anciãos(as) ou sábios(as) indígenas - na construção e gestão dos processos formativos que considerem suas especificidades territoriais e socioculturais (Brasil, 2015).

Na acepção de Rubim (2017), eles (os mais velhos) são detentores dos saberes de sua cultura, guardiões de tais saberes. A mesma os revela enquanto a “história viva” das comunidades, as quais, muitas vezes, não dispõem de materiais didáticos e escritos para veiculá-las. Enfatiza que suas memórias, ao serem compartilhadas, se tornam memória coletiva, fortalecendo o sentimento de pertencimento e reafirmação das identidades coletivas (Rubim, 2017, p.74).

O(a) ancião (ã) participa direta e, indiretamente, das práticas educativas desenvolvidas nos Espaços Indígenas. Da primeira forma, o mesmo é convidado ou se dirige voluntariamente ao Espaço para ensinar os estudantes. Geralmente, por meio de oficinas, contação de histórias ou, simplesmente, narrativas dos saberes ancestrais e tradições de seu povo, a partir de suas memórias e trajetórias de vida. Tradições que, para Hobsbawm (1984) envolve práticas de natureza concreta ou simbólica que visam, por meio da repetição, inculcar valores e normas de comportamentos.

Outra forma de participação se dá, indiretamente, por meio do (a) indígena professor (a), que se dirige a este e faz esse processo rico de diálogo e aprendizagem. Posterior a isso, se faz o planejamento e sistematização dos conhecimentos com vistas ao ensino para os estudantes do Espaço Indígena. É por meio da ação e presença do ancião que a história, memória e tradição (Bergamachi; Medeiros, 2010) se entrelaçam no cotidiano presente, sendo força motriz dos processos de identidade e resistência.

O (a) ancião (ã) indígena torna-se amparo ao indígena professor (a) diante dos desafios que lhes são inerentes no cotidiano dos Espaços, especialmente quanto à falta de materiais didáticos e educativos nas línguas indígenas, necessidade de aprender mais da língua e da ancestralidade. Ademais, o processo de pesquisa junto a este possibilita ao indígena professor (a) esclarecimentos acerca das tradições socioculturais, fortalecendo, também a sua identidade como docente indígena.

Há casos em que o (a) ancião (a) da comunidade já não vive mais (nos últimos anos muitas comunidades perderam os (as) anciãos (ãs), parte em virtude da Covid 19). Quando isso ocorre, o (a) indígena professor (a) recorrem aos sábios de suas comunidades, ou mesmo aos anciãos de outras comunidades, que sejam falantes da língua e conhecedores dos saberes ancestrais. Faz-se um processo de invenção da tradição (Hobsbawn, 1984), um processo de

solidariedade entre os parentes no fortalecimento das lutas pela existência pelo viés da educação (Rubim, 2017). Nesse aspecto, também se tornam relevante as pesquisas realizadas a partir de conhecimentos sistematizados em livros, apostilas e cadernos, que constam registros dos saberes tradicionais, porém, ainda são escassas tais publicações.

2.1.3. O Esteio Formativo da Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI

Fundamento para a formação contínua e práxis educativa dos (as) indígenas professores (as) constitui o Esteio formativo da Gerência de Educação Escolar Indígena - GEEI, em seu acompanhamento pedagógico específico. Por meio de subsídios pedagógicos e legais, específicos da modalidade educação escolar indígena, o (a) indígena professor (a) se mune dos saberes necessários ao fazer educativo em sua comunidade. Conhece, pois, o arcabouço de legislações que sustenta a educação escolar indígena, assim como conhecimentos e competências pedagógicas para o processo de sistematização dos saberes ancestrais a serem trabalhados no chão da escola indígena, que aqui se constituem os Espaços Indígenas.

Criada a partir do Núcleo de Educação Escolar Indígena – NEEI, em 2009, a Gerência de Educação Escolar Indígena-GEEI consta no Regimento e Estrutura Operacional da SEMED, conforme o Decreto nº0090/2009, subordinada à Divisão de Ensino Fundamental e ao Departamento de Gestão Educacional. Dentre suas atribuições, tem por objetivos: viabilizar, implantar uma política de educação escolar que priorize os projetos societários dos povos indígenas do município de Manaus; subsidiar os professores indígenas com ferramentas pedagógicas que viabilizem ações educativas voltadas ao fortalecimento de práticas culturais tradicionais nas realidades específicas e diferenciadas em que atuam.

Figura 12: Símbolo da GEEI Semed Manaus



Fonte: Própria, pesquisa de campo 2021.

Além disso, seus objetivos incluem: prestar assessoria pedagógica aos professores indígenas, acompanhando e orientando os trabalhos desenvolvidos nas Escolas Indígenas Municipais e nos Espaços de Estudos Indígenas; auxiliar os professores nos processos de

elaboração e execução de Projetos Pedagógicos, criando situações de aprendizagem significativa, voltadas à revitalização e/ou fortalecimento linguístico e cultural; gerenciar a construção da Matriz Curricular e das Propostas Pedagógicas das escolas indígenas municipais; firmar parcerias com o intuito de ofertar formação inicial e continuada aos professores indígenas; contribuir na construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas atendidas pela GEEI.

A realização do trabalho junto às quatro escolas e vinte e dois Espaços Indígenas constitui um verdadeiro desafio diário, pois sua atuação inclui multitarefas. Este setor atua nas demandas de orientações; jornadas pedagógicas no início do ano letivo; planejamentos mensais; assessoramentos mensais individuais aos indígenas professores (as); reuniões com professores (as), as lideranças e as comunidades; acompanhar formações e ações da secretaria junto aos Espaços e Escolas indígenas; organizar jornadas, oficinas formativas e mostras pedagógicas nos fins do ano letivo; prestar apoio às atividades pedagógicas e culturais das comunidades, dentre outras demandas.

O labor é concretizado a partir da atuação de sete assessores pedagógicos (incluindo a responsável pelo setor³⁴) e dois administrativos. Tais assessores (as) possuem formação acadêmica interdisciplinar: Filosofia (1), Pedagogia (3), Letras (2) e Educação Física (1). Contudo, predomina a indicação de pessoas que desconhecem os aspectos legais e pedagógicos da educação escolar indígena, inclusive quando vindo dos superiores. Isto, de certa forma, influencia o processo formativo dos (as) indígenas professores (as), pois estes percebem na qualidade da interação social, da reflexão e dos diálogos (Grupioni, 2013) nos conhecimentos do(a) assessor (a) pedagógico acerca de suas especificidades socioculturais.

Tendo em vista essa realidade, foi construído o Manual do Assessor Pedagógico da Educação Escolar Indígena, fruto de um curso de mestrado de uma das assessoras do setor. Construído com a participação dos demais assessores (as), este documento visa orientar os assessores (as) iniciantes no desenvolvimento do trabalho pedagógico da GEEI, junto aos indígenas professores (as) e comunidades (Ribeiro, 2020).

O trabalho de assessoramento, portanto, tem por objetivos a orientação na organização dos instrumentos pedagógicos; orientação na construção de documentos legais das Escolas e Espaços de Estudos Indígenas; auxílio na produção de materiais educativos diferenciados; auxílio no trabalho de fortalecimento linguístico das comunidades (Ribeiro; Leal, 2020,

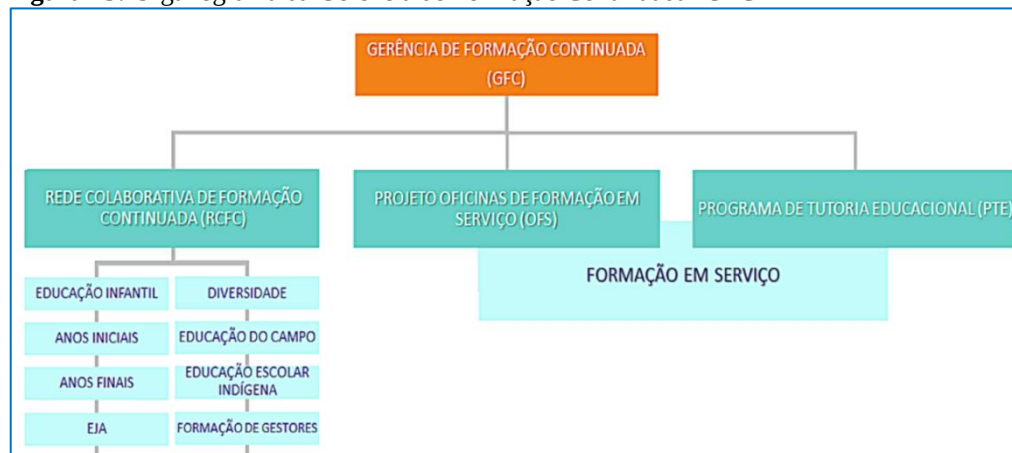
³⁴ Inclusive não tivemos acesso ao gerente da GEEI, pois este consta apenas no documento, mas não atua. Quem atua como gerente é uma assessora que foi designada responsável pelo setor.

adaptado). Essa atuação é organizada a partir de quatro eixos: pedagógico; político pedagógico; material didático e linguístico.

2.1.4. O Esteio Formativo da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM

O esteio formativo da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM, é responsável pela formação continuada, na dimensão institucionalizada, ofertada pela secretaria aos indígenas professores (as). Oportuniza conhecimentos pedagógicos gerais, especificamente ligados aos processos didáticos e de letramentos, ofertando a formação continuada aos profissionais da educação da rede. Sua criação, em 2001, almeja o aprimoramento das práticas pedagógicas e o desenvolvimento das competências profissionais dos servidores da secretaria, no intento de alcançar um patamar de qualidade social. Esse empenho se concretiza pela ação da Gerência de Formação Continuada – GFC, uma de suas gerências.

Figura 13: Organograma da Gerência de Formação Continuada -GFC



Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

A GFC tem, dentre suas atribuições, as competências delegadas a partir do Decreto n.2.682, de 26 de dezembro de 2013, capítulo IV, subseção I, artigo 41. Assim, compete à esta: desenvolver processos de formação continuada associada à pesquisa e fundamentada na práxis educativa humanizadora, democrática, cidadã e pública, na perspectiva da transdisciplinaridade; considerar as demandas de formação continuada a partir da realidade educacional das escolas municipais de Manaus; articular os conhecimentos e os saberes que estão fragmentados no espaço e tempo escolares; promover estudos que conciliem as dimensões do ensino de conhecimento técnico, histórico, político, econômico, socioambiental e cultural

com uma educação humanizadora; fundamentar as ações formativas a partir da abordagem transdisciplinar, dentre outras.

A partir do projeto de formação, da amplitude complexa de sua atuação, esta gerência visa “[...] possibilitar, processos formativos colaborativos, reflexivos e participativos com os profissionais da educação, visando à promoção da aprendizagem das crianças e dos estudantes, compartilhando experiências formativas que impactem a sala de aula” (Manaus, 2022). Nesse intento, as formações são desenvolvidas a partir de duas frentes estratégicas: Formação em Rede Colaborativa de Formação Continuada e Formação em Serviço.

Os Espaços e escolas indígenas estão inseridos na modalidade educação escolar indígena, inseridos na Rede Colaborativa de Formação Continuada - composta por nove grupos colaborativos de frentes formativas, atendendo os educadores por etapas ou modalidades de ensino, em geral, com quatro encontros anuais. Também, as demandas de outros setores da secretaria, especialmente o Departamento de Gestão Educacional, pelas escolas e projetos em parcerias externas. Tais grupos estão organizados por níveis e modalidades de ensino.

2.2. O CHÃO DA ESCOLA DIFERENCIADA NA CIDADE: OS ESPAÇOS DE ESTUDO DA LÍNGUA MATERNA E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS INDÍGENAS - EELMCTI

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado e outras instituições de apoio deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos Professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada. Gersem dos Santos, Professor Baniwa, AM (Brasil, 1998, p.25).

Nessa direção de construção de uma escola indígena é que abrange o conteúdo desta subseção. Nesta parte desta sessão, apresentaremos as práticas educativas construídas pelos (as) indígenas professores (as). Para isso, faremos uma breve descrição do local onde esse fazer educativo se concretiza: os Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas - EELMCTI do município de Manaus. Seguidamente, nosso intento é descrever as práticas educativas desenvolvidas, a partir dos aspectos pedagógicos relatados

pelos (as) indígenas professores (as), cujo foco é a revitalização da língua e os processos de identidade.

O chão da escola diferenciada corresponde aos Espaços Indígenas, localizados em área rural/ribeirinha e urbana do Município de Manaus. Lócus onde são construídas as práticas educativas decoloniais dos povos indígenas residentes no município. No momento, são vinte e dois Espaços ativos³⁵. Portanto, vinte e dois indígenas professores (as) contratados (as), assim como vinte e duas comunidades atendidas pelo governo municipal, exceto as das escolas, conforme o quadro seguinte.

Quadro 7: Espaços de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas

EELMCTI	POVO/ETNIA	LÍNGUA	LOCALIZAÇÃO/COMUNIDADE
Amarini Arutã	Apurinã	Apurinã	Av. Real, número 494, Bairro Mauazinho 2
Atauanã Kuarachi	Kokama	Kokama	Comunidade Nova Esperança Kokama, Estrada do Brasileirinho, Ramal: km 08.
Bayaroá	Tukano	Tukano	Comunidade Bayaroá. Rua São Luis 474, Bairro São João, BR 174.
Branquinho	Tukano	Tukano	Comunidade do Branquinho. Igarapé do Branquinho, Rio Tarumã-Açu.
Buû-Miri	Plurietnico	Tukano	Associação AMARN. Rua 06 nº 156, Conjunto Villar Câmara 01, Bairro Coroado.
Gavião	Sateré-Mawé	Sateré-Mawé	Aldeia Gavião, Rio Tarumã-Açu - Igarapé do Tiú 02.
Karuara	Kokama	Kokama	Comunidade Karuara Kokama. Rua Cravinho, n.374, Bairro João Paulo.
Kuiá	Sateré/Tikuna	Sateré/Tikuna	Aldeia Inhaã-Bé, Igarapé do Tiú 02, Rio Tarumã-Açu.
Kurasí Weara	Baré	Nheengatú	Comunidade Yamuatiri Anama, Rio Cuieiras- Baixo rio Negro.
Nossa Senhora de Fátima	Pluriétnico	Nheengatú	Comunidade Nações Indígenas. Av. Beija Flor Vermelho, Rua E 200, Bairro Tarumã.
Nusoken I	Sateré-Mawé	Sateré-Mawé	Comunidade Nusoken I. Rua Comandante Norberto Wongal, nº 261, Conjunto Santos Dumont, Bairro Redenção.
Nusoken II	Sateré-Mawé	Sateré-Mawé	Comunidade Nusoken II. Rua Cojubim, nº 201, Bairro Tarumã.

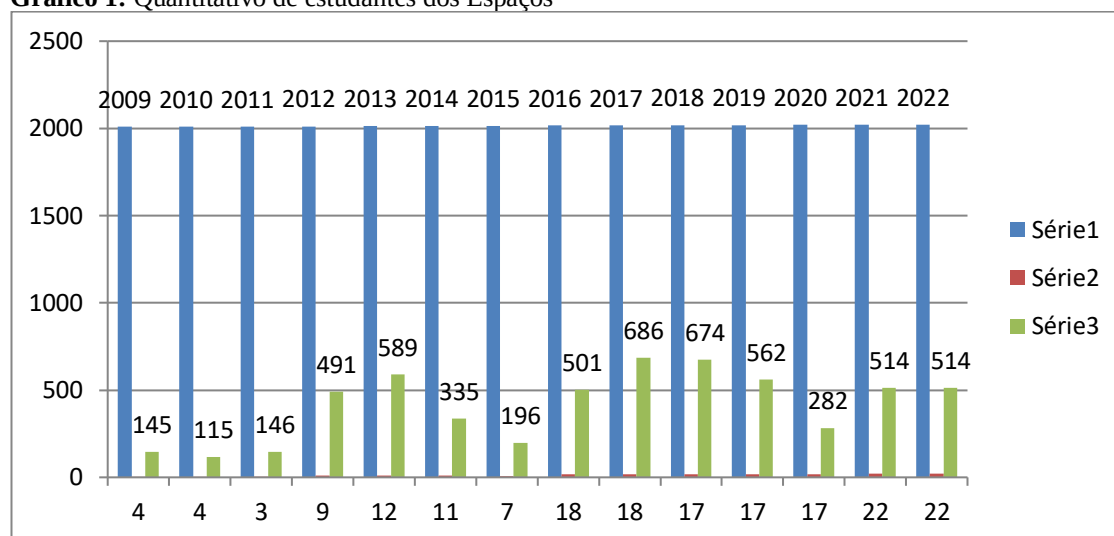
³⁵ Apesar de haver vinte e dois Espaços ativos, a Lei 2.781/21 aponta a regularização de vinte e três Espaços (EELMCTI). Um destes está desativado, momentaneamente, pela ausência de vínculo do indígena professor.

Poranga Yasuru	Baré	Nheengatú	Comunidade Boa Esperança. Rio Cuieiras- Baixo rio Negro.
Tupãna Ruca	Pluriétnico	Nheengatú	Comunidade Nossa Senhora do Livramento- Rio Tarumã Mirim.
Tsetsu Kamutum	Kokama	Kokama	Comunidade Kokama do Grande Vitória. Rua Lábrea 447, Bairro Grande Vitória.
Tupãna Yupirunga	Karapãna	Nheengatú	Comunidade Santa Maria, RioTarumã-Açú.
Wainhamary	Apurinã	Apurinã	Comunidade Ineamatã Apurinã. Av. Coletora 02, Conj. Cidadão 12, Bairro Nova Cidade.
Wakenai Anumarehit	Pluriétnico	Nheengatú	Comunidade Parque das Tribos, Bairro Tarumã.
Wanhut'i	Sateré-Mawé	Sateré- Mawé	Comunidade Rua Comandante Norberto Wongal, nº 261, Conj. Santos Dumont, Bairro Redenção.
Weku Durpuá	Tukano	Tukano	Comunidade Barreirinha, Rio Cuieiras- Baixo Rio Negro.
Wotchimaücü	Tikuna	Tikuna	Comunidade Wotchimaücü. Rua São Salvador, Bairro Cidade de Deus.
Yatsi ikira	Kokama	Kokama	Comunidade Kokama Lua Verde. Rua Francisca Mendes, nº 116, Bairro Cidade de Deus.

Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

Nesses espaços educativos são trabalhadas seis línguas indígenas, e uma diversidade de povos são atendidos, uma vez que as comunidades não são etnicamente homogêneas. São contextos pluriétnicos (Santos, 2016), ou seja, há a convivência de vários povos que optam pelo ensino por meio de uma língua escolhida.

Quanto a estes Espaços Indígenas, fizemos um mapeamento de estudantes matriculados, desde o ano de 2009 (conforme o quadro a seguir). Os dados demonstram um quantitativo significativo de estudantes, excluídos os das escolas, o que demonstra sua importância para os processos socioculturais dos povos indígenas que os dispõem.

Gráfico 1: Quantitativo de estudantes dos Espaços

Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022. Em azul: ano. Em cinza: número de estudantes. Abaixo: espaços educativos.

Por motivos diversos, entretanto, tais estudantes indígenas não aparecem nos dados oficiais da secretaria, como alunos indígenas da rede. Isto se deve à falta de conscientização das escolas junto ao seu alunado na questão da identificação/afirmação étnica no ato da matrícula. Assim, também se deve à latência dos processos de colonialidade expressos por meio de discriminação, racialização (Mignolo, 2007) e subalternização, reproduzidos nos espaços da escola.

Em tais Espaços são matriculados os indígenas de diversas faixas etárias, desde crianças pequenas a idosos, pois é lugar de aprendizagem pautada nas vivências e interações no processo de aprendizagem. Esse chão da escola diferenciada é espaço de afirmação das identidades indígenas no município de Manaus (Araújo, 2015).

Para o estudo, em questão, foram eleitos dez, vinte e dois Espaços Indígenas, buscando abarcar diferentes realidades do fazer educativo dos indígenas professores (as): quatro da área urbana, na periferia da cidade; quatro em área ribeirinha, em igarapés; dois em área rural/rodoviária. Estão, assim, estão localizados em diferentes áreas do município de Manaus. Essas diferentes territorialidades específicas de pertencimento coletivo (Almeida, 2008) são construídas a partir do processo de ressignificação cultural e étnica, bem como da interação com a sociedade circundante, em que suas práticas educativas são fundamentais.

Consideramos que na diversidade de territorialidades os (as) indígenas professores (as) e suas comunidades vivenciam, na perspectiva de Palermo (2019), específicas maneiras de viver a colonialidade. A pertença a uma localização da cultura é inegável, uma vez que conhecimentos nascem dessa relação.

As Diretrizes Municipais da Educação Escolar Indígena descrevem os Espaços Indígenas enquanto:

O espaço cultural representa o espaço relacional da memória coletiva dos membros, muitas vezes ativada por circunstâncias sociais antagônicas, a partir da qual este lugar se torna espaço da sistematização pedagógica da autodefinição étnica ou pluriétnica da organização. Com o tempo, com as mesmas referências de sentido, o espaço cultural passa a ser redefinido[...]. A partir dessa reelaboração de referência no âmbito do protagonismo indígena, seus critérios de identidade devem ser orientados para as propostas pedagógicas da educação escolar indígena diferenciada. (Manaus, 2017, p.63).

Na direção desse protagonismo, por meio da educação diferenciada, as comunidades indígenas constroem suas práticas educativas que expressam seus processos de decolonialidade na resistência à colonialidade. Essa educação pautada na política de identidade tem como pressuposto filosófico a valorização da pessoa em sua identidade individual tecida nas relações coletivas nas organizações e formas associativas. Isso se expressa numa educação pautada nos princípios do comunitarismo, da interculturalidade, bilinguismo/multilinguismo, da especificidade e diferença que “[...] propõem valorizar a vida humana, trazendo para a educação conhecimentos e saberes tradicionais, valores extraídos das experiências concretas e pessoais, organizadas em formas associativas” (Manaus, 2017, p.40).

Na concepção de Almeida (2008) o processo de territorialização resulta de uma conjunção de fatores, que envolvem a capacidade de mobilização em torno de uma política de identidade, um jogo de forças em que os agentes sociais, naquilo que ele chama de “expressões organizadas”, travam as lutas e reivindicam direitos face ao Estado.

Nessa trilha, os Espaços Indígenas são espaços de fortalecimento coletivos da identidade étnica, de convivência político cultural, cujo fim é a elaboração da educação diferenciada, em seu caráter peculiar de cada povo indígena. De alguma forma, resulta dos diferentes processos de territorialidade dos povos indígenas de Manaus, pois demarca seu espaço social e identidade.

Na sua dimensão física carrega um simbolismo latente da identidade indígena como resistência aos processos de colonialidades reproduzidos pela sociedade majoritária. O ensino nesse âmbito ultrapassa a dimensão pedagógica. Para Rubim (2011) a escola estará formando indígenas cidadãos e autônomos, preparando-a para o diálogo com organizações e instituições, a se fortalecer no coletivo e a desenvolver um olhar crítico e reflexivo sobre a realidade.

São práticas educativas, ali construídas, que se fundam na dimensão da formação humana, na solidariedade e fortalecimento coletivo. Transcende-se aos parâmetros de escola a

partir da valorização da vida dos mais velhos, de estudantes, professores(as) e comunitários, em um processo de valorização dos saberes (Freire, 1996) dos envolvidos no processo educativo. “[...] Trazer para o processo de ensino aprendizagem os problemas de falta de saneamento básico, segurança, emprego, alimentação, dentre outras necessidades, implica instigar no aluno indígena o desenvolvimento de um espírito questionador das desigualdades sociais a que este está exposto, assim como refletir as possibilidades de mudanças” (Araújo, 2015, p.72).

Tais práticas educativas, que denominamos decoloniais, transcendem as dimensões pedagógicas e desaguam nas determinações político culturais ali entrelaçadas, determinações oriundas dos processos histórico-sociais vivenciados na cidade. É uma formação pedagógica, política e cultural na medida em que contribui para o desenvolvimento da capacidade criadora e de práticas, que visem questionar as injustiças sociais, a fim de que seus alunos desenvolvam atitude crítica, autenticidade, autonomia e emancipação buscando, assim, empreender as mudanças sociais (Giroux; McLaren, 2011).

O caráter predominantemente político das práticas educativas desses espaços de educação escolar indígena é evidenciado por sua reivindicação por meio de formas organizativas indígenas, associações, organizações, tanto de comunidades quanto do próprio movimento indígena em suas diversas atuações. A organização ou associação participa do processo seletivo para a contratação do (da) indígena professor (a), tendo como contrapartida a oferta do local para as práticas educativas. As lideranças indígenas também acompanham o trabalho educativo, estando presentes nas reuniões, planejamentos pedagógicos, inclusive são responsáveis por atestar a assiduidade do (da) indígena professor (a).

Alguns desses espaços educativos funcionam em estrutura predial específica para esse fim dentro da comunidade. Outros funcionam na sede das associações ou organizações indígenas, em barracões, chapéus de palha, em espaços culturais, ocas, fundos de quintais, sedes de associações (Barreto, 2020).

Todavia, muitos desses locais não dispõem de estrutura ideal para o funcionamento, pois são espaços multifuncionais dentro da comunidade, em que ocorrem atividades de reuniões, assembleias, atividades religiosas, atividades culturais, artesanatos (Barreto, 2020).

2.2.1. O EELMCTI Buü-Miri

O Espaço Indígena (EELMCTI) Buü – Miri, localizado no Bairro Coroado, zona leste de Manaus, é fruto de reivindicação da Associação de Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro -

AMARN, denominada Numiã Kurá³⁶. Mulheres de diferentes localidades daquela região, que se uniram a partir de suas necessidades de subsistência e fortalecimento étnico, fundando uma associação pluriétnica de mulheres.

Fundada em 1984, formalizou-se três anos depois, com apoio da antropóloga Janete Chernella, que se sensibilizou com a situação de abandono, exploração e discriminação a que as mulheres indígenas estavam sujeitas na cidade de Manaus. Ao serem demitidas de trabalhos domésticos, geralmente conseguidos com a ação de missionários, não tinham como retornar a seus territórios. A AMARN foi constituída a partir de estratégia de assistencialismo, porém, com o tempo, passou a ser importante organização de articulação e luta política pelos direitos dos povos indígenas da cidade, assim como de economia sustentável.

Desde então, a referida associação, participa ativamente na construção de política e do movimento indígena, na educação e saúde diferenciada, no desenvolvimento sustentável, na demarcação das terras indígenas (PNCSA, 2007, p.3, fascículo 24). Isto se evidencia em sua atuação na construção das políticas públicas de educação diferenciada dos povos indígenas de Manaus. As reuniões e assembleias ocorrem nos fins de semana.

Figura 14: EELMCTI Buü-Mirî



Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

Formada por mulheres (os homens também participam) dos povos Tapuia, Tariano, Tukano, Dessano, dentre outros, esta organização tem ganhado visibilidade nos diversos segmentos sociais por sua atividade econômica sustentável na produção de biojoias, utensílios de decoração, artefatos domésticos, bolsas, colares, dentre outros objetos da cultura indígena.

O ensino da língua materna e conhecimentos tradicionais, das culturas indígenas dos povos que a constituem, se desenvolve no chapéu de palha da sede da AMARN. Apesar de

³⁶ Significa “grupo de mulheres”, na Língua Tukano.

haver uma sala de aula, preferem o chapéu de palha como espaço educativo. Para Almeida (2008), o número expressivo de indígenas em centros urbanos tem possibilitado a formação de modalidade organizativa peculiar que agrupa diferentes etnias. O critério político-organizativo é o agrupamento das diferenças culturais em torno de objetivos comuns.

No chapéu de palha são desenvolvidas todas as atividades inerentes à associação: assembleias, reuniões, cultos religiosos, rituais indígenas, confecção de artesanatos, assistência governamental, recepção de visitantes e a educação diferenciada, dentre outras. Os grafismos dos povos indígenas desta, as comidas típicas, os cantos, os rituais sagrados, os conhecimentos de plantas medicinais, as confecções de artesanatos estão entre os projetos já trabalhados.

2.2.2. O EELMCTI Watchimaücü

Até que conseguiram o centro cultural através da Comissão de Direitos Humanos, da Arquidiocese de Manaus, porque naquele tempos de 98 eu fiz o trabalho com CDH daqui de Manaus, trabalhei com eles. Então, veio visitar o embaixador da Irlanda. Veio conversar com nós, falava em inglês, e a irmã Catarina traduziu pra ele o que a gente precisa. As crianças estudavam em casa mesmo, não tinha cadeira, só deitada e brincando, a criançada. Pedimos pra ele uma escola, e um espaço pra centro cultural pra fazer artesanato, pra atividades. (Indígena Professor Ai, 2021).

No Bairro Cidade de Deus, zona norte da capital manauara, está localizado o Espaço Indígena (EELMCTI) Watchimaücü, pertencente ao povo Tikuna. Funciona na sede da Associação Comunidade Watchimaücü (ACW), que também é o Centro Cultural da comunidade, onde ocorrem reuniões, assembleias e recepção de turistas, visitantes e ações governamentais.

Figura 15: : EELMCTI Watchimaücü



Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

A construção dessa estrutura física foi possível por meio de doação do embaixador da Irlanda, mediada pela Arquidiocese de Manaus. Antes disso, conforme relata o indígena professor, as crianças estudavam nas próprias casas da comunidade, que faziam revezamento entre os comunitários. É evidente a presença dos artefatos culturais do povo Tikuna no local, através das pinturas de grafismos, do ritual da Moça Nova na parede maior do salão, da representação dos ancestrais e, ainda objetos e indumentárias tradicionais.

Ainda nesse espaço físico, os artesãos da comunidade confeccionam seus artesanatos para geração de renda e sustento das famílias. É comum, durante o cotidiano, o indígena professor compartilhar o espaço com artesãos e jovens estudantes, fazendo trabalhos acadêmicos (Araújo, 2015). Esse espaço educativo é um dos mais antigos, fruto do projeto sociolinguístico coordenado pela linguista e professora Dulce Franceschini da UFAM. A partir do objetivo de revitalização linguística, os Tikuna se uniram a outras comunidades em um movimento insurgente de reivindicação junto ao governo municipal. A contratação de professores(as) ocorreu em 2005.

Tais empreitadas de insurgências, com apoio de instituições parceiras e dos movimentos sociais, resultam em melhorias da infraestrutura do local e conquistas em relação ao trabalho, educação e saúde diferenciada, bem como assistência governamentais e projetos de sustentabilidade. Assim, afirma o indígena professor: “Então hoje em dia o que tem valor é cultura só. É cultura que nós temos valor. Por isso que a gente acredita ser nossa força mesmo, nossa luta” (Indígena Professor Ai, 2021). As conquistas são fruto de muitas lutas, processos e práxis políticas na contramão da colonialidade (Walsh, 2009).

A organização, também, oportunizou a criação do grupo musical que faz apresentações culturais em eventos e na própria comunidade. Tornou-se um meio de valorização das artes, pinturas, indumentárias e dos saberes tradicionais dos cantos e histórias desse povo. Esta comunidade é falante da língua indígena, em seu cotidiano prevalece o uso da língua materna na comunicação entre si.

2.2.3. O EELMCTI Waynhamari

O Espaço Indígena (EELMCTI) Waynhamari está situado na zona norte de Manaus, especificamente no Conjunto Cidadão XII. Este tem um processo histórico, estritamente, de resgate da língua e cultura de sua comunidade Apurinã.

Figura 16: EELMCTI Waynhamari



Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

Foi criado em meio ao processo de autoidentificação da comunidade, especialmente da liderança, uma mulher, que reconheceu sua ancestralidade indígena e resolveu organizar a associação/comunidade, mobilizando os demais. Consequentemente, perceberam a importância do resgate sociolinguístico e cultural na retomada da identidade de seu povo.

Eu nasci aqui em Manaus, estudei nas escolas daqui, e já adulta a minha mãe se identificou como indígena, ela também demorou a se identificar. E assim que ela se identificou, decidi que todos os filhos iam se identificar também. Então todos nós fomos e tiramos nossa certidão, a identidade RANI. E a partir daí eu tive interesse de conversar um pouco mais sobre o meu povo, costumes, tradições, língua e isso já tem 8 anos. De lá pra cá eu aprendi a minha língua conheço quase tudo da minha cultura e daí surgiu a oportunidade de ser Professora indígena. Por desistência do Professor contratado, eu fiquei voluntária trabalhando por 4 anos, depois consegui ser contratada, e foi assim que eu me identifiquei. (Indígena Professora Âkiti, 2022).

Criado em 2012, este Espaço de educação diferenciada foi atendido pela contratação do indígena professor somente quatro anos depois. Antes da contratação, o trabalho educativo era voluntário. O local, construído com a colaboração dos comunitários, fica ao fundo do quintal da líder da comunidade, uma senhora indígena.

Para efetivar o processo de ensino da língua e cultura Apurinã, a indígena professora realizou muitas pesquisas, a partir de escritos na língua, assim como conversas com anciãos indígenas Apurinãs, falantes da língua que residiam na cidade. Além disso, a mesma viajou para localidades do interior, nas paragens do Rio Purus, o que oportunizou vivências, experiências e aprendizagens socioculturais de sua identidade indígena.

O foco na revitalização e vitalização linguística e cultural impulsionou a produção de diversos materiais específicos na língua Apurinã. A organização e infraestrutura física do local resulta do empenho e compromisso da indígena professora, em parceria com a comunidade.

Frequentado por crianças, adolescentes e adultos de várias faixas etárias, neste espaço já desenvolveram projetos em torno da língua materna, contação de histórias, jogos pedagógicos, diálogos na língua materna, dentre outros. A educação diferenciada, neste contexto, tem sido caminho da identidade negada, silenciada e invisibilizada à reafirmação identitária.

2.2.4. O EELMCTI Tse Tsu Kamutum

Localizado na zona leste da cidade, o Espaço Indígena (EELMCTI) Tse Tsu Kamutum Kokama constitui a escola diferenciada do povo Kokama do Bairro Grande Vitória e mediações. Conforme relata o indígena professor, a atividade educativa já se desenvolvia no cotidiano da comunidade, antes mesmo da oficialização do Espaço Indígena, no cotidiano da comunidade:

Mas antes disso, o processo de educação começou aqui no Grande Vitória. Palavra soltas né, tinha uma mesa grande onde eu ensinava a minha irmã, ela passava para os meus sobrinhos e primos. Era dentro de casa, na família mesmo (Indígena Professor Yats+ra Tsuni, 2021).

Figura 17: EELMCTI Tse Tsu Kamutum



Fonte: pesquisa de campo, 2021/2022.

A criação deste Espaço está atrelada ao processo histórico da comunidade Kokama do Grande Vitória, no início dos anos 2000. Conforme as narrativas do indígena professor, o povo Kokama estava presente no início da formação do bairro, posteriormente, por conta do crescimento da comunidade, se deslocaram para um sítio localizado no Ramal do Brasileirinho, no km 8, de uma tia dele.

Entretanto, após alguns conflitos internos, a comunidade retornou para o bairro, em 2012, e os que lá ficaram formaram uma nova comunidade e associação. “Bom, a formação da comunidade se deu no início do bairro, estamos aqui desde o começo do bairro, fomos um dos

primeiros invasores aqui do bairro Grande Vitória. E aqui tinha várias famílias Kokama” (Indígena Professor Yats+ra Tsuni, 2021).

Ele vivenciou o processo de luta pela terra em seu bairro, localizado na periferia da cidade, assim como a luta das comunidades indígenas pelo atendimento educacional diferenciado junto ao governo municipal, fato que se deu a partir de 2002. Porém, por não se adequar aos requisitos impostos pela secretaria, a contratação de professor só se concretizou dez anos depois.

O indígena professor é falante da língua materna, trabalhando de forma contextualizada e lúdica. Nesse contexto, usam como artifício pedagógico a música, formando um grupo musical intitulado Waruna. Dessa forma, difundem a sua cultura através de apresentações musicais em eventos e encontros relacionados à questão indígena. Dentre os projetos educativos já trabalhados, estão os ligados ao artesanato, a brincadeiras, a comidas tradicionais, peixes na língua Kokama, dentre outros.

2.2.5. O EELMCTI Tupana Yupirunga

Localizado em área ribeirinha, na Comunidade Santa Maria, no rio Tarumã-Açú, este Espaço Indígena (EELMCTI) pertence ao povo Karapãna. Foi construído em 2009, na ocasião da organização da associação a ele vinculado, visando fortalecer e vitalizar os saberes desse povo. Funcionava, também, na Aldeia Yupirunga, do outro lado do rio, em que moram algumas pessoas dessa organização. A organização que representa o espaço é a Associação Indígena Karapãna – ASSIKA.

Figura 18: Espaço Tupana Yupirunga



Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

Esse povo é oriundo da região do Alto Rio Negro, o pai do cacique Manoel Paulino (in memorian) veio dessa região para Manaus, quando a mesma ainda se denominava Cidade da Barra. Ele foi funcionário da FUNAI por um longo tempo, habitou a Comunidade Kuanã, no rio Cuieiras e, posteriormente, se deslocou para o rio Tarumã-Açú, no tempo em que nessa região predominava a floresta (PNCSA, 2012). O cacique, ancião da comunidade, perdeu a vida durante a pandemia de Covid 19. Este Espaço trabalha a cultura de seu povo mediada pela língua Nheengatu, adotada pela comunidade por conta das perdas linguísticas, historicamente resultantes da colonização da Amazônia.

Nesse processo de revitalização da língua e cultura, destacam-se os conhecimentos tradicionais relativos à medicina tradicional indígena, a fabricação de brinquedos com folhas da palha, a rituais tradicionais, dentre outros. Além de suas práticas educativas, esse povo tem se empenhado na luta pela sobrevivência e preservação de seu território.

2.2.6. O EELMCTI Tupana Ruca

Este Espaço Indígena (EELMCTI) localiza-se na Comunidade Nossa Senhora do Livramento, no rio Tarumã-Mirim, em área rural/ribeirinha do município. Tupãna Ruka significa Casa de Deus, na Língua Nheengatu. A comunidade é constituída pluriétnica, com a predominância de povos Baré, Mura e Kokama, inclusive, com a presença de não indígenas. Faz parte de uma reserva de desenvolvimento sustentável.

O Espaço funcionava numa casa de madeira, que ficava no quintal da casa da professora da comunidade, de 2015 a 2021. Em virtude da contratação do novo professor, em 2021, houve a mudança para um local coletivo e com amplo espaço para atividades ao ar livre.

Figura 19: EELMCTI Tupana Ruca



Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

Os comunitários, em decorrência das perdas linguísticas históricas, concordaram pelo ensino através da Língua Nheengatu. Dentre os projetos pedagógicos já trabalhados estão a questão do fortalecimento da língua materna, histórias e lendas amazônicas, jogos indígenas, dentre outros.

2.2.7. O EELMCTI Kuiá

Espaço Indígena (EELMCTI) Kuiá localiza-se em área ribeirinha, no Igarapé do Tiú, afluente do rio Tarumã-Açú, na Aldeia Inhaã-Beé. Esta comunidade foi fundada por uma mulher indígena, Dona Zeila Kuterá (in memoriam), após separação de seu grupo familiar, no ano 2000. Esse grupo, até aquele momento, fora liderado pela matriarca da família, desde que chegou à capital amazonense, no fim da década de 60. Esse deslocamento foi ocasionado pela perda do patriarca da família, em sua aldeia no município de Barreirinha.

Atualmente existem quinze famílias, aproximadamente, residindo na comunidade. O Tuxaua da aldeia é casado com uma indígena do povo Tikuna, o que torna a comunidade um espaço trilingue (Sateré/Tikuna/Português). O processo de ensino e aprendizagem da cultura indígena se dá nessa relação de negociação e convivência entre diferentes culturas e línguas.

Figura 20: EELMCTI Kuiá



Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

A contratação de professor (a) da comunidade se deu a partir de 2012. O revezamento de ensino das línguas indígenas Sateré e Tikuna, além dos processos culturais que são diferentes, possibilita um processo educativo de grande riqueza simbólica. Essa comunidade é bastante visitada por turistas e pesquisadores. Sua visibilidade, também, ampliou-se desde a criação de um grupo musical, da produção de vestimentas indígenas, originada do projeto pedagógico, além da produção de artesanato.

2.2.8. O EELMCTI Gavião

Este Espaço Indígena (EELMCTI) situa-se na Aldeia Gavião, no Igarapé do Tiú, rio Tarumã- Açu. Ainda é recente, pois o convênio com a Semed iniciou em 2020, no último processo seletivo, ainda vigente. Esta comunidade foi fundada na década de 70, antigamente denominada Mawé. A partir de 2008, passou a se chamar Gavião, por conta do pertencimento da comunidade ao Clã Gavião do Povo Sateré-Mawé. Seus moradores são oriundos da Terra Indígena Andirá-Marau, situada entre os municípios de Barreirinha, Maués e Parintins, no Estado do Amazonas, na divisa com Juruti, no Estado do Pará.

Figura 21: EELMCTI Gavião



Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

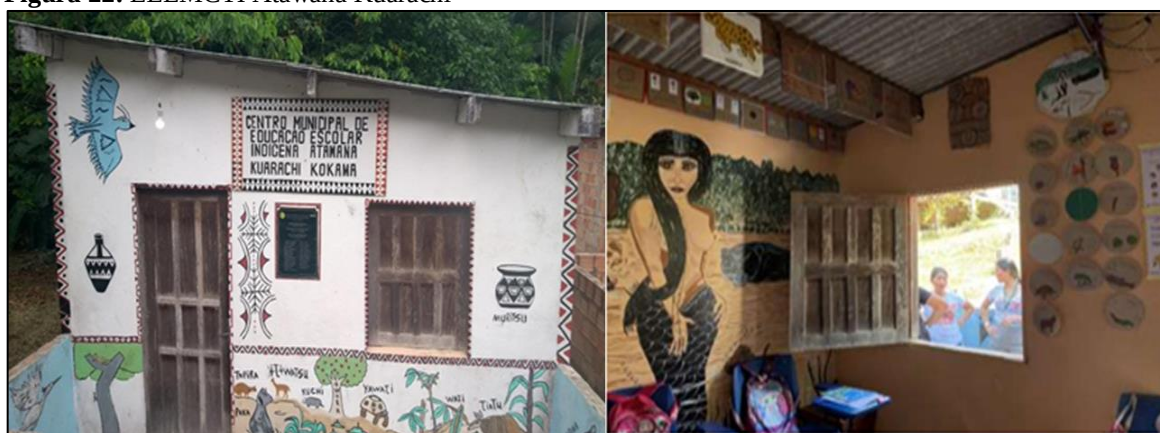
É uma comunidade que vive do cultivo da terra, com plantações de banana, cacau, mandioca, dentre outros e, do artesanato. Os projetos pedagógicos trabalhados pelo indígena professor abordam os aspectos culturais e sociolinguísticos. A proximidade com a capital e a interação constante suscitou o interesse dos indígenas dessa comunidade por uma escola diferenciada, em parceria com a Semed Manaus, no sentido do fortalecimento cultural.

2.2.9. O EELMCTI Atawanã Kuarachi

Este Espaço Indígena está localizado em área rural/rodoviária, na Comunidade Nova Esperança Kokama, km 08, do Ramal do Brasileirinho, zona leste da capital. A comunidade organizou-se nos anos 2000, ainda no Bairro Grande Vitória e, em 2003, mudou-se para esse local, que na época era um sítio. Estes são oriundos dos municípios de Santo Antônio do Içá, Tefé, e São Paulo de Olivença. As atividades educativas de revitalização da língua e cultura do povo Kokama eram feitas antes mesmo do contrato do indígena professor, o que ocorreu em 2005.

Em 2012, a comunidade desmembrou-se, por conta de conflitos internos. Parte dos comunitários deslocou-se de volta ao Bairro Grande Vitória, onde também iniciou os processos de organização e da elaboração das práticas educativas. Os que ficaram, deram continuidade ao seu processo de organização, articulando-se com universidades, órgãos governamentais, dentre outras parcerias, buscando melhorias em prol de condições mais favoráveis de subsistência. Além de Kokamas, há indígenas de outros povos presentes na comunidade, como os Sateré-Mawé, Mura e Tukano. Atualmente a comunidade está organizada enquanto Associação Kokama Indígena de Manaus (AKIM).

Figura 22: EELMCTI Atawana Kuarachi



Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

No ano de 2017, a comunidade, por meio de parceria com a universidade particular UNINORTE e o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA), construiu o prédio específico da educação diferenciada na comunidade. Anteriormente, as atividades educativas eram desenvolvidas na sede da associação, onde ocorrem reuniões, atendimentos de saúde e outros. As práticas educativas contam com a importante contribuição do antropólogo, linguista e Padre Ronal Macdonell, do CIMI; e da linguista Kokama Altaci Rubim, que elaborou a coletânea dos livros Yawati Tinin I/II e, ainda permanece contribuído com os trabalhos de revitalização linguística e cultural de seu povo.

Existe na comunidade um museu vivo, que também faz parte do processo da educação diferenciada da comunidade. Constitui um museu, cujo nome Antônio Samias faz uma homenagem a um patriarca Kokama, por seu legado de luta e resistência. Este museu foi construído pelo Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA), em parceria com algumas universidades e órgãos governamentais. Atualmente, residem na comunidade em torno de 25 famílias.

2.2.10. O EELMCTI Bayaroá

Esse espaço pertence à comunidade com o mesmo nome, localizada no Bairro São João, Km 04 - BR 174, área rural/rodoviária. A formação da comunidade e, posteriormente, do bairro, deu-se no início dos anos 2000, especificamente em 2003, e está relacionado ao trabalho numa granja. Muitas famílias indígenas advindas do Alto Rio Negro trabalhavam nessa granja. Porém, por conta das condições precárias de trabalho e salários, resolveram pedir demissão. Em consequência disso, não tinha como retornar para suas aldeias, por conta dos valores exorbitantes das passagens.

Figura 23: Espaço Bayaroá



Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

Por conta da situação posta, deu-se a criação de uma organização, em 2007, denominada Associação de Expressão Natural do Grupo Bayroá (AENGBÁ), visando a promoção do bem estar social, cultural, e econômico, dando enfoque à cultura e identidade dos povos indígenas do Alto Rio Negro que residem no município. Esta associação é constituída por 22 famílias, com aproximadamente 100 pessoas de vários povos como Bará, Tariano, Dessano, Baré, Tuyuka e Tukano. Isso possibilitou a realização de trabalhos culturais e a confecção do artesanato como fonte de renda, já que a maioria dos moradores não tinha escolarização ou qualificação profissional. Foi constituído, também, um grupo musical da comunidade, de danças tradicionais dos povos do Alto Rio Negro.

Visando fortalecer as tradições e saberes culturais da comunidade, em 2012, passou a funcionar o espaço educativo da língua e cultura indígena, em convênio com a Semed. Essa educação concretiza-se na sede da associação, o Espaço Cultural Bayaroá, local de reuniões, assembleias e encontros culturais da comunidade. Dentre os projetos já trabalhados nesse espaço educativo estão: medicina indígena tradicional, rituais, histórias, comidas típicas e instrumentos musicais dos povos do Alto Rio Negro.

2.3. PEDAGOGIAS DA RESISTÊNCIA: CONSTRUINDO CAMINHOS OUTROS DE AUTONOMIA POLÍTICO PEDAGÓGICA

A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença que nós já perdemos. (Bartolomeu Meliá, 1999).

As pedagogias empreendidas nos Espaços Indígenas emergem de processos de lutas, insurgências e re-existências (Walsh, 2009) de povos que são cotidianamente discriminados, racializados e estigmatizados no contexto de cidade. Pauta-se nos processos de alteridade e no direito à diferença. Tais espaços educativos nascem desse processo, como vimos na trajetória histórica da educação escolar indígena de Manaus. Nessa empreitada, tais escolas diferenciadas pautam-se na transmissão, produção e reprodução de conhecimentos, visando a recuperação das memórias, histórias; reafirmação das identidades étnicas; valorização das línguas, tradições e ciências; defesa de territórios e outros direitos básicos (Luciano, 2006, p.159).

Esses Espaços de educação escolar indígena, constituem um projeto de desobediência epistêmica (Mignolo, 2007) e sociocultural que se revela enquanto campo social de resistência face à colonialidade imposta pelas relações sociais e, especialmente pela escola não indígena (as quais os estudantes indígenas estão presentes), em seu desígnio colonizador de homogeneização cultural e colonialidade do ser e do saber, especialmente, envolto nos aspectos do processo ensino-aprendizagem (Maldonado-Torres, 2007). Manifesta-se como um processo formativo que contribui para uma educação libertadora e transformadora da realidade, capaz de intervir na realidade, gerando novos saberes (Freire, 1987).

Fazemos parte da sociedade imersa na modernidade, assim, na ótica de Maldonado-Torres (2007), respiramos a colonialidade. O que fazer então, diante das incertezas? Quanto a isso, Walsh (2013) enquanto condição de enfrentamento “[...] é atacar as condições ontológicas-existenciais e de classificação racial e de gênero; incidir e intervir em, interromper, transgredir, desencaixar e transformá-las de maneira que superem ou desfaçam as categorias identitárias [...]” (Walsh, 2013, p. 55). Dessa forma, defende a pedagogia decolonial, por meio da interculturalidade crítica, para o embate à colonialidade.

É nesse fazer que o (a) indígena professor (a), enquanto agente pedagógico e político da escola indígena, constrói seu processo de formação contínua. Aliás, um dos pilares de sua formação é o chão da escola diferenciada, manifestada em sua práxis, pois a práxis ressignifica

sua identidade enquanto professor (a), potencializando sua identidade indígena na luta contra a opressão (Freire, 1987) e as colonialidades (Arias, 2010) nas dimensões da religião, economia, natureza, política, cultura e língua.

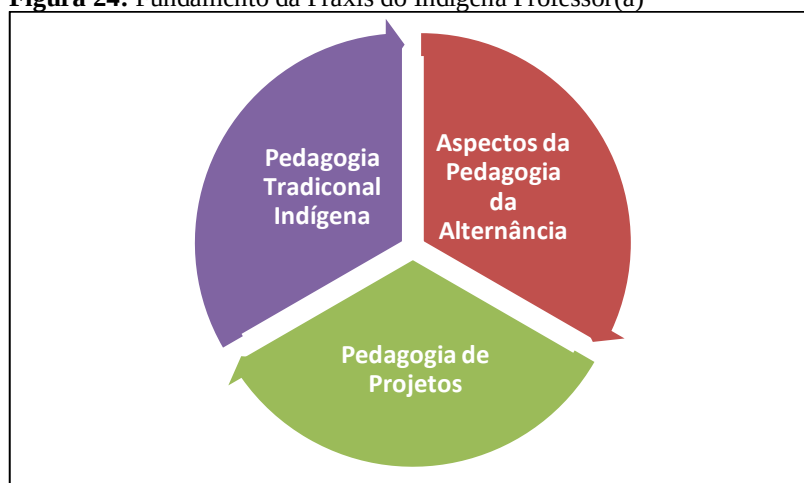
Nessa trilha, apresentamos as práticas educativas desenvolvidas pelo (a) indígena professor (a) nos Espaços Indígenas do município de Manaus, enquanto prática pedagógica política de reinvenção da existência e reinvenção da liberdade (Walsh, 2013). Assim, trazemos as práticas educativas a partir da construção dos aspectos pedagógicos de planejamento; currículo; produção de materiais didáticos e educativos específicos; ensino bilíngue/multilíngue, dentre outros.

2.3.1. Aspectos Pedagógicos do Planejamento e Registro: construindo pedagogias próprias

O planejamento das práticas educativas desenvolvidas nos Espaços Indígenas pauta-se nas legislações e documentos que as fundamentam, especialmente o RCNEI, por sua especificidade de subsídio pedagógico; e, nas Diretrizes Municipais da Educação Escolar Indígena de Manaus.

Documento este, embasado nas prerrogativas nacionais, orienta que tais práticas sejam engendradas a partir da interlocução entre diferentes metodologias e concepções pedagógicas, mas que, de alguma forma, se complementam na construção dessa práxis: a Pedagogia Tradicional Indígena, Aspectos da Pedagogia da Alternância e a Pedagogia de Projetos³⁷ (Manaus, 2017).

Figura 24: Fundamento da Práxis do Indígena Professor(a)



Fonte: Própria, pesquisa de campo 2021/2022.

³⁷ Esta é uma construção da Semed junto e em parceria com os indígenas professores, gestores e lideranças indígenas. Ainda que seja uma tentativa de “pedagogizar”, na teoria ocidental, a educação escolar indígena, é o que se tem de concreto, pois é perspectiva de práxis em construção que emerge da educação como política cultural (Giroux, 1992), como enfrentamento da opressão (Freire, 1987) e construção de existências outras (Walsh, 2009).

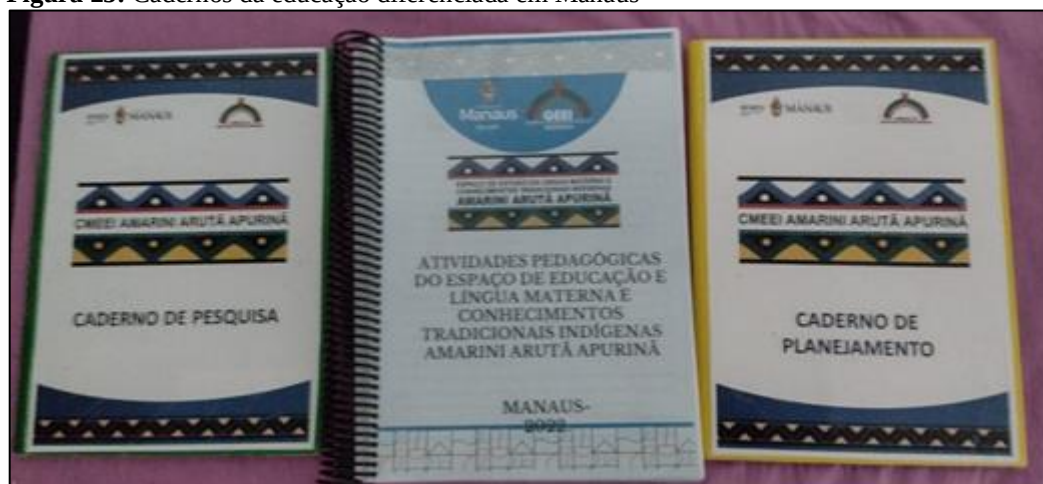
A Pedagogia Tradicional Indígena advém da própria dinâmica sociocultural e educativa dos povos indígenas, pautada nas práticas cotidianas de existências próprias, tendo como alicerce suas culturas, modos próprios de educar, os rituais, costumes, saberes e línguas. Por isso, envolve os saberes tradicionais, tem na figura dos mais velhos, os anciãos (ãs) um dos pilares fundamentais, sendo um dos esteios formativos do indígena professor(a).

Tais conhecedores dos saberes tradicionais qualificam o processo de comunicação das expressões culturais, que envolvem memórias do passado, relações com os recursos naturais e objetos da representação identitária (Manaus, 2017, p.42). Segundo Luciano (2006), os saberes ancestrais, transmitidos oralmente de geração a geração, permite a formação de músicos, pintores, artesãos, ceramistas, cesteiros, além do cultivo da terra e da arte de caçar e pescar (Luciano, 2006, 129).

Quanto aos aspectos da Pedagogia da Alternância, o que se busca fundamentar são os procedimentos didáticos próprios que alternam diferentes tempos e espaços da comunidade, não se restringe ao ambiente do Espaço Indígena (EELMCTI), pois a escola é a própria comunidade. Nesse sentido, as aulas podem ser desenvolvidas no roçado, no barracão, na igreja, na beira do rio, ou até mesmo em museus, parques, quintais e áreas verde (no caso dos Espaços em área urbana).

Dessa perspectiva, advém a utilização de três instrumentos pedagógicos: o Caderno de Pesquisa, o de Planejamento, e o de Registro e Acompanhamento do aluno, conforme exemplifica na figura seguinte.

Figura 25: Cadernos da educação diferenciada em Manaus



Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

O Caderno de Pesquisa é utilizado para fins de registro das pesquisas dos saberes ancestrais que se pretende ensinar aos estudantes, pesquisas feitas junto aos anciãos ou em outras fontes. O Caderno de Planejamento visa a sistematização dos saberes, organizando-os de forma didática, neste também se elaboram as atividades. No Caderno de Registro e Acompanhamento, faz-se anotações acerca do processo de aprendizagem do (da) estudante, suas dificuldades e avanços, em sentido avaliativo.

Quanto à Pedagogia de Projetos, sua abrangência está na construção do projeto pedagógico, a partir da escolha da comunidade indígena. Supõe um processo em que o sujeito da aprendizagem também a vivencia na dinâmica do contexto sociocultural, empreendendo os aspectos cognitivos, emocionais, sociais e políticos no processo de aprendizagem (Manaus, 2017).

Nessa sombra, o planejamento dos (as) indígenas professores (as) deve considerar essa interlocução. Assim, os mesmos relatam acerca do ato de planejar:

Então a gente este ano tem um propósito, de ouvir primeiro a comunidade fez diagnóstico pelo formato online, elas responderam, os pais responderam e depois conversar com os alunos, um pouco dessa questão, no caso desse ano trabalhamos a questão histórica mitológica dos povos indígenas do alto Rio Negro (Indígena Professora Mimî, 2021).

O projeto desse ano foi o resgate da língua e a cultura na aldeia Gavião. E foi pensado assim resgate porque aqui como a gente pode observar aqui no histórico dos moradores dessa aldeia, vieram do município de Barreirinha. Só que se criaram aqui dentro de Manaus, foi isso que aconteceu pra eles perderem, não praticaram, então o resgate serve pra resgatar o que eles esqueceram (Indígena Professor Patawi, 2022).

Então é muita coisa ao mesmo tempo. Eu estudo na sexta-feira, no dia da sexta é o meu dia de estudar, pesquisar, e planejar. Então o meu plano de aula ela se dá sexta-feira, depois eu olho esse aqui vou estudar, antes de dar qualquer aula na língua indígena você precisa ter um conhecimento amplo (Indígena Professora Mimî, 2022).

Isso, toda sexta-feira eu faço um planejamento (Indígena Professor Yai, 2022).

Eu organizei o projeto que é letramento e alfabetização na língua materna. Vou repetir ano que vem, porque nós não tivemos uma mudança pedagógica e organizar mais um material já como um material pra ser desenvolvido na sala de aula (Indígena Professor Yats+ra Tsuni, 2021).

O plano de aula eu faço semanal. Como eu já havia trabalhado desde o início, eu trabalho com semanal (Indígena Professor Patawi, 2022).

É planejado de acordo com a necessidade nossa, que estamos vendo o que que tá precisando. Tem de acordar com as nossas necessidades cultural e língua também. Acompanhar a língua junto e as duas coisas juntos, pra ser sincera, eu acho que a gente nem planeja muito. Ela é algo que surge assim no momento, que aquele momento tá pedindo. A gente se baseia muito nós fenômenos naturais, no caso. Por exemplo, esse ano a gente escolheu a planta medicinal e então vamos trabalhar nos quintais, visitando os quintais porque pra conhecer as plantas da terra firme na época de chuva, então época de chuva entrar na mata pra andar tem perigo de cobra [...], vamos pra sala de aula fazer uma atividade de leitura, cópia. Não, tá um tempo bonito, sol, vamos pra campo, e assim vi que isso também atrai as crianças mais. (Indígena Professora Iaci, 2022).

A gente trabalha com projetos durante o ano. Então o meu plano de aula esse ano passado, a gente trabalhou semanal meu plano de aula. Aí esse ano também vai ser mesma coisa plano de aula semanal. Então meu tema deste ano vai ser as músicas tradicionais dos povos Tikuna (Indígena Professora Beru, 2022).

Conforme destacam os (as) indígenas professores (as), esse planejamento inicia a partir da escolha do tema do projeto pedagógico (anual), que a comunidade indica como relevante no momento. Por seu caráter comunitário (Brasil, 1998), a comunidade tem papel fundante no processo pedagógico desses espaços educativos.

Geralmente, faz-se uma reunião ou assembleia, a fim de a comunidade escolher o tema do projeto pedagógico a ser desenvolvido. É um processo coletivo que envolve muitas negociações e até conflitos. Porém, o que prevalece, geralmente, é o anseio da coletividade. Entretanto, nesse processo de construção dos projetos e planejamentos, muitos indígenas professores (as) não têm o apoio de suas comunidades, contam com as próprias iniciativas, mesmo com dificuldades nessa elaboração e, com a assessoria pedagógica da GEEI (Araújo, 2015).

A partir do projeto pedagógico, construído com a orientação do (a) assessor (a) pedagógico, os (as) indígenas professores (as) constroem um documento que denominam Mapa de Ações, que consiste no planejamento anual, visando organizar melhor sua atuação nos meses letivos. Todavia, não é consenso, uma vez que poucos ainda preferem trabalhar o planejamento mensal sem a construção disso. A organização dos objetivos do projeto, geralmente, aborda a questão da oralidade, escrita e os saberes culturais. Os saberes extraídos de suas próprias experiências, das conversas com os mais velhos e sábios e, de pesquisas que, ao serem sistematizados, são ensinados nesses espaços de educação.

Quadro 8: Mapa parcial de Ações do projeto pedagógico

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	AÇÕES PLANEJADAS							
	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Conhecer e pesquisar as características dos diversos tipos de peixes na língua Kokama	Pesquisando em livros, internet e com o ancião da comunidade	Dialogando com os anciãos e sábios da comunidade	Visitando o Bosque da Ciência	Visitando o zoológico do CIGS	Utilizando o aplicativo kokama	Usando vídeos da internet	Conversando com os anciãos e sábios da comunidade	Conversando com os anciãos e sábios da comunidade
Identificar e caracterizar os tipos de peixes na língua kokama: peixes de escamas, peixes lisos, peixes cascudos e peixes grandes e pequenos.	Conhecendo os peixes de escama	Conhecendo os peixes lisos	Conhecendo os peixes cascudos	Conhecendo os peixes grandes	Conhecendo os peixes pequenos	Revisando os peixes de escama e liso	Revisando os peixes cascudos, grandes e pequenos	Revisando os peixes cascudos, grandes e pequenos
Praticar oralidade, escrita, produção de textos e desenhos na língua materna Kokama.	Realizando leitura dos nomes dos peixes na língua kokama	Participando de rodinha de conversa e produção de desenhos	Construindo textos a partir de ditado de palavras	Cantando e dramatizando músicas sobre os peixes da culinária kokama	Participando da elaboração de jogos e brincadeiras sobre os peixes.	Realizando jogos e brincadeiras sobre os peixes	Participando da construção de portfólio e livrinho sobre os peixes	Socializando para a comunidade o resultado do projeto

Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

O Mapa de Ações acima demonstra um projeto voltado para trabalhar os peixes na língua Kokama de determinada comunidade. A partir da organização mensal dos objetivos, o (a) indígena professor (a) elabora o plano semanal, ou seja, o planejamento das semanas do referido mês.

Esse planejamento é realizado uma vez ao mês, geralmente, no espaço da DDPM, com o acompanhamento do (a) assessor (a) pedagógico da GEEI. O dia de planejamento foi adaptado aos condicionantes dos (as) indígenas professores (as), o que, por vezes, destoa do calendário predominante. Alguns indígenas professores (as) já conseguem elaborar seu planejamento de forma mais autônoma. Porém, a maioria ainda precisa de auxílio próximo do (a) assessor (a) nessa elaboração.

Ainda sobre o ato de planejar:

Bem, meu planejamento é na escrita e na leitura na língua materna (Indígena Professor Ai, 2022).

Bom, os planejamentos são feitos toda quinta-feira, o plano de ação é feito mensal, as atividades são produzidas diariamente de segunda à quinta. Esse é o nosso planejamento do mês, a gente planeja o mês todinho as atividades, as atividades completas, conteúdo, o plano de ação o mês todinho. (Indígena Professor Yawara, 2021).

Pra planejar eu não sento com assessor. Na verdade eu me baseio nas minhas pesquisas que eu faço com o ancião. São as histórias, eu trabalhei esse ano muitas histórias. Então eu pego as pesquisas que eu fiz com ele. Geralmente eu escuto tudo

novamente, e vejo o que dá pra ser trabalhado, e trabalho em cima daquilo. Aí a gente vem e coloca as histórias, as atividades, os jogos. Ouço as histórias, escolho uma e faço todo o projeto mensal e semanal, elaboro as atividades também. (Indígena Professora Âkiti, 2022).

Conforme evidenciam os (as) indígenas professores (as), a partir da organização do planejamento mensal (no Mapa de Ações), o mesmo realiza seu planejamento semanal de seu fazer educativo. Isso, ainda, é uma construção, uma negociação, por vezes tensa, entre os que estão no chão da escola diferenciada e a GEEI no âmbito institucional.

Alguns indígenas professores (as) apresentam resistência em planejar seu trabalho educativo nas comunidades, conforme vemos no relato: “pra ser sincera, eu acho que a gente nem planeja muito. Ela é algo que surge assim no momento, que aquele momento tá pedindo. A gente se baseia muito nós fenômenos naturais, no caso” (Indígena Professora Iaci, 2022). Isso não deixa de provocar dissensões, haja vista que a institucionalização da educação dos povos indígenas requer sua sistematização e dimensão técnica de registro.

O planejamento diferenciado vem sendo construído a partir de um esforço e de pujanças dos (as) indígenas professores (as) na luta contra as colonialidades impostas pelo processo de institucionalização. Numa relação de forças, o embate por meio de resistência e insurgência é justificável, uma vez que a Semed, enquanto instituição se constitui reprodutora de um Estado que impetra a colonialidade, manifestando-a, inclusive, por muitos processos pedagógicos que traduzem a violência simbólica (Bourdieu, 2014) aos povos indígenas cultural e epistemologicamente.

A escola indígena, enquanto chão das práticas educativas, constitui um espaço de fronteiras, conflitos, negociações e tensões, mas também de oportunidade e criatividade, “[...] como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes forçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas” (Tassinari, 2001, p.68).

É sabido, porém, que construir um processo diferenciado de práticas educativas, de instrumentos pedagógicos é atitude decolonial frente à colonialidade imposta pela instituição a todas as escolas da rede de ensino. Ir contra isto, ou destoar deste processo em prol das minorias étnicas, de povos subalternizados historicamente pela colonialidade do saber (Arias, 2010), reproduzida nas instâncias sociais e educativas, já constitui, por si, um projeto de giro decolonial (Maldonado-Torres, 2007). Neste caso, por estratégia que transcende a descolonização, vislumbrando a decolonialidade, sendo construção e criação que rumam para a reconstrução radical do ser, poder e saber (Oliveira; Candau, 2010).

Quanto ao Diário de Classe, este documento pedagógico foi construído de forma a considerar o acompanhamento do (a) indígena professor (a) por sua liderança comunitária. Este é documento histórico e de registro (Brasil, 1998), carregado de sentidos e significados educativos de cada povo, revela o currículo vivo desenvolvido, a partir do projeto pedagógico. Exprime, assim, o ensaio e reconstrução de tramas comunitárias do saber e de subjetividades desintegradas pela estrutura colonial (Palermo, 2019).

2.3.2. O Desenvolvimento das Atividades Educativas: desatando as colonialidades

Conforme aponta Maldonado-Torres (2007), a colonialidade está posta e a respiramos. Isso denota sua presença e reprodução em todos os campos da vida social. Essa presença, desde a invasão das Américas, especialmente do Brasil, trouxe consequências desastrosas para as culturas e subjetividades indígenas, enquanto face oculta do mito da modernidade (Dussel, 2005).

Os povos indígenas brasileiros, ainda hoje, estão a se reconstituir em suas existências, principalmente, no que tange a seus processos educativos, porque a escola foi um dos mais eficientes meios de extermínio de culturas indígenas (Luciano, 2006). Esse desamarração da colonialidade ainda se configura enquanto processo, especialmente na escola indígena, o que a faz ser pensada como espaço de fronteiras, conflitos e negociações (Tassinari, 2001). Contudo, nesse âmbito há processos de decolonialidade, a partir de pedagogias que estão sendo construídas nas fissuras (Walsh, 2013) da colonialidade, construindo caminhos, lançando sementes, num processo de desprendimento, desapego e desaprendizagem das amarras coloniais.

É na direção desse bem viver na cidade que se constroem as práticas educativas nos Espaços Indígenas no município de Manaus. Acerca do desenvolvimento de tais processos educativos, os (as) indígenas professores (as) relataram como, em aspecto geral, ocorrem no cotidiano de suas comunidades nos Espaços Indígenas (EELMCTI):

Eu me acostumo assim, com as brincadeiras lúdicas, canto, agora esses dias a gente praticou mais corinhos Sateré, porque isso é importante para o resgate da língua, porque só o conteúdo ali muitas vezes o aluno não dá muita importância. Através do canto eu achei mais atenção, por mais que ele não saiba o significado, o aluno já aprende, depois que eu faço a explicação do que o hino tá falando. Agora eles já sabem mais ou menos, as crianças, de primeiro eles não sabiam de nada mesmo, as palavras, qual o significado, e agora já sabem, no primeiro ano. Então eu pensei que o meu plano de aula deu certo, porque eu trabalho com brincadeira, e a escrita e a oralidade com eles também, eu faço pergunta pra eles responderem. Muitas vezes eu falo

Português pra eles responderem em Sateré, e às vezes eu faço em Sateré pra eles responderem em Português, é assim que eu faço. (Indígena Professor Patawi, 2022).

A gente começa a tomar lição da aula anterior, com perguntas, com canto, da fala mesmo, né? Do diálogo, através de pequenas expressões tanto na escrita tanto na fala. Então a gente começa nessa dinâmica com formato de lição anterior senão eles esquecem, pra poder dar continuidade com o assunto do dia. No meu caso meu, esse ano a gente fez muito questão online, a gente apresenta atividade, mas além de apresentar atividade, grava um vídeo pra poder eles entenderem. Isso foi bem interessante. E só agora no final que a gente passou a se ver no sábado, a gente tem dificuldade pra se ver todo dia, então pra nós A gente incentiva a participação de todos da associação, inclusive convidados de fora, de outras áreas do conhecimento. (Indígena Professora Mimê, 2022).

Antes eu faço o planejamento, digamos assim como vai ser a forma de dar aula com as crianças, e também eu divido as crianças porque como são estudantes de escola regular, tem aluno que estuda de dia e outro aluno que estuda de tarde. Aí quem estuda de dia, vem pela parte da tarde, e quem estuda de tarde, vem pela parte da manhã. Faço planejamento toda sexta-feira, toda semana tem que dar continuidade (Indígena Professor Yai, 2022).

Faço atividade na lousa, atividade oral e escrita. Algumas vezes a gente faz também jogos e brincadeiras, essas coisas. Só algumas vezes, se deixar querem todo tempo aí não dá. Eu passo o assunto, aí depois eu explico, faço eles lerem tudinho na língua, passo uma tarefa oral ou então escrita. Aí terminam, depois agora que chegou merenda, eu faço uma merenda pra eles, eu mesmo (Indígena Professor Wirá Wasú, 2021).

Primeiramente quando eu chego com as crianças na sala de aula, eu converso com elas. Eu converso bastante com as crianças, eu sento, conto uma história, uma história da minha vida pra eles né. Depois que eu vou começar as atividades, antes eu passo atividade, depois eu faço a chamada. “Agora vamos lá fazer as atividades, o que vocês não souberem perguntam. Eu estou aqui pra sanar as suas dúvidas” quando tem alguma dúvida pros alunos, eu vou falando e usando a lousa. Vou escrevendo a questão, e junto com eles, nós vamos respondendo a atividade. Fazemos também muita atividade prática de fazer grafismos, brincadeiras, pinturas, desenhos e outros muitos (Indígena Professor Yawara, 2021).

Elas chegam e a gente se cumprimenta, porque elas têm que chegar e cumprimentar, e geralmente elas se apresentam o nome delas na língua os que não tem escolheram um nome. Fortaleço muito com eles, com criança tem que ter uma sequência de repetição, e para não ficar chato, tenho que fazer aquela sequência de várias formas. Tipo na primeira semana eu trabalhei os numerais. Na outra semana, se eles não pegaram, eu trabalho tudo de novo, só que com jogos, cartazes, teatrinho. Alguns têm mais facilidade e outros não, então no dia a dia tem isso de entrar, de cumprimentar, dizer o nome deles na língua, quem é o pai, qual é o nome da comunidade e da escola que ele estuda. (Indígena Professora Âkiti, 2022).

Pois é, as crianças chegam e eu utilizo... eu tenho panela, tenho peneira, tenho imagens de tátsus, de peixe, casco de animais, então faço um círculo com as crianças e coloco isso em prática né, agora final do ano... Isso, eu trabalho com vídeo, né? Com

vídeo, vídeo na língua Kokama, música, relato dos anciões, imagens de animais, então isso facilita o aprendizado deles até mesmo porque nós temos vários aplicativos. Então, isso contribui muito no fortalecimento e esse material que é noção de aula com a com as com as crianças, jovens e adultos (Indígena Professor Yats+ra Tsuni, 2021).

É, e é mais na prática assim mesmo educação escolar indígena vivenciada. Tá, vamos falar então na língua. Tô vendo um momento aqui que a gente, a criança tá usando aquele momento ali da língua no caso, eu tô precisando conversar e vou ensinar pra ela na língua a planta, o nome da planta. Aí já tá usando a parte da oralidade, aí vai muito disso. Mas a gente tenta acompanhar o planejamento, mas às vezes não dá. Tem sempre que ser modificada, na questão de planejar da Semed (Indígena Professora Iaci, 2021).

Conforme os relatos acima, um aspecto evidente nas práticas educativas construídas é o lugar que as manifestações lúdicas adquirem no cotidiano dos estudantes desses espaços educativos, pois motivam a assiduidade dos estudantes (Araújo, 2015). Os jogos, brincadeiras, músicas, diálogos, histórias, atividades artísticas e culturais, oficinas, operacionalizam, dessa forma, a construção de um fazer diferenciado, de uma prática educativa decolonial que ultrapassam as paredes da escola. Constituem situações de aprendizagem que carregam as dimensões de práticas e vivências próprias das culturas indígenas.

Figura 26: Aula nos Espaços



Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

A relação com a natureza também se posta como importante aspecto da identidade indígena, a partir das vivências educativas, ainda que não seja uma relação próxima, já que

muitos desses espaços de educação estão localizados em áreas periféricas, em comunidades fruto de invasões³⁸, que carregam processos históricos de degradação oriundos das desigualdades sociais. Elabora-se o processo de letramento sociocultural, tendo como elemento fundamental a relação com a natureza e seus recursos, a partir das memórias ancestrais e de sua atualização no presente. Assim, o professor se torna gestor pedagógico que alfabetiza e letra na sua língua materna por meio de trabalhos lúdicos (Barreto, 2020).

Na ausência de estratégias lúdicas, prevalece a evasão e a falta de assiduidade, pois as crianças e jovens já estudam na escola não indígena no contraturno das atividades do Espaço, e, os adultos matriculados, geralmente trabalham ou têm suas atribuições pessoais. Daí a necessidade de práticas educativas mais dinâmicas. Há indígenas professores (as) que desenvolvem ricamente suas práticas educativas, mas apresentam séria resistência em sistematizá-la e organizá-la pedagogicamente. De outro lado, há os que são profícuos na elaboração e sistematização. Porém, estão ainda presos a práticas livrescas, monótonas, pautadas, predominantemente, na pedagogia tradicional não indígena, em exercícios escritos gramaticais.

³⁸ Tais situações de estabelecimento de povos indígenas na cidade são acompanhadas pelo Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA). Este projeto tem como integrantes Almeida (2008) e Santos (2016). O acervo de pesquisas e estudos está disponível no site do projeto: <http://novacartografiasocial.com.br>

Figura 27: Sala de aula de alguns dos Espaços Indígenas

Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

Isso revela, ainda, uma forte prática educativa pautada na educação tradicional, na transmissão de conteúdos de forma livresca, no predomínio de aulas expositivas e monótonas de alguns indígenas professores (as), naquilo que Freire (1987) denomina educação bancária. Pensamos que pode resultar do entrelaçamento de diversos fatores como: o assessoramento como reprodução de práticas da escola não indígena; práticas educativas reprodutoras das experiências vivenciadas na escolarização; ausência de tempo e materiais para a construção de materiais educativos específicos; falta de entendimento acerca do propósito do Espaço Indígena; ou até mesmo, falta de interesse e compromisso do (a) indígena professor (a) com a sua comunidade.

Esses engessamentos são percebidos pelos (as) professores (as) que os acompanham em seu processo formativo institucional. Assim, se pronunciam:

A dinâmica era trabalhada, isso comporta a expectativa que nós vemos como formadores e talvez a intenção dos professores da comunidade, enquanto não ficar claro, o que o Espaço quer que seja trabalhado, o que os comunitários querem. O elas querem aprender nesse Espaço? Grafismo, a cultura, dança? Porque teve um determinado período que eu via como se fosse trabalhando uma aula de reforço. Pode ser que uma das ações do Espaço, canalize para essa atividade. O interesse da comunidade, mas não necessariamente seja única. “ah, mas ele tem que responder o diário, tem que responder ao planejamento senão ele não recebe”, não recebe, tem que

mostrar o serviço que ele está fazendo. Mas nada impede de ele fazer o seu planejamento, seu plano de aula, como vai organizar o que realmente querem, como os Espaços são pluriculturais, uma vez que não estão só indígenas, também tem os casados com não indígenas. Mas aí tem que ter um objetivo comum [...]. Essa é uma angústia nossa de formação também (Professora Lagarta de Fogo, formadora, 2022).

A gente toma como referência aquilo que conhecemos. Esses professores nenhum deles estudou em escola indígena, estudaram em escola não indígena. E a referência que eles têm de escola, de professor, pelo fato de não terem formação, é da escola em que eles estudaram. E eles acabam trazendo essas referências pra prática deles, de uma escola do branco, organizada da forma como todas as demais escolas, uma escola homogeneizadora, que não trabalhava com a interculturalidade, eles acabam reproduzindo aquilo. Porque é aquilo que eles conhecem, não é que eles queiram. Eu não vejo que haja uma intencionalidade muito forte nisso, é porque é o que eles conhecem, é até onde vai a capacidade deles. Então aqueles elementos que eles compreendem, que eles conseguem exercitar dentro da dimensão da interculturalidade eles praticam, mas isso é mínimo. (Professor Encontro das Águas, assessor pedagógico, 2022).

Mas temos também professores excelentes, que trabalham realmente com amor, que desenvolve trabalho, que não tem formação mas eles tão ali pra aprender, eles conseguem, eles desenvolvem, eles vão atrás, eles buscam, a gente vê, quem tá na gerência e quem já passou por lá a gente sabe quem realmente quer trabalhar e quem não quer trabalhar. (Professora Gavião, assessora pedagógica, 2021).

Conforme enuncia a indígena professora Lagarta de fogo, a mesma enquanto formadora, ainda não compreende a dinâmica de existência dos Espaços Indígenas para suas comunidades, uma vez que percebeu seu caráter contraditório de reprodução da escola não indígena em algum momento histórico. Essa reflexão, por ela engendrada, é evidenciada nos estudos de Araújo (2015), que, apesar disso, vivenciou metodologias inovadoras.

Dessa forma, a colonialidade ainda se reproduz no cotidiano das práticas educativas de muitos indígenas professores (as), evidencia-se a de reprodução das experiências de escolarização na qual foram formados, predominantemente em escolas não indígenas, o saber da experiência (Pimenta, 1998), experiência de escolarização em escola não indígena, escola gestada na modernidade que ordena e fragmenta o conhecimento (Bergamachi; Medeiros, 2010).

Visando a superação ou, pelo menos, minimização dessa realidade, necessário é o processo de descolonização de si, da colonialidade do ser e do saber (Arias, 2010) e da constituição da interculturalidade crítica enquanto práxis pedagógica e política com mais robustez, visando o empoderamento (Candau; Russo, 2010) dos participantes do processo educativo dos Espaços Indígenas.

Nessa direção, Candau (2008) sugere a criação de espaços formativos que estimulem o reconhecimento das identidades culturais, por ser um dos princípios básicos para a constituição de práticas interculturais. Afirma que ficamos imersos às mesquinhas do pensamento colonizador, em seu poder e dominação, quando desconhecemos o que somos e o que sabemos.

É evidente que os saberes da experiência (Pimenta, 1998) são, fortemente, reproduzidos, ainda nesse processo educativo, mas muitos dos (as) indígenas professores (as) já possuem um entendimento do processo diferenciado de educação, novas perspectivas são construídas a partir de sua interação com os aspectos legais que embasam suas práticas. O RCNEI (Brasil, 1998) é um dos documentos que mais contribui para a prática educativa diferenciada. Contudo, o que ainda prevalece é a falta dessas leituras, o que faz da GEEI importante na orientação pedagógica, principalmente na ação dos (as) assessores (as) pedagógicos (as) que conheçam, profundamente, os aspectos teóricos e legais que direcionam os trabalhos dos espaços e escolas indígenas, para uma orientação mais assertiva, até que concluam a formação inicial já iniciada.

Nesse trilhar, Pimenta (1998) pensa a formação como projeto único, inicial e contínuo, envolvendo a autoformação e a formação nas instituições em que o docente atua, considerando a escola como espaço de formação, a fim de constituir redes de formação contínua cuja base é a formação inicial.

A dificuldade em inovar na elaboração de novas práticas, dentre outros fatores, pode estar atrelada à falta de material escolar, pois isso se constitui em obstáculo na elaboração de estratégias de ensino mais diversificadas (Araújo, 2015), porque o material escolar cedido aos Espaços é muito escasso, justificado pela falta de regulamentação destes no sistema da Secretaria. Engendrar novas práticas se faz nesse cenário conforme relata o Indígena Professor Yats+ra Tsuni (2021),

Alfabetizar a criança na língua materna é primeiramente ter que conhecer o alfabeto, conhecer as vogais e depois conhecer o alfabeto de modo geral na língua materna que se diferencia um pouco do alfabeto da língua portuguesa, mas também não é difícil. Então também o Professor ele tem que ver essa questão de como ele vai abordar no espaço de educação, que material ele vai utilizar pra facilitar o aprendizado. Eu digo isso porque, com as crianças nem tanto, mas com jovens e adultos eu tive que trocar várias metodologias pra que o adulto ele possa aprender “Assim eu não tô conseguindo” então vou mudar a metodologia pra que ele possa gostar da aula e passar de fato, aprender a língua materna. E eu vejo que isso tá surgindo efeito, né? Surgindo efeito, onde ele botar barreira, dificuldade grande de barreira hoje é derrubado essa barreira. Hoje eu tô escrever, tô conseguindo falar, então quer dizer sorriso veio no rosto, é um objetivo que os adultos estão alcançando que achavam muito difícil que hoje já não é mais difícil (Indígena Professor Yats+ra Tsuni, 2021).

Esse processo criativo de contornar as dificuldades dos estudantes do Espaço constitui em encontrar as estratégias mais eficazes às necessidades do processo de ensino- aprendizagem. Uma das dificuldades apontadas pelo indígena professor é a diversidade de faixa etária desse alunado específico: crianças, adultos e idosos que desejam aprender a língua materna e a cultura de seu povo. Ficando estagnados nos desafios, muitos preferem acomodar-se na elaboração de estratégias que não motivam os estudantes quando da assiduidade e participação nas atividades.

Tal perspectiva evidencia processos de descolonização em constituição, um caminhar em direção à decolonialidade. Para tanto, os processos de interculturalidade enquanto práxis política fora do Espaço precisa adquirir consistência na práxis educativa. Urge a desconstrução dos processos de colonialidade introjetados nas subjetividades, assim como o fortalecimento de atitudes decoloniais, de empoderamento (Candau; Russo, 2010), emancipação social, de construção e fortalecimento de práticas educativas “outras” (Walsh, 2019) que contextualizem suas lutas e existências no contexto de cidade.

2.3.3. O Ensino Bilíngue/Multilíngue e Intercultural: o resgate das línguas

O resgate da língua e a cultura na aldeia Gavião. E foi pensado assim resgate porque aqui como a gente pode observar aqui no histórico dos moradores dessa aldeia, vieram do município de Barreirinha também; Só que se criaram aqui dentro de Manaus, aí foi isso que aconteceu pra eles perderem e não praticaram, aí tem essa dificuldade, então o resgate serve pra resgatar o que eles esqueceram (Indígena Professor Patawi, 2022).

Por sua formação sociocultural, fundada na diversidade de povos, o Brasil é considerado um país multilíngue (Brasil, 1998), constituindo um cenário sociolinguístico complexo, apesar da reprodução do mito de monolinguísmo (Maher, 2006) em língua portuguesa. A língua é um relevante componente das culturas indígenas, contudo, a partir da colonização inúmeras línguas sofreram a extinção. A colonialidade linguística (Arias, 2010) causou estragos que na atualidade ainda se busca reconstruir.

As línguas que existem e resistem, hoje, lutam por fortalecimento e vitalização frente à colonialidade operacionalizada no uso de línguas majoritárias socialmente impostas³⁹. Esse

³⁹ Em vista disso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) proclamou o período decenal de 2022-2032 como a Década das Línguas Indígenas. Tal ação objetiva chamar atenção para a questão de perdas de línguas indígenas e engendrar ações, visando à proteção, revitalização e promoção destas. Este projeto está em fase de execução por meio de Grupos de Trabalhos em diferentes partes do globo. No Brasil, temos como representante a indígena Kokama Professora e linguista Dra. Altaci Corrêa Rubim da Universidade Federal de Brasília e integrante do Ministério dos Povos Indígenas, responsável por essa articulação em nível nacional. Ver site: <https://www.unesco.org/en>.

resgate, conforme relata o Indígena Professor Patawi (2022), é um cenário presente na realidade indígena brasileira. A língua majoritária ou dominante é aquela dotada de poder econômico, político, tendo respeito, prestígio pela sociedade, pelo Estado na escrita de leis, documentos oficiais dos governos e da imprensa (Brasil, 1998, p.117). As línguas que não se enquadram em tais requisitos são consideradas subalternas ou dominadas, como as línguas indígenas e afrodescendentes.

Explicitando essa questão, o RCNEI (1998) assevera que toda língua tem uma organização de sons, sistema que possibilita a construção de palavras, com regras e princípios para a construção de frases e discursos. Acrescenta que toda língua dispõe de vocabulário que pode ser ampliado; não existem línguas mais ricas ou mais pobres; não existe língua primitiva; toda língua é completa, rica e utilizável.

Segundo o referido documento, a inclusão da língua indígena no currículo escolar visa atribuir-lhe status de língua plena e colocá-la (ao menos na escola), em igualdade com a língua portuguesa, o que é garantido como direito constitucional (Brasil, 1998, p.118). Quanto a isto, Monserrat (2006) defende que se deve elevar o status dessas línguas. Além disso, é preciso criar as condições para introduzi-las na escola, inserindo medidas necessárias para a sua efetiva defesa, manutenção, desenvolvimento e revitalização.

Segundo Cavalcante (1999), há três grandes cenários, em contexto brasileiro, no que diz respeito às línguas indígenas: falantes de uma ou mais línguas ancestrais como primeira língua, com variados domínios do português como segunda língua; falantes de português como primeira língua, em busca de reavivar suas línguas ancestrais; falantes de línguas de sinais indígenas, com domínios das línguas ancestrais e do português. A autora afirma que, comum a todos os cenários, está o bilinguismo compulsório em português.

O aspecto bilíngue/multilíngue da educação escolar indígena recai, principalmente, sobre o uso de mais de uma língua na reprodução dos aspectos socioculturais das sociedades indígenas (Brasil, 1998). Mesmo os povos monolíngues na língua portuguesa utilizam a língua de seus ancestrais enquanto elemento identificatório e constroem um quadro de bilinguismo identificatório (Brasil, 1998, p.25). Isso se confirma nos processos etnogêneses de alguns povos que perderam a língua por consequência do contato pelo processo de colonialidade, de exploração, violência e racismo.

Segundo o RCNEI (Brasil, 1998), o Estado deve contribuir de forma eficaz para a reafirmação e valorização das culturas e línguas indígenas, e não a existência transitória das populações indígenas. Nesse trilhar, os Espaços de Estudos foram reivindicados pelos povos indígenas do município de Manaus, tendo como umas das pautas principais o fortalecimento e

revitalização das línguas indígenas. Porém, após esse processo histórico de vinte e um anos de desenvolvimento de práticas educativas, os complexos entrelaçamentos que o atravessam ainda nos convidam à reflexão.

Conforme o Professor Patawi (2022), no início desta subseção, seu projeto pedagógico visa o resgate da língua indígena em sua comunidade. Processo semelhante foi evidenciado no projeto de intervenção da linguista da UFAM, Professora Dra. Dulce do Carmo Franceschini, referente a outras comunidades indígenas de Manaus. O ensino das línguas imbricou-se aos processos identitários⁴⁰ e de territorialização (Rubim, 2011).

Ressalta-se que, nesse processo de ensino e aprendizagem da língua indígena, os desafios são bem complexos, conforme revelam as falas abaixo:

Porque aqui dentro de, perto da cidade, e não só perto da cidade, mas próximo, a língua não é bem valorizada. O Português eu acho que é mais importante, eu vejo assim. Porque a língua indígena como se fosse uma coisa que não tem importância.. Porque eu vejo assim que muitos se matricularam e depois desistiram, “não porque eles moram longe”, são próprios aqui da aldeia. Então eu fico observando, e pra eles é uma língua que não tem importância e tá se perdendo, porque nossa língua que é mais importante, o português é a segunda língua. Eu falo português porque tem que aprender, eu tenho que falar com vocês que não são Sateré, e eu falo bem pouco porque eu aprendi a falar português depois de 18 anos (Indígena Professor Patawi, 2022).

O nosso desafio muito mesmo é porque como eles ficam muito, como eles estudam na escola regular, aí tem confronto de língua, que é português e na nossa língua, tanto que ensina desde o começo da alfabetização das letras, da leitura, tudo na nossa língua. E como eles estudam na escola regular, aí eles acabam falando mais Língua Portuguesa do que a nossa língua, mas entender eles entendem, só não falam, escrever eles escrevem bem (Indígena Professor Yai, 2022).

Agora eles já sabem mais ou menos, as crianças. De primeiro eles não sabiam e foi muito, eu acho que o meu plano de aula deu certo, né, porque primeiro não sabiam de nada mesmo as palavras qual o significado, e agora já sabe, sabe mais ou menos já, no primeiro ano. Então eu pensei assim que o meu plano de aula deu certo também, porque eu trabalho com brincadeira né, e a escrita e a oralidade com eles também, eu faço pergunta pra eles responderem. Muitas vezes eu falo português pra eles responderem em Sateré, e às vezes eu faço em Sateré pra eles responderem em português, é assim que eu faço (Indígena Professor Patawi, 2022).

Porque o povo quando ele vem da aldeia, ele chega aqui e não quer mais saber da língua, ele só quer aprender o português porque é o que trás dinheiro pra ele, com o português ele consegue pegar o ônibus, com o português ele consegue um trabalho,

⁴⁰ Apesar dessa imbricação entre língua e identidade, concordamos com a afirmativa de que “mesmo tendo perdido sua língua de origem, um povo pode continuar mantendo uma forte identidade étnica, uma forte identidade indígena”. (Brasil, 1998, p.123).

ele consegue ganhar o dinheiro dele no final do mês. E aí, a língua vai se tornando dispensável, ele vai deixando de lado e como a língua indígena ela não é uma coisa palpável que você encontra em qualquer lugar, a partir do momento que você deixou de falar ela, ela já morre (Indígena Professor Ākiti, 2022).

O ensino da língua indígena pelos (as) indígenas professores (as) é um processo pedagógico complexo, na medida em que sabemos que tais educadores, em sua maioria, não têm formação pedagógica inicial, tampouco recebem uma formação contínua que instrumentalize para o ensino de línguas ou tem a parceria com algum linguista nesta tarefa.

Por esses e outros fatores, que aqui iremos abordar, nesse aspecto, os avanços no trabalho desenvolvidos pelos (as) indígenas professores (as) dos Espaços Indígenas ainda se dão timidamente, conforme o relato “Agora eles já sabem, mais ou menos, as crianças. De primeiro eles não sabiam [...] não sabiam de nada mesmo, as palavras, qual o significado, e agora já sabe, sabe mais ou menos já, no primeiro ano (Indígena Professor Patawi, 2022).

É evidente um processo denominado por Luciano (2006) de esquizofrenia do sistema educacional, que embora reconheça os direitos a processos particulares de aprendizagem, não cria condições administrativas, técnicas e financeiras para a garantia destes.

Aliado a isto, há outros fatores imbricados nessa relação. Tais aspectos são possíveis de perceber nos relatos:

Ao meu olhar principalmente pensar a língua materna, como eles vão trabalhar a língua materna. Eu ainda tenho assim, ah, parece às vezes só trabalham frases prontas, trabalham... Isso é um olhar, não sei se isso, eu posso tá errada. Mas, às vezes, você chega na comunidade a questão da identidade nas crianças você não sente isso muito presente, entendeu?(Professora Onça, 2022).

Então nós procuramos no processo metodológico trabalhar com metodologia diferenciada, o que ela pode nos indicar pra trabalhar diferencial, o multiculturalismo, agora o bilinguismo, pra trabalhar com essa alfabetização bilíngue, porque a criança já vem falando o português, ela não fala mais nem a língua materna, a língua materna dela é o português. Então como ser alfabetizada simultaneamente tanto no português como no Nheengatu? Então tem comunidades que vão alfabetizar no Tukano, como no Tikuna então nós temos todo um diferencial (Professora Lagarta de Fogo, 2021).

Pra aquele professor que ele sabe o que ele quer pra comunidade dele, ele consegue desenvolver essa prática intercultural, ele consegue saber que aquele centro cultural é o centro do saber, é o centro da comunidade, que a comunidade depende daquela educação. Então eles conseguem desenvolver atividades tanto na escrita e na oralidade e na questão intercultural pra fortalecer aquela cultura ali dentro da comunidade. Infelizmente pra aqueles que não querem... só estão ali de passagem, a gente não vê resultado, e quando eu assumi em maio eu falei para os Professores que era obrigação, pros assessores, que todo Professor teria que produzir algum material fim do ano (Professora Águia, 2021).

[...] eu tô usando o mesmo conteúdo do português, da língua portuguesa. E passando pra realidade. Os conteúdos, como os adjetivos, substantivo e verbo. Todas essas coisas que tem na língua indígena, eu pego o nome só que eu trabalho com a língua. Mas como que trabalha, porque na língua indígena também como o Sateré, tem toda aquela estrutura que a língua portuguesa tem também. (Indígena Professor Patawi, 2021).

Após vinte e um anos, desde o processo de implantação dos Espaços Indígenas no município de Manaus, as dificuldades são latentes e desafiadoras. Todavia, deve-se buscar compreender o feixe de relações inerente a esse processo, o que transcende significativamente as paredes dessa escola diferenciada: a falta de política linguística; falta do ancião indígena, referência formativa do(a) indígena professor (a); de uma política de produção de materiais didáticos e educativos nas línguas indígenas; de currículos diferenciados sistematizados nas línguas trabalhadas; a contratação de indígenas não falantes para serem professores (as); a ausência de valorização social das línguas pelas próprias comunidades; a imposição do português como língua dominante nas relações sociais, na escola, cuja ação não admite a heterogeneidade linguística, segregando falantes de outras línguas, desestimulando-os no aprendizado de suas línguas ancestrais.

Ademais, percebe-se a ausência de uma formação específica para os (as) professores (as), quanto ao ensino de línguas, principalmente para os não falantes fluentes, o que compreende a maioria dos (as) indígenas professores (as), uma vez que a alfabetização e o letramento exigem um conhecimento significativo da língua a ser ensinada. Já existe iniciativas quanto à formação inicial destes, conforme prima a legislação, na Resolução 01 de 2015 (Brasil, 2015), porém a formação contínua, ainda, não é focalizada com veemência pelos movimentos sociais indígenas.

Nessa direção, é que, Paredes (1996) defende uma formação de professores indígenas de ótima qualidade, na qual desenvolvam e dominem as aptidões do ensino, os conhecimentos e tenham clareza acerca da interculturalidade no ensino. Considera importante, ainda, o domínio, primeiramente, da língua falada e, posteriormente, da língua escrita indígena. Considera importante, também, que se priorize a alfabetização e o domínio escrito e falado da língua indígena, para, posteriormente, inserção da segunda língua.

Nesse processo de ensino e aprendizagem de línguas indígenas, a ausência de acompanhamento de um profissional linguista também é bastante sentida pelos (as) indígenas professores (as), de uma política linguística por parte da Semed, do acompanhamento de um linguista no processo de ensino-aprendizagem, assim como na produção de materiais específicos nas línguas indígenas.

Isto coaduna com a afirmação de Monserrat (2006) de que o Estado brasileiro não tem uma política linguística para os povos indígenas. Tem, ao nível do discurso, a garantia da educação bilíngue, intercultural e diferenciada. Ainda que, para a autora, os indígenas não compreendem tais adjetivos. Porém, para que se tenha êxito, na alfabetização bilíngue e elaboração de materiais, a ambição com respeito às línguas indígenas exige planejamento e ações amplas, com intervenção no corpus e no status das línguas (Monserrat, 2006).

No plano da legislação, dessa modalidade, há significativos avanços como o reconhecimento de suas especificidades, mas a construção da práxis de uma educação diferenciada carrega consigo muitos desafios, processos de quebras de paradigmas, construções e desconstruções que se dão nas brechas decoloniais (Walsh, 2009).

Para Maher (2006), a educação escolar indígena vivencia um novo paradigma que denomina Paradigma Emancipatório, cuja ambição é a promoção do bilinguismo aditivo, em que o aluno indígena se torne proficiente tanto no português quanto na língua indígena.

No contexto de Manaus, dos Espaços Indígenas, ainda predominam metodologias monótonas, com ênfase em aspectos gramaticais da língua, o que relega o diálogo e a oralidade a segundo plano. Assim, os saberes tradicionais, as ancestralidades, as outras dimensões da cultura são amplamente trabalhadas, tendo como língua predominante o português. Contudo, sabemos que a fluência na língua indígena não garante a aprendizagem, pois ensinar em contextos de urbanidade com poucos recursos naturais torna-se um desafio para quem tem ou não a formação pedagógica.

Os (as) indígenas professores (as) afirmam essa dificuldade, essa relação de poder desigual no que se refere às línguas indígenas e a língua majoritária.

É difícil fazer essa parte com os alunos, porque o meio que se vive ele é mais no português. A gente fala mais o português, usa mais o português em casa também. Vamos supor assim, nós temos nosso ancião que tá todo tempo direto, amanhece o dia já tão falando na língua (indígena). Se cumprimentando e tudo, mas a gente nessa geração já não se comunica muito. Mas algumas palavras são introduzidas. Aí tem essa dificuldade, aí as crianças vão pra escola do ensino regular e lá não se usa a língua materna. Então eles vivem mais no meio onde não se usa, então fica difícil, aí a gente tem que tá insistindo todo tempo nos Espaços falando, copiando, botando alguns textinhos na língua. É um pouco difícil, mas vamos tentando se adequar pra que isso não morra, que eles dominem a fala na língua, pelo cumprimento, o nome deles indígena, a gente vai colocando, né. (Indígena Professora Iaci, 2021).

Quando a gente veio pra cá, a gente falava até então só em Tikuna. E eu pelo menos, e minha outra irmã. Agora meus outros irmãos não, não falam, mas eles entendem, entendem Tikuna, eles não falam. Agora eu não sei se eles não falam porque tem vergonha ou porque não sabe mesmo, mas entender eles entendem (Indígena Professora Beru, 2022).

Porque o ano é 12 meses a gente não explora muita coisa, mas aí depois a gente percebeu que os alunos precisam um pouco mais, questão mais linguística, questão gramatical, porque se eles não conhecem questão gramatical, como é que a gente vai explorar outros conteúdos. Então a gente nesse ano por exemplo, a gente depois de ouvir tudo, que a gente colocou as temáticas, o que eles querem que o Espaço poderia estar explorando. Aí elas colocaram história mitológica do povo do alto Rio Negro, são várias histórias mitológicas, né? No caso, vários povos. Mas esse ano a gente viu a coletividade que chega um pouquinho mais perto de cada povo, por exemplo, a história do banco Tukano, como surgiu maniva, e os instrumentos musicais, e os principais instrumentos musicais, então explorou um pouco nesse sentido. (Indígena Professora Mimî, 2021).

Porque como eu falei, aqui perto da cidade é um desafio mesmo. Agora se fosse pelo menos os pais falando, não era muita coisa. Mas, o pai e a mãe não sabem falar, só falam português com os filhos. Só dentro da escola que fala, é complicado. Só na escola que aprende, quando sai da sala esquece tudo. Só na escola ninguém aprende, praticando assim que a gente aprende mais. Como eu falei, a gente tem estudo, mas muita vezes a gente esquece, né? Isso também acontece com a língua, é praticando que a gente aprende (Indígena Professor Patawi, 2022).

Prevalece uma realidade linguística de silenciamento e invisibilidade das línguas indígenas, de indígenas que estudam a língua. Porém, ainda, não conseguem operacionalizá-la eficientemente em sua comunicação social cotidiana, seu uso, ainda, é muito tímido, “é uma língua que não fala” (Barreto, 2020).

Evidencia-se a fala de palavras, saudações e até frases, mas, ainda, não avançou para uma comunicação eficiente. Acrescenta Barreto⁴¹ (2020), um antropólogo indígena, que isso constitui uma situação preocupante para a próxima geração urbana de indígenas, mesmo sendo filhos de indígenas falantes. Para este autor, a língua é um dos elementos culturais para a afirmação da identidade e unidade social. Por isso, afirma que o modelo de ensino para o fortalecimento cultural não tem sido eficiente (Barreto, 2020).

Na perspectiva de Luciano (2006), a língua indígena é elemento cultural importante para a auto-estima e a afirmação identitária do grupo étnico, ao lado de outros elementos culturais, os rituais, as cerimônias. “[...] Falada ou escrita é um poderoso instrumento de liberdade, de autonomia, de felicidade e de auto-realização humanas, do ponto de vista individual e coletivo” (Luciano, 2006, p.123).

Outra questão apontada pelos (as) indígenas professores (as) recai sobre a escolha da língua a ser trabalhada, uma vez que, em contextos pluriétnicos (de vários povos e línguas), se escolhe por meio de assembleia a língua a ser trabalhada no Espaço Indígena, geralmente, prevalece a língua da maioria ou, em outros casos, a adoção do Nheengatu.

⁴¹ Barreto (2020) constatou isso em estudos com os Espaços Indígenas dos povos do Alto Rio Negro, tendo a língua Tukano como língua ensinada.

Conforme Barreto (2020), apesar do esforço do poder público municipal, das lideranças e das instituições públicas e privadas, os alunos são simplesmente ouvintes. Uma identidade linguística que foi expropriada pela colonialidade do ser (Arias, 2010), (Maldonado-Torres, 2007), a valoração de si foi perdida mediante as opressões e imposições das colonialidades do poder, do saber e do ser.

Acrescenta que isso é desafio para o (a) indígena professor (a), para a secretaria municipal e para as lideranças. “[...] É, neste sentido, que ensino da língua Tukano que não fala e isso que se torna evidente, e, se não fala, como saberá para escrita. A oralidade é mecanismo para escrita para haver uma comunicação e o relacionamento simétrico” (Barreto, 2020, p.85).

Na visão de Paredes (1996) uma educação indígena sem a capacitação e clareza da interculturalidade e do bilinguismo será uma educação e uma escola que não responde às necessidades culturais, sociais e políticas dos índios, legitimando o conhecimento estranho sobre o próprio, a cultura estranha sobre a vida e cultura próprias.

Predomina, ainda, a escolha de indígenas não falantes da língua indígena para serem professores (as), isto provém do processo político de escolha do (a) indígena professor (a) pela comunidade com a influência marcante das lideranças indígenas. Esta situação comunicativa acaba por eleger ao português como língua predominante nos Espaços Indígenas, influenciando diretamente na aprendizagem das línguas indígenas e, segundo Barreto (2020) fazendo com que o estudante indígena não valorize sua língua materna, mesmo os que possuem pais falantes. E, na falta do ancião (ã) indígena falante, esse processo se intensifica.

O RCNEI descreve esse processo enquanto “invasão linguística”, que acaba por contribuir para o desaparecimento da língua. Reflexiona como causa a pressão social contra o uso das línguas indígenas, o uso do português em ambientes que, tradicionalmente, não lhe pertence, como nas comunidades, no ambiente familiar, nos cantos e rezas. Aponta como alternativa ao ensino das línguas indígenas os diálogos, dramatizações e na escrita, a escrita espontânea (Brasil, 1998, p.118).

Monserrat (2006) concebe isto como incompatibilidade semântica, pois processa a subordinação das línguas indígenas frente ao português, na escola indígena. Aponta como solução que a escola deve contemplar a interculturalidade nas duas línguas e culturas.

Segundo Walsh (2007), a interculturalidade crítica é construção de e a partir de pessoas que sofreram experiências históricas de submissão e subalternização. É proposta e projeto político que pode expandir-se abarcando alianças com pessoas que buscam a construção de alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, que lutam pela transformação

social como pela criação de condições de poder, saber e ser muito diferentes. Para a mesma, a interculturalidade crítica se torna um projeto de existência, de vida.

Quanto ao aspecto da interculturalidade, basilar da educação escolar indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas a define apontando para o reconhecimento e manutenção da diversidade cultural e linguística; a promoção de comunicação simétrica entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes; o estímulo ao respeito e entendimento entre identidades étnicas diferentes (Brasil, 1998, p. 24).

Visando a consecução de tais práticas, esse mesmo documento aponta os desafios que os povos indígenas enfrentam e que exigem dos Professores indígenas postura e trabalho adequado e responsável. Aponta seu comprometimento com o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, seu papel de articulador, facilitador, de intervenção, orientação e problematização, de tornar a escola um espaço de interculturalidade. “A escola indígena deve ser espaço de pesquisa e de produção de conhecimentos e de reflexão crítica por parte de todos os que participam dela” (Brasil, 1998, p.43).

Nesse sentido, os (as) indígenas professores (as) tecem seu entendimento acerca disso:

A interculturalidade ela consegue se manifestar quando aquele professor consegue tanto trazer pra dentro do Espaço a questão da cultura dele, do povo dele, como também consegue com que aquela criança, aquele aluno, ele também consiga saber que ele é indígena, que tem que aprender, conhecer as coisas que tem fora da comunidade. [...] precisa conhecer os aspectos, da cultura do branco. E ele consegue fazer essa ligação entre as duas culturas, eu penso que isso é a interculturalidade. E não é fácil os professores trabalharem isso (Professora Assessora Gavião, 2021).

Passa por esse processo de educação, claro interculturalidade que algum tempo que a gente pensava em interculturalidade entre os povos, mas nessa linha de educação interculturalidade passa por outras áreas de conhecimento. Eu não posso excluir o meu par que está aí, eu sei que ele gosta da nossa cultura. O professor ele precisa dialogar, porque assim como eu penso, sempre voltado na aprendizagem do aluno, eu tô fazendo porque eles precisam começar soletrar algumas palavras, eles precisam falar essa língua. Mas se eu falar “Ah, fala. Falem” e dar castigo, eles não vão falar. Então através da arte, através da dança, através de outros processos educativos eles com certeza vão animar, falar. (Indígena Professora Mimí, 2022).

Como eu nunca tinha sido professor, com o tempo eu fui aprendendo, ainda mais com vários povos daqui de Manaus, dos professores, é muito interessante de conhecer a cultura de cada um e, digamos assim, o outro professor ensinando na língua dele também, lutando pra repassar a fala e a escrita. Que é nossa dificuldade de cada comunidade, e cada um contando a história e os desafios que a gente tem aqui na cidade, e a luta que a gente temos. (Indígena Professor Yai, 2022).

Pra própria ideia isso daí que é intercultural porque a cultura é diferente, pra trazer sem mesmo cultura ele usa. Porque cada povo são diferente, são especial. Que cada povo diferente, são coletividade, a forma tende quadrado de cada povo. Aqui Amazônia tem 66 povos diferentes. 66 povos, em cada município tem povo diferente. (Indígena Professor Ai, 2021)

Pra eles, eu acho que é fácil, o difícil mesmo se torna a nossa construção, porque o português já tá aí todo construído e a nossa língua escrita indígena ainda tá sendo construída. [...]Então tem que, vamos tendo umas controversas assim, mas trabalhar interculturalmente não é complicado [...] o difícil mesmo é trabalhar uma língua escrita que ainda não existe, você cria ela. Porque não depende só de você, eu posso decidir escrever assim, aí daqui a pouco chego ali à professora escreve de outra forma. Então o que dificulta pra mim, pra gente não é bem trabalhar o português e a língua materna ao mesmo tempo, não. É a gente ainda não ter essa escrita definitiva (Indígena Professora Âkiti, 2022).

Formação intercultural traz o conhecimento pra os professores e pra os estudantes. De como nós precisamos adaptar esse conhecimento ao nosso favor, mas precisamos ter esse conhecimento de interculturalidade, porque querendo ou não eu vou lidar com o público, não só onde é o nosso espaço, mas fora do nosso espaço. Então ali é importante ter esse conhecimento com a noção de cultura, interculturalidade na verdade ter essa parceria (Indígena Professor Yats+ra Tsuni, 2021).

Pra aquele professor que ele sabe o que ele quer pra comunidade dele, ele consegue desenvolver essa prática intercultural, ele consegue saber que aquele Espaço é o centro do saber da comunidade, que a comunidade depende daquela educação. Então eles conseguem desenvolver atividades na escrita e na oralidade, e na questão intercultural, pra fortalecer aquela cultura da comunidade. Infelizmente pra aqueles que não querem...a gente não vê resultado (Professora Águia, 2021).

A interculturalidade é processo que perpassa as questões políticas e pedagógicas da educação escolar indígena. Envolve os diálogos entre culturas diferentes e as relações de poder existentes nos campos de conhecimentos culturais humanos, assim como descreve a prática educativa integrada de conhecimentos de forma interdisciplinar (Brasil, 1998, p.60), fazendo dialogar os saberes indígenas e os conhecimentos ocidentais na intervenção dos problemas e desafios cotidianos nas dimensões sociais, culturais e históricas dos povos indígenas.

Walsh (2013) explicita três dimensões ligadas à interculturalidade crítica: a dimensão epistêmica ou epistemológica, pelos fundamentos da epistemologia do pensamento decolonial e suas referências delineativas; a dimensão política, pelos encaminhamentos insurgentes de reconfiguração do mundo, coletividade e alteridade; a dimensão dos processos pedagógicos, correlacionados com as pedagogias decoloniais. Isso demonstra o caráter teórico, político e pedagógico da interculturalidade crítica.

Depreende-se, a partir das falas dos (as) indígenas professores (as), que os mesmos compreendem as relações que envolvem a interculturalidade. Ainda que não apresentem conceitos definidos, sentidos de interação, trocas culturais, relação entre saberes indígenas e outros saberes, interação entre os diferentes, trocas de saberes linguísticos, dentre outros, demonstram que dão importância aos processos de interculturalidade.

Palermo (2019) esclarece que é preciso penetrar no universalismo imperante, a fim de transpor as barreiras acadêmicas e científicas com os saberes descolonizantes. Para isso, torna-se efetivo o uso da língua dominante, o que não implica em uso exclusivo, pois os mesmos textos se encontram, também, na língua materna que os produz (Palermo, 2019).

Entendemos que a interculturalidade crítica, enquanto prática pedagógica, ainda é um processo em construção rumo à decolonialidade. Entende-se que sua prática, com robustez, requer a imbricação de fatores que transcendem o pedagógico, uma vez que centrar no papel do Professor, sem considerar seu processo de formação contínua nas dimensões pedagógico, políticas, socioculturais e linguísticas, não nos parece coerente.

Nessa compreensão, falta uma abordagem mais crítica dos conteúdos e das práticas construídas, de romper com o sentido instrumentalista de ensino e transmissão de conhecimentos, rumo à uma formação crítica, emancipadora. É preciso se desgarrar de práticas educativas ainda pautadas na colonialidade. Por outro lado, há criatividade e empoderamento na construção de autonomia pedagógica política, visando à construção de processos de emancipação, re-existências e de um bem viver. São pedagogias que estão se esforçando para abrir fissuras e provocar aprendizagens (Walsh, 2013) de outros horizontes, para além do modelo euro-usa-cêntrico de existência, de pensar e ser.

2.3.4. A Produção de Materiais Educativos Específicos: construindo possibilidades

Quando eu cheguei no Espaço eu não tinha nenhum material em Apurinã, a gente conseguiu um dicionário de um linguista que tinha convivido com os Apurinãs 15 anos, e só. Se você quisesse uma outra qualquer informação sobre o povo, você não tinha. Eu disse: “Poxa, a gente deve ter numeral na língua, cor na língua, vogais na língua, entendeu? Aí eu comecei a montar o material, foi com isso que eu comecei a montar os cartazes, e tudo mais. Isso me ajuda que só com as crianças, a gente entra numa sala da escola regular, tu tem lá as vogais, as consoantes, pendurada na sala, os numerais e eu não tinha na língua e nem como conseguir. Aí eu comecei a produzir por necessidade de ter um material para prender a atenção das crianças. A criança ela é muito visual, se você fala e ela não tiver nada pra observar ela não foca naquilo que você está falando, mas se você tiver um cartaz, ou então algum objeto, um brinquedo, um jogo ela começa a ligar aquilo, aquele nome, aquela imagem (Indígena Professora Ākiti, 2021).

A produção de materiais educativos específicos, conforme relata a indígena professora Ākiti, constitui um aspecto de grande relevância para a educação escolar dos povos indígenas de Manaus, nos Espaços Indígenas. Contudo, sua efetivação depende de alguns aspectos cruciais, dentre os quais, a criação de uma política de produção de materiais específicos se impõe como fundamental enquanto suporte na revitalização das línguas indígenas.

A enunciação da indígena professora Ākiti (2021) reflete a realidade dos demais indígenas professores (as) em seu desafio de sistematizar os conhecimentos culturais e linguísticos de sua comunidade. Insere-se a isso, a incumbência de criar e organizar os materiais educativos e didáticos no desenvolvimento de suas práticas educativas peculiares.

Grupioni (2013) assevera que o conhecimento indígena não é dado, precisa ser sistematizado e formalizado a fim de ser trabalhado como conhecimento escolar. Portanto, cabe ao indígena professor (a) tarefa de sistematizar os saberes ancestrais e organizá-los didaticamente. Nesta tarefa, a pesquisa sobre os modos de vida, a língua, os aspectos que envolvem a ancestralidade e a espiritualidade são fundamentais.

Importante, também, é a participação do (a) ancião (ã) enquanto esteio formativo do (a) indígena professor (a), a partir dos saberes e epistemologias indígenas por ele compartilhados. A partir da pesquisa, o (a) indígena professor (a) sistematiza ou organiza os conhecimentos culturais de forma a desenvolver sua didática com os estudantes do Espaço Indígena. Advindo desse processo, emerge a necessidade da produção dos materiais diferenciados.

A produção de materiais, na língua indígena, soma-se ao rol de atribuições do (a) indígena professor (a). Além de construir o projeto pedagógico, realizar os planejamentos e lidar com os instrumentos de sua atuação, desenvolver as práticas educativas, ainda, é incumbido de elaborar os materiais didático-pedagógicos necessários ao seu cotidiano escolar.

A esse respeito, Maher (2006) relata que enquanto o professor não índio dispõe de toda uma variedade de materiais e recursos para suporte pedagógico, um professor indígena não tem muito apoio no desenvolver do seu trabalho, pois a maior parte dos materiais que lhes são úteis está por ser feito. Dentre as atribuições elencadas no perfil do professor indígena (Brasil, 2002), está presente a produção de materiais específicos nas línguas indígenas em que atuam.

Quanto a isso, Giroux (1992) defende que o professor deve ativamente envolvido na produção de materiais curriculares adequados aos contextos sociais e culturais de sua atuação. Critica a posição de receptor de materiais didáticos que o sistema impõe ao professor, desqualificando-o, enquanto intelectual.

Nesse sentido, a partir dos relatos dos (as) indígenas professores (as), percebemos que suas investidas em prol da produção de materiais educativos específicos, ainda, têm sido

individualizadas, em pares ou em parceria com pesquisadores e instituições, que se sensibilizam com a falta de material para suporte no ensino das línguas e culturas indígenas. Ei-los:

Materiais, pra esse ano eu utilizo mais ferramentas mais digitais. Essa ferramenta digital por exemplo, só no final a gente por conta da pandemia também, mas anteriormente há uns 5 anos atrás eu extraia da natureza, pra fazer, trabalhar o jogo do grafismo, entender o processo dinâmico de como construir uma flauta, a gente tinha uma dinâmica diferente de extrair do contexto da natureza. Mas com essa pandemia chegou, a gente foi mesmo nas ferramentas assim digital, mas sem deixar o conteúdo da questão de cultural (Indígena Professora Mimî, 2021).

Eu uso mais o material, digamos assim, tipo madeira, papel, lápis, borracha, o quadro que eu uso bastante, desenho. Quando o projeto tem na música, a gente tem que usar bastante matéria prima (Indígena Professor Yai, 2021).

Então, depende muito do projeto que a gente vai desenvolver não é se eu vou precisar de tais materiais, como no ano passado foi o meu projeto foi vestimentas do povo Tikuna que é através do tururi. Tem de pau, de tira, e lava pra ficar daquela cor e a gente faz as vestimentas. Ano passado foi o que eu trabalhei com as crianças, então eu precisei muito desse material, como não tinha esse material aqui, o que chegou mais perto dessa peça foi o pano cru. Então utilizei muito pano cru, as tintas, os pincéis, alguns desenhos no peito e no caderno, o que foi feito para as crianças fazerem mesmo, então o quadro eu também utilizei, os grafismos, os livros também, como este ano eu vou trabalhar música a gente vai utilizar muito caderno, lápis, pincéis e... (Indígena Professora Beru, 2021).

Eu desenvolvo tanto atividades quanto os jogos pedagógicos, vem a parte da produção do jogos e tal de montar os jogos e tudo mais. e aí eu sequencio durante a semana. Começo com as histórias, aí a gente vem com Minidicionário da história, já aprendi algumas palavras com... traduz algumas palavras das histórias. Aí tem uns joguinhos que auxilia muito as crianças a memorizar o nome dos personagens também, e a memorizar história e assim vai a semana. Eu trabalho o planejamento semanal (Indígena Professora Âkiti, 2021).

Isso que aconteceu que eu tava vendo o dicionário que foi feito pelos brancos, mas muitas coisas erradas, não é erro de... Como eu posso falar? É erro de significado mesmo, muitas vezes, às vezes é erro porque o computador coloca outra letra, mas eu tava verificando que tem palavra aí que tá fora do significado. Então foi pensado em construir um dicionário feito assim próprio Sateré. Mas eu não penso assim que mais tarde por isso que eu quero ampliar mais com o tempo, aí a gente vai ter um dicionário Sateré, feito pelo Sateré que é falante como eu sou falante. (Indígena Professor Patawi, 2022).

Mas os meus materiais tão vindo aí, quem não aprendeu agora futuramente vão poder aprender. Vai ter as histórias, vai ter as músicas, e vai ter onde se apoiar, acho que é essa a importância da produção de material, porque você tem onde aprender. Eu senti muita falta de ter material na língua, acho que é por isso que hoje eu gosto de produzir, eu produzo bastante coisa. Dessa necessidade mesmo, de você querer uma música e

ter acesso a essa música, querer uma história e ter acesso a essa história, e hoje... .(Indígena Professora Âkiti, 2021).

Fiz alguns cursos de formação com o CIMI, depois veio o padre Ronald, também fazendo algumas oficinas linguísticas, dei alguns escritos pra ele. Eu já tinha pesquisado na UEA, na UFAM e não encontrei nada, encontrei só uma tese onde citava o nome do meu avô e nada mais que isso. Depois de algum tempo ele retornou trazendo três dicionários e três gramáticas, que tenho até hoje. (Indígena Professor Yats+ra Tsuni, 2022).

Como evidenciado, nos relatos dos (as) indígenas professores (as), ainda não há uma política de produção de materiais educativos para a educação escolar indígena municipal, livros e outros materiais que sirvam de apoio sistemático para suas práticas educativas. Para desenvolvê-los estes pesquisam individualmente, entre si, ou com apoio de parceiros e universidades, materiais sistematizados nas línguas indígenas como livros, apostilas, dicionários, livretos, cartilhas etc. Muitas vezes, conforme salienta o indígena professor Patawi, tais materiais, ainda, são construídos na cosmovisão do não indígena, o que evidencia a ausência dos conhecedores da língua materna em sua elaboração.

Apesar de não ter um forte acervo de apoio na elaboração de materiais impressos na língua materna, vê-se o processo criativo de jogos, cartazes, materiais de alfabetização que estimulam os estudantes no processo de aprendizagem. Nessa construção de materiais educativos específicos, alguns exploram bastante os recursos da natureza presentes nos espaços físicos de suas comunidades. Esse letramento pedagógico-político-cultural, a partir dos recursos naturais e materiais diversificados, desperta mais interesse nas crianças em aprender sua língua e cultura.

Percebemos uma diversidade de construtos que os mesmos concebem como material de suporte à sua práxis educativa nos Espaços Indígenas. Tem-se, nesse âmbito, três dimensões que aqui iremos elencar: materiais escritos de apoio, como livros, apostilas, atividade escrita avulsa; materiais pedagógicos utilizados no processo de ensino-aprendizagem, como jogos, cartazes e outros; materiais com recursos naturais, decorrentes do projeto pedagógico⁴².

A construção de materiais como livros, apostilas e atividades avulsas no computador ou em aplicativos, ainda, não se configura com tanta preponderância, uma vez que muitos elaboram suas atividades apenas no caderno de planejamento e, posteriormente, repassam aos alunos na lousa. Contudo, já existem publicações, ainda que escassas, em algumas das línguas trabalhadas, o que os auxilia de alguma forma.

⁴² Mais registros fotográficos de produção de materiais estão dispostos na seção Anexos.

Figura 28: Produção de materiais escritos

Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

A produção de materiais escritos, principalmente elaborados a partir de aplicativos ou no computador, com recursos digitais, foi intensificado no período da Pandemia de Covid 19, haja vista, a imposição da construção de atividades que seriam realizadas em casa, individualmente, pelos estudantes. Nesse âmbito, incluem-se as apostilas e os portfólios, elaborados como sistematização dos projetos pedagógicos, ao longo do ano.

Outros materiais educativos construídos pelos (as) indígenas professores (as) são os jogos, cartazes e outros que, geralmente, são utilizados durante as aulas, construídos a partir das temáticas dos projetos pedagógicos. Geralmente, estes necessitam, para sua confecção, de diversos outros materiais escolares, como papelerias e objetos reutilizáveis, pois se faz bastante reutilização de materiais recicláveis nesse processo de produção.

Figura 29: Jogo pedagógicos e outros materiais na língua indígena



Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

Tais materiais estimulam significativamente a participação dos estudantes nas atividades dos Espaços Indígenas, pois é possível a aprendizagem por meio de jogos individuais ou em grupos. Ainda é evidente um processo de “adaptação” para a língua indígena, essa “Pedagogia da Adaptação” é fortemente enraizada nas práticas educativas, por vezes, influenciada por orientações de assessores (as) pedagógicos que detém um olhar bastante colonizador sobre a educação diferenciada, não compreendendo seus processos. Isto também contribui, para tanto, para a reprodução da colonialidade, silenciando os processos criativos do (a) indígena professor (a), e sua libertação das amarras coloniais, a que foi submetido em sua trajetória de escolarização em escolas não indígenas.

Entretanto, paralelamente, se inscrevem processos criativos de materiais inovadores para o ensino das línguas indígenas e dos saberes tradicionais ancestrais. Um dos desafios, entretanto, é a transitoriedade de muitos materiais elaborados. Há, também, a produção de materiais ligados aos recursos naturais ou como resultado do projeto pedagógico para a comunidade, aqui consideramos como produção de materiais a partir da compreensão de retorno para a comunidade. Advém de projetos cujas temáticas envolvem, por exemplo, as

plantas medicinais, as práticas de cultivo de plantas, os instrumentos musicais, as indumentárias tradicionais⁴³, cultivo de hortas e árvores frutíferas, dentre outros.

Figura 30: Produção de materiais naturais



Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

Geralmente, essa organização concretiza-se com predomínio para os Espaços Indígenas que têm um contato privilegiado, em relação aos outros, com os recursos naturais de suas comunidades ou entorno. Incluem-se, ademais, os Espaços pertencentes a organizações indígenas que fazem, diretamente, algum ofício de subsistência, como por exemplo, o artesanato, a produção de indumentárias, dentre outros. Assim, o que se constrói a partir dos projetos desenvolvidos com os estudantes retorna como benefício para a comunidade como artesanatos, roupas tradicionais, mudas de plantas medicinais, dentre outros, que são comercializados, gerando meios de subsistência e sustentabilidade financeira.

Os desafios aqui postos revelam a inércia do Estado em promover políticas de produção de materiais educativos específicos para a educação escolar indígena de Manaus. Vê-se, porém,

⁴³ Salientamos que uma Indígena Professora se tornou estilista indígena, a partir de um projeto pedagógico de produção de roupas tradicionais indígenas.

a atitude decolonial de indígenas professores (as), que lutam contra a colonialidade do saber, a partir de seus saberes, existências e práticas educativas, lutando pela existência, insurgindo material e simbolicamente, na busca de se construir horizontes outros de existência (Arias, 2010).

Nesse sentido, reiteramos a relevância de elaboração de processos de formação contínua, especialmente institucionais, que dialoguem com as demandas e especificidades dos indígenas professores (as), principalmente de ordem linguística e de produção de materiais. Consideramos que a formação específica para os indígenas professores (as) deve prepará-los para a pesquisa linguística e antropológica e, para a produção de materiais didáticos (Brasil, 1998).

2.3.5. A Construção do Currículo Diferenciado: decolonizando práticas

As práticas educativas e suas concepções inserem-se nas perspectivas de currículo. Este constitui os modos de organização dos tempos e espaços escolares, bem como de atividades pedagógicas, relações sociais ali tecidas, interações sociais entre escola e sociedade, relações de poder presentes no fazer cotidiano, assim como, nas formas de concepção e construção dos conhecimentos escolares. Enfim, o currículo constitui parte fundamental dos processos culturais e sociopolíticos da construção de identidades, conforme estabelece a Resolução 05 de 2012 (Brasil, 2012, art.15).

Esta mesma resolução aponta alguns critérios a serem observados quanto à organização curricular das escolas indígenas, aspecto que também se coaduna com a realidade dos Espaços Indígenas:

- I - de reconhecimento das especificidades das escolas indígenas quanto aos seus aspectos comunitários, bilíngues e multilíngues, de interculturalidade e diferenciação;
- II - de flexibilidade na organização dos tempos e espaços curriculares, tanto no que se refere à base nacional comum, quanto à parte diversificada, de modo a garantir a inclusão dos saberes e procedimentos culturais produzidos pelas comunidades indígenas, tais como línguas indígenas, crenças, memórias, saberes ligados à identidade étnica, às suas organizações sociais, às relações humanas, às manifestações artísticas, às práticas desportivas;
- III - de duração mínima anual de duzentos dias letivos, perfazendo, no mínimo, oitocentas horas, respeitando-se a flexibilidade do calendário das escolas indígenas que poderá ser organizado independente do ano civil, de acordo com as atividades produtivas e socioculturais das comunidades indígenas;
- IV - de adequação da estrutura física dos prédios escolares às condições socioculturais e ambientais das comunidades indígenas, bem como às necessidades dos estudantes nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica;
- V - de interdisciplinaridade e contextualização na articulação entre os diferentes campos do conhecimento, por meio do diálogo transversal entre disciplinas diversas e do estudo e pesquisa de temas da realidade dos estudantes e de suas comunidades;
- VI - de adequação das

metodologias didáticas e pedagógicas às características dos diferentes sujeitos das aprendizagens, em atenção aos modos próprios de transmissão do saber indígena; VII - da necessidade de elaboração e uso de materiais didáticos próprios, nas línguas indígenas e em português, apresentando conteúdos culturais próprios às comunidades indígenas; VIII - de cuidado e educação das crianças nos casos em que a oferta da Educação Infantil for solicitada pela comunidade; IX - de atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à formação dos estudantes indígenas que apresentem tal necessidade (Brasil, 2012, art.15).

Tais aspectos consideram as especificidades culturais de cada povo indígena e o objetivo de recuperação de suas memórias, histórias e línguas, assim como, questões inerentes ao fazer pedagógico como a interdisciplinaridade, a interculturalidade e a organização curricular.

Nessa direção, Luciano (2006) enfatiza que cada povo indígena é uma sociedade única, se organiza a partir de sua cosmologia própria que fundamenta toda a vida social, cultural, econômica e religiosa do grupo. Acrescenta o autor que a diversidade é marca do mundo indígena.

Nessa trilha, convém a cada povo buscar a manutenção de suas línguas, culturas e saberes ancestrais, por meio da educação escolar. Isso demanda uma organização sistemática de conteúdos pelo (a) indígena professor (a), que pressupõe um currículo vivo que transcenda as paredes da escola, se concretizando na diversidade de espaços da comunidade.

O trabalho educativo realizado nos Espaços Indígenas não apresenta uma sistematização curricular oficial, a escola é local de currículo (Brasil, 1998), a comunidade constitui a própria escola. Isso os difere das práticas educativas das escolas indígenas, que obedecem a essa prerrogativa da Secretaria, tendo um currículo oficial das línguas Nheengatu e Kambeba. Os Espaços configuram, assim, uma modalidade específica indígena.

Nos Espaços Indígenas, a organização dos conteúdos a serem abordados pelo (a) indígena professor (a) vem do projeto pedagógico por ele elaborado, em consonância com sua comunidade e, mediante o apoio do assessor (a) pedagógico da GEEI.

Só que com conteúdo como eu falei, não tem. Então eu preciso pegar o nome da língua portuguesa, do conteúdo. Aí em cima eu faço explicação na língua. (Indígena Professor Patawi, 2022).

A dança também, onde a gente ensina os alunos a participar dos rituais, eles tão participando muito bem, que nosso papel é isso, repassar nosso conhecimento pra eles, pra juventude, e futuramente eles que são assim, digamos assim, herdeiros da nossa cultura, dos nossos matéria prima. Eles que vão levar pra frente (Indígena Professor Yai, 2022).

Eu tenho, deixa eu ver... Uma apostila e dois livros que deixou o professor passado. E o resto eu pesquiso aqui com a anciã aqui (Indígena Professor Wirá Wasú, 2021).

É, porque é dele (do ancião/anciã) que vem os assuntos. É ele que fornece tudo que a gente vai trabalhar durante o ano. É, a gente tem trabalhado bastante história. Com um ancião, e cada um deles é diferente. Com um eu trabalhava muito a gramática, ele ensinava muito a como se pronuncia, como se escreve. E com o outro [...]. Tu senta com ele tu só conta histórias, ele só conta a parte cultural, “como faz um batismo”, “como faz o casamento”, “eu tenho uma história que contavam quando a gente era adolescente, assim, assado”. Ele é mais a parte da cultura (Indígena Professora Ākiti, 2021).

E os conhecimentos dos anciões, pra contar o porquê da música ser cantada no roçado, o porquê da música ser cantada no ritual, e assim os conhecimentos muito dos anciões que eu vou trabalhar. Meu pai e minha mãe, minha referência. Ano passado eles me ajudaram bastante também com as vestimentas, este ano eles que me ajudaram bastante também (Indígena Professora Beru, 2021).

Conforme evidenciado, os (as) indígenas professores (as) desenvolvem suas práticas educativas partindo do projeto pedagógico. Os conteúdos são organizados de forma a abordar a oralidade e escrita da língua materna, ou adotada, como no caso do Nheengatu; e os saberes culturais, de forma interdisciplinar e intercultural. Nessa organização, imbricam-se os diferentes esteios formativos que os constituem enquanto docentes (autoformação na dimensão individual e coletiva; e as ações formativas institucionais, pela DDPM e GEEI). Isto configura um processo educativo que vislumbra outra educação para outros sujeitos (Arroyo, 2012), ainda que esteja em processo de construção.

O currículo, assim, é construído de forma mais autônoma e aberta às necessidades socioeducativas das comunidades. Contudo, obedece aos preceitos legais de duzentos dias letivos, com quatro horas de atividade escolar que, muitas vezes, é dinamizada, contemplando oitocentas horas anuais, ajustadas aos hábitos das comunidades (Brasil, 1999).

Na concepção de Paredes (1996), os indígenas têm que elaborar as suas propostas curriculares que garantam a formação que os ajude a obter melhores conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades intelectivas superiores como a criticidade e criatividade, necessárias para um mundo em constante mudança.

Giroux (1992), ao criticar a postura imposta aos professores pelo sistema, de receptor de pacotes de materiais curriculares, defende a postura do professor enquanto intelectual transformador e, que seja participante da produção dos materiais inerentes a sua prática educativa que corresponda à realidade sociocultural dos estudantes.

Essa elaboração curricular não é simplista, não deixa de apresentar-se como algo desafiador para professores (as) que não possuem formação inicial. Por vezes, essa construção gera descontentamento para aqueles que preferem estar ancorados em um currículo definido, oficialmente, conforme relata o indígena professor Patawi (2022): “Só que com conteúdo como eu falei, não tem. Então eu preciso pegar o nome da língua portuguesa, do conteúdo. Aí em cima eu faço explicação na língua” (Indígena Professor Patawi, 2022).

Entretanto, o professor assessor Encontro das Águas fez uma importante reflexão nessa perspectiva:

Então não adianta a gente trabalhar muito na dimensão de produção de material diferenciado se a gente também não começar a avançar para o fazer diferenciado! Porque o saber diferenciado mais o fazer também diferenciado, vai impactar muito dentro da escola indígena. Aí sim nós poderíamos tentar caminhar no sentido de construção de uma escola diferenciada mesmo. Os professores precisam compreender, entender, vislumbrar que existem possibilidades diferentes de construção dessa escola e que essa possibilidade de construção parte deles. Enquanto eles não conhecerem isso, não vão conseguir, é uma limitação técnica, formativa [...]. Quais seriam as possibilidades metodológicas diferenciadas, não apenas o material pedagógico diferenciado, mas as possibilidades metodológicas ele poderia trabalhar na escola que não são trabalhadas? (Professor Encontro das Águas, 2022).

A construção desse processo curricular diferenciado não é apenas inovadora, no sentido da criatividade, autonomia e autodeterminação dos povos indígenas, mas é desafiador, no sentido de se construir um processo novo, desvinculado das colonialidades, de descolonizar as mentes já impregnadas pela formação colonizadora e reprodutora de racismos, desigualdades estruturais, rumando para a decolonialidade enquanto práxis pedagógica (Walsh, 2013) no chão da escola indígena.

Ainda que estejam presentes manifestações da colonialidade, a exemplo do relato “E tu percebe assim no trabalho dos professores se eles compreendem que a prática deles é diferenciada, é intercultural, mas ainda vê muito reprodução da escola formal, colonialista e tal” (Professor Encontro das Águas, 2022), essa é a construção de horizontes outros rumo à decolonialidade. Implica, nesta medida, uma educação que estimula a correr risco (Freire, 2000) para escrever uma nova história.

Para Dalmolin (2004), a educação escolar indígena deve ser pensada em conjunto com suas culturas, tradições, cosmovisões e línguas. A escola só faz sentido para os indígenas quando os instrumentaliza em favor de suas lutas, no contato com a sociedade envolvente, devendo proporcionar a compreensão necessária das estruturas dessa sociedade e dos caminhos para a conquista da autonomia e dos direitos.

Isso configura o que na perspectiva de Oliveira e Candau (2010) é a pedagogia decolonial, enquanto práxis baseada na insurgência propositiva, de criação e construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Para os autores, é a construção de noção e visão pedagógica que concebe a pedagogia como política cultural.

Consiste na construção de uma prática educativa pautada na realidade concreta de experiências e vivências de sua comunidade educativa, em que os tempos e espaços da comunidade, a natureza dos conteúdos e sua articulação intercultural, assim como as metodologias constituem processos que ressignificam e transformam a escola aos seus moldes, partindo de uma práxis e de lutas decoloniais (Walsh, 2009, p.27).

Um aspecto a destacar na construção do currículo diferenciado é a presença e importância do (a) ancião (ã) indígena, constituindo esteio formativo fundamental na prática educativa desenvolvida nos Espaços Indígenas. É o que eles denominam “biblioteca viva” e detentor dos conhecimentos tradicionais (Barreto, 2020, p.84-85), dos saberes ancestrais, esteio formativo do (a) indígena professor (a), tanto na organização do currículo como no próprio processo de ensino-aprendizagem, uma vez que está próximo ao professor (a) o auxiliando nas práticas educativas e, principalmente nas questões da língua indígena.

E aí, tive a oportunidade de conhecer o seu Carmelindo, também naquela época, só que ele era totalmente fechado. Como eu expliquei havia uma resistência pra não falar a língua materna, então comigo ele teve essa resistência. Depois que eu fui fazendo o trabalho com ele, foi se soltando falando à importância que isso tinha no valor histórico do conhecimento que ele tinha. Consegui levar ele pra Semed, enfim, apresentar ele lá enquanto Professor Tradicional. Então, a partir daí, ele foi vendo o valor que ele tinha, que ele tem na verdade, e ele contribuiu muito nesse processo. E aí, tinha algumas palavras que eram difícil de escrever, daí ele pronunciava e eu tentava escrever de várias formas não dava certo porque precisava ter uma referência, precisava ter um dicionário, uma gramática, pra comparar as palavras. Vão ver o que estava na palavra e o que estava escrito nos livros. Sim, só eu ter o material e não ter um linguista que era ele. Então foi difícil, porque não é de qualquer jeito que a gente vai lê, é toda uma fonologia diferente com a língua Kokama, assim como as outras línguas também. Então pra mim ele teve uma contribuição muito grande nesse processo. Porque meu avô tava na base, mas não fala mais, pela idade. Então eu tinha que conversar com ele, tirar todas as dúvidas com relação às palavras difíceis e pronunciar, trazer isso ao pé da letra praticamente. Valorizo muito a questão dos anciãos, a questão da linguagem mesmo deles, da forma como eles falam. Porque não adianta eu ter o material didático aqui, falar do meu jeito, assim como na escrita, fica difícil ter isso. Olha, você quer ensinar mas tá errado, mas antes eu trocar aquele tachado e botar o y que não vai dar o som, não vai o que eu tô querendo falar. Então tem que ser ao pé da letra, então pra mim foi um desafio, um desafio muito grande ter que aprender com ele também, conhecia pouco. Poucas palavras, porque eu via minha avó falar, meu avô falar mas com relação ao i tachado eu não me lembro, e ele me tirou todas essas dúvidas foi realmente um professor e me acompanhava diariamente nesse espaço (Indígena Professor Yats+ra Tsuni, 2022).

Em seus estudos, Rubim (2011) salienta que os povos indígenas de Manaus atualizam suas histórias, costumes e tradições por meio da memória de seus idosos, de parentes que chegam das aldeias, proporcionando o ensino e a aprendizagem de suas tradições. A autora explica, ainda, que este pertencimento não se restringe a parentesco consanguíneo, mas ao pertencimento étnico.

Conforme destaca o indígena professor Yats+ra Tsuni acima, cuja realidade também se expressa na experiência de outros espaços, o mesmo buscou o contato com um ancião de seu povo que já residia na cidade, a fim de buscar ajuda nas questões específicas de ensino na língua Kokama, a língua que o mesmo estava a aprender e a ensinar para as crianças, jovens e adultos que frequentam o Espaço de sua comunidade.

Esse construto envolve, assim, uma imbricação de saberes que constituem o processo de formação contínua do (a) indígena professor (a), uma vez que a práxis também tem sua dimensão formativa, se aprende a ser professor (a) sendo, fazendo e construindo o currículo, os materiais educativos específicos, dentre outros aspectos. Aí entrelaçam-se os saberes ancestrais, tendo como sustentação o ancião (ã) indígena e as vivências culturais; os saberes pedagógicos vindos das ações formativas institucionais; os saberes de sua própria práxis na medida dos erros e acertos imbuídos de reflexão sobre esta e; não podemos desconsiderar, os saberes das experiências de escolarização (Pimenta, 1998), mesmo que, em geral, seja a reprodução de uma educação colonizadora, mas que se apresenta, por vezes, na prática educativa, dada sua complexidade.

Nesse processo, também, as tradições são ressignificadas, partindo do imaginário dos anciãos (ãs) e indígenas professores (as), constituindo o que Hobsbawm (2007) denomina “invenção da tradição”. Isso com base na reelaboração das memórias culturais, dos saberes e conhecimentos ancestrais, e dos aspectos identitários, que são fortalecidos ou estimulados nos vínculos e vivências nos Espaços Indígenas, nas comunidades, e no próprio movimento social, enquanto coletividade em luta. Tais aspectos culturais constituem sua construção curricular e educativa.

Portanto, é a constituição de uma autonomia pedagógica de uma escola capaz de construir seu próprio currículo e meios avaliativos, aspecto enfatizado pelo RCNEI (Brasil, 1998, p.13) de que a escola deve elaborar o planejamento do que nela se quer realizar.

2.3.5.1. Da Educação Vivencial à Educação Virtual: a Educação Escolar Indígena no período da Pandemia de Covid 19 (2020-2021)

A educação escolar indígena, por sua natureza, é fundamentada nas vivências culturais, na transmissão de conhecimentos assentada em perspectiva oral. Nesse processo, são formados, a partir das experiências formativas, músicos, artesãos, ceramistas ou cesteiros, os que cultivam a terra e a caça e pesca (Luciano, 2006). Tais relações são, intrinsecamente, presenciais, por meio de contato físico próximo.

Contudo, com o advento da Pandemia de Covid 19, que no Brasil perdurou de 2020 a 2021, muitas transformações ocorreram nos aspectos sociais e educativos de todas as instituições educativas do país, inclusive nas escolas indígenas e nos Espaços Indígenas de Manaus, que caracterizam um processo peculiar de escola indígena. Manaus, nesse interim, tornou-se duas vezes o epicentro de um cenário de guerra, em que todos lutavam não só pela vida, sobretudo, pela assistência dos governos, cuja inércia provocou a partida de muitas existências. Em meio ao descaso, encontraram-se os povos indígenas, estando a enfrentar uma luta mais que social, a biológica.

Nesse cenário desolador, anciãos, professores, lideranças passaram para a cruzar o rio da existência, “o grande rio” como dizem. Não porque queriam ou estavam preparados, mas foram impelidos pela violência simbólica do Estado (Bourdieu, 2014) a partir de sua inoperância, lentidão e ineficiência na implementação de políticas públicas assertivas. Muitos indígenas sequer foram identificados como tais no ato de sepultamento. As comunidades urbanas foram, inicialmente, excluídas de ações sociais governamentais (Collet, 2020).

Esse momento histórico acarretou mudanças significativas no processo educativo da rede pública municipal e, nos centros e escolas indígenas, que passaram a se reinventar diante dos desafios que impuseram: distanciamentos e cessar de reuniões e rituais, processos sociais intrínsecos às culturas indígenas. Após um período de paralisação, a Semed estabeleceu o ensino remoto emergencial: uma espécie de educação escolar indígena à distância.

Figura 31: Atividades no período da Pandemia de Covid 19



WAINHAMARY

14 de abril de 2021



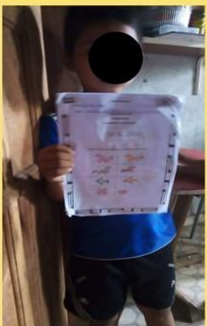
PROFESSORA:
CMEEI: BUÜ-MIRI
DATA: 16/08/21
ALUNO (A): _____

BU'ESEHÉ 64 A e B: **SUFIXOS NOMINAIS RELACIONADOS ÀS FORMAS**






Ukaka Yumita





1. Existem vários sufixos nominais que indicam a forma do nome ao qual se sufixam.

Formas	singular	plural	Ex. singular	Ex. plural	
1. redonda ou cilíndrica	-ga	-pagá	kiigá	kiipagá	Mandiocat(s)
2. de panela ou de tambor	-ti	-pari	kometi	komepari	Panela(s)
3. retilínea e comprida	-gi	-pagi	piúgi	piúpagi	Redes(s)
4. tubular e oca	-wi	-parwi	buparwi	bupuparwi	Zarabatana(s)
5. de abóbada	-sa	-pará	ai'owa	ai'opará	Peneira(s)

Exemplos de formas:

1. redonda ou cilíndrica



2. de panela ou de tambor



3. retilínea e comprida



4. tubular e oca



5. de abóbada



PRATICANDO:

1. Complete o quadro abaixo:

Nome genérico	Forma	Singular	Plural
ávi (abacate)			ávipagá
biá (pimenta)		biási	
yuki (árvore)	retilínea		
meká (ninho de maniwara)	abóbada		mekapará
itá (pedra)		itága	

2. Identifique as formas, os nomes dos objetos na Língua Tukana e pinte-os.



Forma: _____

Nome em tukano: _____

abacate



Forma: _____

Nome em tukano: _____

árvore

Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

Durante esse período, a organização curricular foi construída de maneira diferente, sofrendo a mesma imposição às escolas não indígenas. Após um período de paralisação, impôs-se a elaboração de aulas remotas, nas quais os (as) indígenas professores (as) deveriam criar atividades educativas, por meios digitais, para os estudantes dos Espaços Indígenas, enviá-las e pegar as evidências de sua concretização. Poderiam ser em forma de vídeos, atividades escritas, atividades práticas, e até mesmo reunião online nas plataformas digitais.

Desse período pandêmico, em virtude do surto da Covid 19, diferentes experiências foram vivenciadas no trabalho educativo dos (as) indígenas professores (as) nos Espaços Indígenas. A imposição de aulas remotas ensejou uma corrida para lidar com as tecnologias, nunca antes exigida da classe de professores (as) no país, atingindo os (as) indígenas professores (as) dos Espaços Indígenas. O uso de computador, notebook, armazenamento nas nuvens, uso do drive, do e-mail, tornou-se prática cotidiana. Porém, diferentes experiências foram desenvolvidas, conforme evidenciam as falas:

A gente fazia reunião constante via meet com as quatro professoras. Eu criei um drive, ensinei elas a trabalharem nesse drive, eles iam colocando tudo lá. Claro que teve professora que os alunos não participavam, porque tempo de pandemia ficou difícil. Eles construíram grupos de whatsapp com os pais, tudo o que eles mandavam no

grupo de whatsapp dos pais eles mandavam pra mim, elaboração de atividades, planejamento, as fotos fim do dia. Então com as quatro que eu assessoriei deu muito certo, tanto que eles tiveram um bom relatório fim do ano. Todo dia a gente tinha que prestar contas pro DEGE/SEMED (Professora Águia, 2022).

Eu aprendi muito com essa pandemia, de valorizar a questão de ferramenta mais digital. Um dos positivos que a gente descobriu. É possível você fazer atividade de forma online mas também com essa assessoria de vídeo, de explicar tudo, isso é um dos que eu aprendi muito. E os alunos também ficaram mais a vontade de fazer sua tarefa pro professor. E também, o ponto me desafia porque nós professoras somos acostumados de estar presente no meio dos alunos, no meio daquelas crianças e isso pra dialogar, pra brincar com eles, pra cantar com eles, e isso eu senti muita falta nessa dinâmica de dar aula, apesar que a gente fez todo o possível pra poder acontecer as aulas. Então isso, eu tirei que a gente, eu preciso me reinventar de novo, eu preciso me reaprender na didática, na construção de material didático, entendeu? (Indígena Professora Mimî, 2021).

A gente por conta da pandemia também, mas anteriormente há uns 5 anos atrás eu extraia da natureza, pra fazer, trabalhar o jogo do grafismo, entender o processo dinâmico de como construir uma flauta, a gente tinha uma dinâmica diferente de extrair do contexto da natureza. Mas com essa pandemia chegou, a gente foi mesmo nas ferramentas assim digital, mas sem deixar o conteúdo da questão de cultural (Indígena Professora Mimî, 2021).

A gente planeja e depois a gente senta, conversa sobre as atividades. O que a gente vai trabalhar. a gente produz aquelas atividades e deixa numa pasta separada e quando for pra a sala de aula a gente imprime e leva as atividades. Ficou organizado, desse jeito ficou organizado. Ninguém trabalhava com drive, só a nossa assessora. Hoje é bem bacana porque tudo o que eu produzo eu coloco no drive, aí na semana que eu fui pra Semed, a assessora falou que ia imprimir o material, já está tudo lá dentro, aí não preciso carregar peso” (Indígena Professor Yawara, 2021).

Eu comecei com a parte gramatical e quando o ancião faleceu, eu fui pras histórias que é o que eu consigo tirar dele, as histórias, tenho tudo gravado. Então eu comecei a trabalhar bastante a parte cultural com as histórias que ele conta. (Indígena Professora Âkiti, 2021).

Conforme os relatos acima, tanto para a assessora quanto para a Indígena Professora Mimî (2021), o ensino remoto foi eficiente nesse período. A seu ver a habilidade de lidar com as ferramentas tecnológicas foi fundamental para isso. Criava-se, então, um grupo no aplicativo WhatsApp, e por meio dele, o (a) indígena professor (a) postava atividades para os pais imprimirem, a fim de que as crianças fizessem e, posteriormente, postavam as fotos das atividades realizadas. Tais evidências eram postadas pelo Indígena Professor (a) em seu drive do e-mail institucional, compartilhado com os assessores (as) da GEEI. Estes, por sua vez, acompanhavam a execução das atividades.

Figura 32: Exemplo de atividade no período pandêmico

ATIVIDADES DOS ADOLESCENTES DE 27 Á 30 DE ABRIL.

aula em casa SITIO KIMATIRERO SÁKIRA: APURINÁ

Cmeci:
wáka:
Data:

Wáka: **data:**

Aiaia - Sákira Neniremeni
Encontre no quadro abaixo as seguintes palavras:
Nano Pate Nitari Nitara Noutara Kiro Toté
Niritaniri Nerotanoro Anipanari Pixána

Ái: Outras pessoas da família:
► Pinte a kiro
► Circule o toté
► Ligue a norotanoro ao niritaniri.

Ipi. Faça a correspondência:

① vovô	○ Nano do pate
② vovó	○ Pate da nano
③ primo	○ Nitara da nano
④ titia	○ Nitari do pate
⑤ titio	○ Nātaniri da norotanoro

Cruzadinha Neniremeni (cruzadinha minha família)

Pai, mãe, tio, tia, irmão, irmã, vovô, vovó.

Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

Entretanto, isso não foi comum a todos, pois os (as) indígenas professores (as), em sua maioria, conseguiram elaborar suas atividades enfrentando muitas dificuldades, como a falta de equipamentos eletrônicos e de material para impressão da atividade por parte das famílias. Eles próprios não dispunham de equipamentos eletrônicos eficazes para construir as atividades, sendo impulsionados a adquirir celulares, notebooks e outros.

Alguns não conseguiram por falta de querer aprender também, do medo de mexer na tecnologia, acho que é um fator importante, a falta de compromisso, de querer desenvolver o trabalho, de querer fazer um planejamento, porque formação eles tiveram via Meeting, pela Gerência de Tecnologias Educacionais da Smed (Professora Águia, 2021).

O negativo foi conseguir atender todas as crianças. Digamos, a gente tem 20 alunos, a gente conseguia atender 10. Pra atender todos, a gente teve que fazer todo um desdobramento de entregar as atividades na casa e receber as atividades na casa, muitas vezes eles faziam a atividade e não tinham como mandar a foto da atividade feita. Então eu ia lá na hora de recolher as atividades, e batia a foto deles com as atividades. Pra poder ter a prova que eles fizeram a atividade, a maioria não tinha acesso a internet. Eles até faziam a atividade, mas não tinham como enviar evidências que eles tinham feito. Então eu comecei eu mesma imprimir as atividades e os pais iam fazer a retirada no Espaço, iam fazer a entrega também. Na hora da entrega, os que não tinham entregado a foto, a criança tirava na hora ali. Então, foi muito complicado, foi muito difícil manter isso durante 2 anos de pandemia. (Indígena Professora Ákiti, 2022).

Em nenhum momento a pandemia me atrapalhou. Porque desde o início nenhum vez eu trabalhei online, sempre eu trabalhei presencial aqui no nosso Espaço. Porque

justamente eu pensei nos alunos daqui, porque como eu falei crianças, adultos, mas como se fosse tudo infantil no conhecimento. Então eu pensei assim que caso eu trabalhar só pela internet, os alunos não iam conseguir responder as perguntas que vou fazer. Então não sabia alfabeto, tudinho. Não sabia, até o próprio nome das letras, não sabia. Então eu preciso estar com ele, presencialmente, falando, perguntando pra ele. Pra ter agora esse resultado positivo como eu falei. Porque eu pensei não é como os outros pensam, eu tô aqui é pra ajudar. Não tô aqui por dinheiro, claro que eu preciso, mas eu tenho de recompensa eu tenho que ganhar também o aluno, o aluno tem que aprender no final. Eu trabalhei desde o princípio, eu trabalhei presencial aqui, covid não me atrapalhou nessa parte aqui. Até porque o próprio Cacique falou: “Não, não precisa não.” Mas eu já sabia que eu não ia trabalhar assim, porque eu já sabia que não ia dar certo se eu trabalhar assim. Como nós somos só daqui mesmo, não tem nada de aluno de fora, você vai trabalhar presencial aqui, o Cacique falou. Então eu concordei com ele, e isso eu pensei também. Assim foi (Indígena Professor Patawi, 2022).

Aí foi mais complicado esse período aí, por causa que tinha que ter internet e não tinha aula presencial. Mas aqui foi todo tempo presencial. Isso mesmo, não tinha jeito não. Por causa que tem gente que não tem celular, não tem internet, não tem não. Porque a internet não pega. Iam, pelo menos metade iam. A outra metade não iam não. Porque aqui é grande mesmo. Usavam máscara, álcool em gel, tudo tinha. Tudo tem. (Indígena Professor Yawara, 2022).

Na verdade, teve alguns elementos que foram importantes, o uso da tecnologia, mas os recursos tecnológicos eles têm uma função muito importante pras realidades mais urbanas, que tem acesso, então ele foi bom nesse sentido. Mas quando a gente já passa no interior, a gente tem limitação com a internet, com a tecnologia. A Semed quis implementar nas escolas indígenas as mesmas propostas que as escolas não indígenas, aqui da área urbana. E queria-se por força: “Não, eles vão ter que trabalhar da mesma forma”, a forma de se ver a educação num contexto geral. Então se pensa a educação sobre a ideia da igualdade, quando deveria ser a partir do discurso da equidade e não da igualdade. “Todos vão receber, olha nós vamos pensar o “Aula em casa” pra todo mundo, então vai ser igual todos vão receber”, mas não são todos que têm recursos que vão receber isso. Aí eu sugeri na GEEI a gente pedir que cada professor elabore um plano de ação a partir dos recursos que eles e as comunidades possuem. Fica menos prejudicial pra eles, e foi isso que foi feito. Mas alguns insistiram no WhatsApp, mas sabendo que não dá certo. Outros não, vou organizar apostila, vou imprimir e entregar pro aluno. Vou fazer atendimento uma vez por semana, respeitando os limites de distanciamento. Então cada um elaborou essas estratégias. Mas, ficou muito claro que essa estratégia de ensino à distância, ensino remoto, não serve para a educação escolar indígena (Professor Encontro das Águas, 2021).

Partindo dos relatos, entende-se que o desenvolvimento das práticas educativas se tornou um desafio tanto para os (as) indígenas professores (as), quanto para suas comunidades, pois a assiduidade ficou comprometida. No entanto, algumas experiências tiveram êxito, bem poucas na verdade, a partir da elaboração de uma metodologia peculiar, como no caso da Indígena Professora Mimî (2021).

Em outros Espaços, principalmente os de área ribeirinha, os processos educativos se deram de outras formas, pois a metodologia imposta não deu certo por alguns fatores: falta de aparatos tecnológicos, falta de internet, falta de energia elétrica, equipamentos eletrônicos. Isso

ocasionou um esforço dobrado do (a) indígena professor (a) em atender as crianças, por vezes, de forma presencial, individualmente. Por outro viés, nas comunidades mais distantes do centro urbano, o ensino remoto definitivamente não funcionou.

Conforme o relato do Indígena Professor Patawi (2022), a metodologia de ensino remoto não funcionou em sua comunidade, daí a necessidade do trabalho presencial. Os (as) indígenas professores (as), dessas áreas, continuaram a desenvolver seus trabalhos de forma presencial, adotando os cuidados específicos para o momento. Isso evidencia que os processos de vivências e interações sociais, intrínsecos à modalidade da educação escolar indígena, nesse momento, não foi considerada pela Semed, conforme o relato do Professor Encontro das Águas (2021).

O poder público, nesse sentido, silencia pelo autoritarismo colonizador, as diversidades de educações existentes em Manaus, a diversidade de experiências que não se encaixam em seus processos de padronização, sendo invisibilizadas e sufocadas. Esse período foi muito desastroso para os (as) indígenas professores (as), tanto pelos desafios de adquirir novas habilidades e metodologias de ensino, quanto pelo sentimento de finitude diante das perdas de pessoas queridas, inclusive de anciãos (ã) indígenas, que constituem um dos pilares de seu processo de formação contínua.

3 - A FORMAÇÃO CONTÍNUA EM MEIO A NECESSIDADES FORMATIVAS E FORMAÇÕES INSTITUCIONAIS: ENTRE DIÁLOGOS E SILENCIAMENTOS

Como vimos na sessão anterior, os fundamentos da formação contínua do (a) indígena professor (a) constitui-se de quatro esteios formativos: a autoformação (na dimensão individual e coletiva; o (a) ancião (ã) indígena, a DDPM e a GEEI. Na intenção de nos determos aos aspectos formativos institucionais, que constitui o foco deste trabalho, esta sessão visa identificar as necessidades formativas dos (as) indígenas professores (as) e como comparecem na formação contínua ofertada pela Semed Manaus. Com este fim, discutiremos as necessidades de formação contínua apontadas pelos (as) indígenas professores (as) como trilhas formativas rumo à decolonização; realizaremos uma abordagem acerca de como se constrói a formação contínua no âmbito institucional, pela Gerência de Educação Escolar Indígena e a Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério.

E, por fim, discutiremos os diálogos e não diálogos presentes nessa relação formativa com a Semed, no âmbito da DDPM e da GEEI, enquanto esteios formativos institucionais importantes para as práticas educativas decoloniais em construção.

3.1. AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOS (AS) INDÍGENAS PROFESSORES (AS): TRILHAS DA DECOLONIZAÇÃO

Voltando a um dos aspectos principais desta sessão, fizemos o levantamento das necessidades formativas dos indígenas professores na tentativa de ouvir suas vozes e vizibilizá-las, a partir do clamor de suas realidades educativas específicas. Foi um desafio extrair, da maior parte deles, os conceitos pedagógicos, a nosso ver, por serem professores (as) leigos (as), dentro de processos formativos que são desenvolvidos para quem já cursou a formação inicial.

Buscamos, além das questões postas, fazer uma síntese das necessidades formativas apontadas pelos (as) indígenas professores (as), assessores (as) e formadores (as). Nesse caminho propositivo, enfatizamos a relevância de se construir um posicionamento crítico a partir de práticas formativas que almejam ressignificar os processos formativos desde a reconsideração dos saberes necessários à docência, pondo a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise [...] e da constituição de suas identidades docentes. (Pimenta, 1998).

Na perspectiva de Pimenta (1998), importa se repensar a formação inicial e contínua de professores, partindo de suas práticas pedagógicas e docentes, buscando ressignificar os

processos formativos, desde a reconsideração dos saberes necessários à docência, pondo a prática pedagógica e docente escolar como objeto de análise, a partir da produção de pesquisa em didática, a serviço da reflexão dos alunos e da constituição de suas identidades docentes.

Nesse caminho, concebemos a formação do (a) indígena professor (a) enquanto processo contínuo em imbricação com os aspectos políticos, identitários, mas também pedagógicos de construção de pedagogias para além das hegemônicas: as pedagogias decoloniais que buscam suas re-existências (Walsh, 2009) em seus contextos de territorialidades específicas (Almeida, 2008), construídas nas fronteiras sociais e físicas.

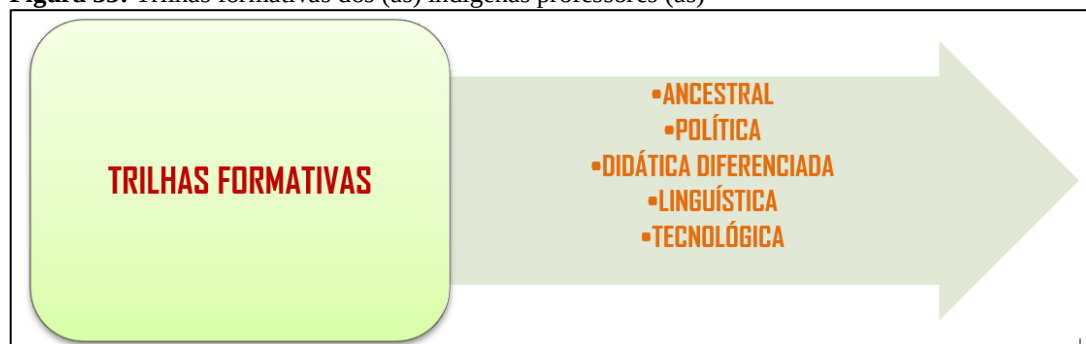
Emergem, dessa escola peculiar, as necessidades formativas engendradas em sua complexidade cotidiana, que podem mola propulsora de práticas formativas condizentes com a realidade dos profissionais (Galindo, 2011) que nela atuam, os (as) indígenas professores (as).

Para Estrela (1999) as necessidades são um conjunto de preocupações, desejos, carências, e de problemas, sentidos ou percebidos, pelos professores no desenvolvimento do processo pedagógico.

Na perspectiva de Esteves (2007), tais necessidades também podem compreender os saberes, saberes fazeres, disposições atitudinais; competências profissionais de que carece o professor. Além disso, pode envolver desejos, expectativas e interesses de desenvolvimento profissional, mudanças, inovações e resolução de problemas.

Nesse trilhar, a partir das entrevistas, das experiências vivenciadas junto aos encontros formativos, nas reuniões, nos encontros e oficinas, foi possível identificar, em seus enunciados, algumas necessidades de formação que buscamos aqui sintetizar. Dessa forma, as necessidades formativas identificadas se dão num processo de entrelaçamento que emergem das relações entre aspectos ancestrais, as práticas educativas e o sistema social envolvente (instituição, sociedade envolvente). Aqui elencamos enquanto a proposição de caminhos formativos: ancestral, político, didático, linguístico, tecnológico.

Figura 33: Trilhas formativas dos (as) indígenas professores (as)



Fonte: Própria, pesquisa de campo, 2021/2022.

A Trilha Ancestral: diz respeito a necessidades de saberes de sua própria cultura, dos conhecimentos ancestrais que incluem as tradições, a língua, a autoafirmação, identidade indígena, as práticas educativas indígenas. Está relacionada ao esteio formativo ancestral, pois a presença do (a) ancião (ã) na formação e práxis do (a) indígena professor (a) se faz fundamental. Principalmente, para os que não são fluentes na língua indígena e/ou já perderam os (as) indígenas mais velhos, pois a perda do (a) ancião (ã) deixa uma lacuna na formação dos (as) indígenas professores (as), especialmente nas questões culturais e linguísticas. A promoção de intercâmbio entre comunidades e povos pode ser, potencialmente, eficaz para amenizar as necessidades formativas ligadas a essa trilha, assim como parcerias com as instituições acadêmicas.

A Trilha Política: abrange necessidades de conhecimentos dos fundamentos legais da educação escolar indígena (Brasil, 2012), principalmente, os direitos explícitos em leis, decretos e na Carta Magna (Brasil, 1988). Nesta questão, a GEEI abarca com seus processos formativos, porém, ainda é muito superficial sua abordagem, resultando em lacunas na autoformação, de apropriação pelo (a) indígena professor (a) em sua dimensão individual e coletiva, uma vez que o movimento indígena pode ser potencializador disso, mas ainda são escassos estudos da legislação por esse viés. Esta trilha formativa é fundamental para a solidificação da compreensão da prática da educação como política cultural (Walsh, 2013), dos aspectos da interculturalidade crítica (Palermo, 2019) presentes na educação diferenciada, enfim, da politização das práticas educativas rumo à decolonialidade.

Inclui-se, também, nessa trilha formativa o fortalecimento das identidades indígenas, o que favorece as relações interculturais mais simétricas. Candau (2008) enfatiza a criação de espaços formativos que estimulem o reconhecimento das identidades culturais. Afirma, ainda, que ficamos imersos às mesquinharias do pensamento colonizador, em seu poder e dominação, quando desconhecemos o que somos e o que sabemos.

A Trilha Didática Diferenciada: engloba necessidades de saberes específicos do ato de ensinar da escola diferenciada, do fazer educativo diferenciado, como procedimentos técnicos relacionados à elaboração de planos de aula, planejamentos, atos avaliativos; os aspectos peculiares da educação escolar indígena, como os fundamentos pedagógicos da Pedagogia Tradicional Indígena, da Pedagogia da Alternância e Pedagogia de Projetos, no contexto das Diretrizes (Manaus, 2017) e do aspecto didático das legislações, especialmente o RCNEI (Brasil, 1998). Além de aspectos específicos, como a interculturalidade, a transdisciplinaridade, a interdisciplinaridade (Brasil, 1998), a pesquisa, dentre outros,

intrínsecos ao ensinar. Contudo, a formação inicial se faz crucial para amenizar tais necessidades formativas nesse caminho. Conforme ouvimos nos relatos:

O desenvolvimento de atividades na sala de aula, organização pedagógica, sempre tá sempre em destaque, eles pedem muito. Para as escolas, o currículo. A gente tem que ver que tem sempre dois tipos de formação, para as escolas, que a necessidade maior é do currículo, e para os Espaços Indígenas. (Professora Águia, 2022).

A gente poderia trabalhar mais nessas partes mesmo de planejamento, até que eu aprendi algumas coisas já de planejamento. Mas a minha dificuldade mesmo, é mais ainda nessa parte de fazer o projeto, como se fazer um plano de aula semanal, assim por mês. Essa é a ainda minha dificuldade, então a gente tinha que fazer mais assim na prática também. Porque é muito assim teórico, como é a formação. É muito falado, acho que a gente tinha que botar a mão na massa. (Indígena Professora Beru, 2022).

Assim, a dificuldade deles é sistematização mesmo. Eles conhecem como fazer uma oficina em sala de aula, fazer um grafismo, fazer uma brincadeira. No dia a dia, eles sabem fazer sim, fazem as atividades deles muito bem, nas oficinas conseguimos ver trabalhos maravilhosos. Eles conseguem trazer toda uma memória e devolver lá na sala de aula. A dificuldade é como sistematizar, que ele tem todo um registro a ser cumprido, registro formal. Precisa pra ele ter noção de onde começou, onde vai chegar com a intencionalidade daquilo. Não fazer uma ação por ação. Então essa sistematização, o Professor ele tem dificuldade. É, porque também eles tão muito na oralidade, dão um show na oralidade, nos relatos de experiência, as vivências dele. Mas na hora de sistematizar necessariamente eles não veem como uma coisa urgente a ser feita. Mas como a secretaria, ela precisa desses dados e hoje também eles precisam ter o registro, a escrita, isso é interessante pra eles também. (Professora Lagarta de Fogo, 2022).

Nós deveríamos avançar de apenas da didática e começar uma dimensão mais pedagógica e filosófica da formação. Começar a mostrar pra eles a dimensão conceitual, o que é interculturalidade, o que é uma escola indígena, como uma escola indígena ela pode ser construída, o que é saber tradicional, mostrar pra eles o quão grande é o universo do saber tradicional e eu vejo que o saber tradicional, que é o saber contextualizado lá que eles tem, que engloba muito além da língua materna deles, é pra eles compreenderem que aquele saber, que é o saber que é necessário pra comunidade, que é necessário pra perpetuação do grupo dele, do povo dele, e que ele precisa extrair o máximo desse saber e levar pra escola, porque é impossível fazer todo esse saber porque a escola é muito pequena pra esse universo desse saber que é constituído milenarmente. Mas o quanto eles não conseguem ainda abstrair esse saber tradicional pra dentro da escola e ir além e não apenas pensar nessa organização, porque a gente enfatiza muito nos processos formativos a produção de material didático, que seria o saber e pouco o fazer, o fazer seriam as propostas metodológicas diferenciadas, quase não existem, então eu acho que um elemento também que poderia, se a gente fala de saber diferenciado, de escola diferenciada, mas o fazer ele continua o mesmo, o professor ele continua na mesma dimensão, o mesmo trabalho, a mesma organização que é de uma escola não indígena. Ele tá ensinando a língua materna dele, mas ele tá lá na lousa (Professor Assessor Encontro das Águas, 2022).

Eu amo até hoje, que é brincadeiras. É a coisa que as crianças gostam de brincar, acho que tem que ter mais formação nisso (Indígena Professor Yawara, 2021).

Eu acho que o Saberes indígenas, os professores eles eram melhor [...] eles falavam mais nossa linguagem, como ensinar, fazer, era mais detalhado, deu pra aprender assim mais ou menos, bem. Porque assim na época eu atuava junto com o professor indígena como liderança. Até porque estar como liderança, a gente tem que estar a par de tudo, como vai funcionar, junto com o professor, porque caminhamos juntos. Aí eu participei, fiz e foi muito bom assim que hoje como professora eu tô podendo um pouco colocar em prática e lembrando tudo. Até porque eu guardei as apostilas, do plano também um pouquinho lá, consultando (Indígena Professora Iaci, 2021).

Na hora de planejar as aulas, que tem que planejar pros maiores, pros menores, pras crianças, pros adultos. Aí tem tudo é diferente, aí mistura tudo é complicado, difícil. (Indígena Professor Wirá Wasú, 2022).

Tais necessidades formativas apontadas pelos (as) indígenas professores (as) constituem dificuldades/desafios nascidas do chão da escola diferenciada e que precisam ser, amplamente, contempladas nas ações formativas institucionais, a nosso ver. Isto implica abarcar os saberes culturais e pedagógicos destes docentes, tomando o chão da escola como lócus privilegiado da formação (Candau, 2003), considerando-os enquanto intelectuais transformadores (Girroux, 1992) que constroem uma reflexão de sua práxis educativa, pautada no exercício de uma pedagogia como prática cultural (Walsh, 2013; Girroux, 1992).

Considerar tais aspectos para repensar os processos de formação contínua a eles (as) ofertados condiz com as prerrogativas legais da educação escolar indígena, como também se posta como um caminho de reversão da hierarquia fortemente enraizada pela colonialidade do saber (Arias, 2010) nos processos formativos em sua verticalização e engessamento. Assim, tal proposta insurgente rumo para um giro decolonial (Maldonado-Torres, 2007) destronando as perspectivas colonizadoras de formação, o que encena para a construção de processos formativos para as didáticas decoloniais, uma formação docente diferenciada (Medeiros; Abreu, 2021).

A Trilha Linguística: ligada a necessidades convergem para processo ensino-aprendizagem de línguas indígenas: a oralidade, escrita, sociolinguística, metodologias de alfabetização e letramento. Para esse processo, o acompanhamento e intervenção de projetos sociolinguísticos voltados às línguas indígenas são primordiais. Conforme apontam nas falas abaixo.

Tem que ter mais formação na parte de como ensinar as crianças a ler na língua, alfabetizar, porque o professor chega ali sem nada, ele não tem uma formação, ele não passou por uma faculdade. Então, a única coisa que vai dar base pra ele são as formações, entendeu? Então com certeza, como trabalhar em sala de aula (Indígena Professora Ákiti, 2021).

Assim, eu acho que já ajudou bastante, mas precisa melhorar ainda mais. Como eu falei, outras coisas, que a gente tem que descobrir pra trabalhar com a criança, né. Com certeza, ele não só me ajudou, mas com certeza quem participou, quem tava assim acompanhando assim direto a aula do padre. Eu acho que aprendeu bastante, inclusive, eu trabalhava em cima das orientações que o padre tava dando pra nós, em como trabalhar. Como tem alunos aqui, como se fosse 1º ano aqui na escola, a língua indígena. Então por mais que são adultos, tão no mesmo do ensino infantil, no conhecimento. Então eu achei muito importante a aula do padre, apesar que eu já tenho, já estudei sobre isso aí, mas muita vezes a gente esquece um pouco, né? A gente não pratica (Indígena Professor Patawi, 2021).

Eu domino um pouco da parte oral, mas predomino na escrita. Porque eu estudei escrevendo o Kokama. Pelo menos não estudei falando. Mas falando quem predomina é a antiga professora, agora escrevendo eu escrevo. Texto bonito e maravilhoso (Indígena Professor Yawara, 2021).

De como alfabetizar as crianças seria uma oferta muito boa. Eles são abordado, sim, na formação. Tem professor que explica, né, a forma de dar aula dentro da sala com as crianças, a forma de como começar e auxilia muito bem, sim, como eu falei ali ajudaram bastante com as informações que a gente tem, tanto pra mim quanto pra outros professores também que tem a mesma dificuldade do que, entraram novatos agora, bastante atividade e que me pediram ajuda também, eu tava ajudando um tempo desse, ajudou bastante, sim (Indígena Professor Yai, 2022).

Essa trilha emerge dos desafios de alfabetização e letramento dos estudantes dos Espaços Indígena nas línguas trabalhadas. São sete línguas que os indígenas professores (as) ensinam: Kokama, Sateré-Mawé, Tikuna, Tukano, Apurinã, Kambeba e Nheengatu. Diante das circunstâncias, já postas na seção anterior, o processo ensino-aprendizagem das línguas indígenas é um desafio. Essa dificuldade no ensino-aprendizagem das línguas foi evidenciada pelo estudo de Barreto (2020), ao ponto de afirmar que “é uma língua que não fala”. O mesmo enfatiza a importância das línguas para as culturas e identidades dos povos indígenas na cidade de Manaus.

Empreitada que busca a revitalização linguística e, parte dos próprios indígenas, enquanto reivindicação junto ao Estado. No entanto, se contradiz quando da predominância de indicação de indígenas não falantes, para exercerem o cargo de professor (a), ou quando a própria comunidade não busca se comunicar na língua na vivência cotidiana, relegando a responsabilidade ao indígena professor (a).

Para além de questões polêmicas e etnocêntricas⁴⁴, que envolvem o uso ou não das línguas indígenas, o fato é que esta é uma das premissas fundamentais de suas lutas sociais. As

⁴⁴ Maher (1996) indica algumas: O mito do monolinguismo em língua portuguesa, que subalterniza as línguas de povos originários; Considerar línguas indígenas somente as que menos sofreram o impacto da violência do contato; Associar língua indígena à identidade indígena, prejudicando povos indígenas cujas línguas ancestrais foram

práticas educativas, portanto, devem confluir para o reavivamento e revitalização linguística, uma vez que um dos objetivos da educação escolar indígena é a recuperação das memórias históricas; a reafirmação das identidades étnicas e a valorização das línguas e ciências (Brasil, 2012, art.3º), conforme definido na Resolução 05 de 2012.

Objetivando amenizar tais necessidades, as ações formativas, a partir da ação e atuação de um linguista se propõe enquanto caminho promissor, assim como a proposta de formações em grupos por línguas, visando trocas de experiências e produção de materiais e o fortalecimento linguístico e identitário dos (as) indígenas professores (as). Visa, enfim, o trilhar do caminho inverso aos estragos causados pela colonialidade linguística (Arias, 2010) e pelo controle do Estado sobre as línguas (Orlandi, 2008): do apagamento à construção de políticas de valorização e revitalização.

A Trilha Tecnológica: envolve necessidades na construção de materiais, sejam com recursos digitais ou até materiais concretos como jogos educativos; atividades escritas específicas nas línguas indígenas; envolve registros, utilizando as tecnologias, junto à Semed e à comunidade (registros de diálogos com os(as) anciãos (ãs), por exemplo). Esse caminho formativo já é trilhado por uma pequena parcela de indígenas professores (as), porém, se explicita como rica proposição formativa visando a otimização quando das práticas e, principalmente, dos registros e produção de materiais escritos pelo (a) próprio (a) indígena professor (a).

Quanto a isso, a Professora Águia afirma “Informática, tecnologia, é um tema que eles pedem muito”. (Professora Assessora Águia, 2022). Essa trilha formativa também se tornou mais latente após o período de Pandemia de Covid 19, que suscitou necessidades de novas aprendizagens aos indígenas professores (as).

Coadunamos, portanto, com Imbernón (2009) ao afirmar que as transformações educativas precisam refletir não apenas na aprendizagem dos alunos e no sistema de ensino, mas gerar benefícios na formação e desenvolvimento profissional dos professores. Que a formação deve partir de problemas reais que circundantes das instituições educativas.

A perspectiva de uma formação contínua decolonial suscita o andar por tais trilhas de necessidades de formação dos (as) indígenas professores (as), as trilhas: ancestral, política, didática diferenciada, linguística e tecnológica. Suas falas, portanto, evidenciam novos

silenciadas; Invisibilizar ações realizadas pelos indígenas para reavivamento de suas línguas ancestrais; Desconsiderar a ação criativa dos povos indígenas em relação ao uso da língua portuguesa, nas variedades indígenas do português (Maher, 1996).

horizontes formativos na intenção de propor ações formativas outras, mundos “outros” (Palermo, 2019) outras formas de conceber o processo de formação contínua institucional.

Ter todo mundo no mesmo espaço é bom porque a gente passa a conhecer cada professor. O que tá sendo desenvolvido no espaço dele, então isso é interessante. Porque a partir daí a gente fica sabendo o que o colega tá trabalhando, como é que ele tá desenvolvendo o trabalho dele, se pode contribuir comigo como eu posso contribuir com ele (Indígena Professor Yats+ra Tsuni, 2021).

Um curso de curta duração pode contribuir, mas enquanto eles não tiverem formação inicial não adianta a gente forçar, que a gente vai tentar de todas as formas vai andar por todos, circular de todos os jeitos, mas nós não vamos chegar no ideal não. Eu vejo que nós só vamos conseguir caminhar bem, quando os Professores tiverem uma formação inicial pelo menos que básica. (Professor Encontro das Águas, 2022).

Eu vou escrever a própria história daquele povo, daquele processo histórico dos povos indígena. Então por isso que é importante essa formação continuada e repito de novo, mas se a gente não avançar pra formação inicial do professor indígena, a gente não vai ter os profissionais professores indígenas qualificados. É importante que a gente insista nessa dinâmica que tenha a formação inicial. (Indígena Professora Mimí, 2022).

Eu acho que pode melhorar cada vez mais, lidando somente com um povo, eu falei “nenhum professor detém todo o conhecimento” ele de alguma coisa vai contribuir com o colega, um outro conhecimento, ele vai partilhar esse conhecimento. Como eu sempre digo conversando com a professora X “nós temos várias outras histórias se for buscar isso ao pé da letra” “poxa, professor. É mesmo” então essas trocas de experiências com a mesma etnia, ela enriquece a educação escolar indígena. E ainda há essa resistência de alguns professores, então se agregar todo mundo ali junto fortalece cada vez mais. (Indígena Professor Yats+ra Tsuni, 2021).

E eu não tenho um diálogo muito direto com os professores. E isso ao meu ver é um impedimento, digo pra equipe: que tal se a gente tentar estabelecer um diálogo mais direto com os professores? Eles dizerem realmente, apontar o que realmente eles querem para o encontro seguinte. Eu sempre busco trazer de um modo quando eles saíssem, eles sentissem que a formação surtiu efeito (Professora Onça, 2022).

Quando a gente vai pras escolas nunca tem o transporte, pra cá também. Será que é um desafio pra eles se deslocar? Mas também é um desafio pra nos deslocar até os Espaços deles ou então de uma maneira que a gente possa concentrar todos em um único ponto e essa formação aconteça em um dos Espaços (Professora Onça, 2022).

Dentre as propostas apontadas, enquanto ações formativas para contribuir em seu processo de formação contínua e nas práticas educativas por eles construídas, estão o intercâmbio de saberes entre os Espaços Indígenas; um curso de curta duração específico para

as didáticas decoloniais dos (as) indígenas professores (as); trocas de experiências formativas por línguas; alternância dos locais de formação, podendo ser nos Espaços Indígenas também e, sobretudo, a formação inicial que se posta enquanto fundamental no processo formativo dos (as) indígenas professores (as).

Diante do exposto, os desafios amarrados aos processos de elaboração das práticas educativas são evidentes, no entendimento de que a maior e mais latente necessidade é a formação inicial destes indígenas educadores. É preciso que, até que se concretize a formação inicial destes, o sistema de ensino municipal construa com estes uma formação contínua especificamente para atendê-los em suas especificidades indígenas (Brasil, 2012) de contexto urbano. Uma formação que aborde as questões linguísticas, antropológicas e de produção de materiais educativos específicos nas línguas em que atuam (Brasil, 1998, p.42).

3.2. AS AÇÕES FORMATIVAS INSTITUCIONAIS

Como vimos, anteriormente, as ações formativas institucionais se dão por dois vieses: pela Gerência de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM e, pela Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI. Veremos, nessa subseção, as especificidades desses processos formativos voltados aos indígenas professores(as) dos Espaços Indígenas (EELMCTI).

3.2.1. A Gerência de Educação Escolar Indígena - GEEI

A GEEI constitui um dos eixos formativos do processo de formação contínua dos (as) indígenas professores (as) da Semed Manaus. A mesma não apresentou um projeto formativo escrito a ser desenvolvido junto aos indígenas professores (as). É feito um planejamento de ações, a partir das demandas provenientes dos Espaços e escolas, que abarcam reuniões, encontros de planejamento pedagógico, assessoramentos e oficinas pedagógicas, bem como a avaliação das atividades de assessoramentos, perfazendo um calendário de ações. No entanto, não percebemos a participação dos (as) indígenas professores (as) nesse planejamento, nem de seus representantes, tendo em vista a construção de ações formativas e de processos mais democráticos.

Quanto aos fundamentos legais e pedagógicos que fundamentam as práticas educativas da educação escolar indígena, os(as) assessores (as) citaram um arcabouço legal que inclui a Carta Magna como propulsora da construção de leis, decretos e outros documentos que

sustentam as práticas educativas e formativas dos indígenas professores, a saber: a Constituição Federal de 1988; Resolução 05/2012; Resolução 01/2015; Parecer 14 de 1999, as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus, dentre os principais marcos legais. Percebe-se uma familiaridade pelos agentes desse setor em relação aos preceitos legais das práticas educativas ali construídas.

Nesse sentido, acerca da formação contínua, como já vimos, a legislação da educação escolar indígena afirma que cabe aos sistemas de ensino a oferta, conforme a Resolução 05 de 2012 (Brasil, 2012). Entretanto, não há diretrizes que a descrevam indicando os meios de sua implementação. Entretanto, pressupõe a partir de estudos e pesquisas (Candau, 2003) que a escola, ou “o chão da escola” deve ser o locus privilegiado da formação contínua. Isso significa, portanto, que os temas formativos devem partir dos Espaços Indígenas.

No âmbito do município de Manaus, essa formação contínua institucional, se concretiza a partir de parceria da GEEI com a DDPM e instituições de ensino superior, em suas dimensões de ensino, pesquisa e extensão (Manaus, 2017).

A resolução 01 de 2015 ratifica, acerca do perfil do professor indígena, que os cursos destinados à formação inicial e continuada destes devem prepará-los para:

I - atuação e participação em diferentes dimensões da vida de suas comunidades, de acordo com as especificidades de cada povo indígena; II - conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem; III - realização de pesquisas com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de suas comunidades, de acordo com a situação sociolinguística e sociocultural de cada comunidade e povo indígena; IV - articulação da proposta pedagógica da escola indígena com a formação de professores indígenas, em relação à proposta política mais ampla de sua comunidade e de seu território; V - articulação das linguagens orais, escritas, midiáticas, artísticas e corporais das comunidades e povos indígenas no âmbito da escola indígena; VI - apreensão dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento escolarizado e sua utilização de modo interdisciplinar, transversal e contextualizado no que se refere à realidade sociocultural, econômica, política e ambiental das comunidades e povos indígenas; VII - construção de materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues, em diferentes formatos e modalidades; VIII - construção de metodologias de ensino e aprendizagem que sintetizem e potencializem pedagogias ligadas às especificidades de cada contexto escolar indígena; IX - compreensão das regulações e normas que informam e envolvem a política educacional dos respectivos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras; X - compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante da escola indígena, promovendo e incentivando a qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena; XI - firme posicionamento crítico e reflexivo em relação à sua prática educativa, às problemáticas da realidade socioeducacional de suas comunidades e de outros grupos sociais em interação; XII - vivência de diferentes situações de ensino e aprendizagem a fim de avaliar as repercussões destas no cotidiano da escola e da comunidade indígena; XIII - adoção da pesquisa como base pedagógica essencial da construção do itinerário formativo, com vistas a uma melhor compreensão e avaliação do seu fazer educativo, do papel sociopolítico e cultural da escola, da realidade dos povos indígenas e do contexto sociopolítico e cultural da sociedade brasileira em geral; e XIV - identificação coletiva, permanente e autônoma

de processos educacionais em diferentes instituições formadoras, inclusive daquelas pertencentes a cada povo e comunidade indígena (Brasil, 2015, art.7º).

Apesar de a formação contínua ainda permanecer em silenciamento, acerca de suas especificidades formativas, porque está imbricada à formação inicial e, na legislação, não haver ainda um direcionamento específico de sua implantação, as prerrogativas inerentes ao perfil do (a) indígena professor (as), por si, demonstram o caminho de saberes à sua atuação. E que, portanto, podem servir de orientação na construção de propostas formativas insurgentes e inovadoras.

Dentre as atribuições do (a) indígena professor (as), a partir do perfil designado pela legislação, encontram-se os aspectos linguísticos, culturais, comunitários, de pesquisa, de metodologias de ensino, questões curriculares, identitárias, de reflexão crítica, política, de produção de materiais específicos, dentre outras. Esse rol revela a imensa responsabilidade do indígena educador e seu papel como agente pedagógico político de sua comunidade.

Tais prerrogativas levam-nos a refletir acerca da importância investida aos formadores de indígenas professores (as) nas instituições de ensino. Dada essa relevância, a mesma resolução aponta alguns requisitos necessários à atuação destes junto aos indígenas professores (as): experiência de trabalho com povos indígenas; compromisso político, pedagógico, étnico e ético com projetos políticos e pedagógicos que orientam o processo formativo (Brasil, 2015, art.17).

Coadunamos que estas orientações aplicam-se aos sistemas de ensino, quando da atuação de formadores (as) de indígenas professores (as), dadas as especificidades formativas que emergem da atuação na educação escolar indígena. As atividades formativas, desenvolvidas, enquanto formação contínua, visando o atendimento das necessidades de formação dos profissionais do magistério indígenas, devem ser construídas em consonância com os projetos das escolas indígenas (Brasil, 2012, art.20, §7). Logo, as formações ofertadas aos indígenas professores (as) devem dialogar com o chão da escola diferenciada que constituem os contextos educativos dos Espaços Indígenas.

O processo formativo de atuação da GEEI junto aos indígenas professores (as) concretiza-se a partir de oficinas; jornadas pedagógicas; encontros; planejamentos e assessoramentos pedagógicos individuais. Os encontros, geralmente, são realizados na estrutura da DDPM. No assessoramento, o (a) assessor (a) atende o (a) indígena professor (a) mensalmente no Espaço Indígena da comunidade, e no dia destinado ao planejamento mensal, em que os atende de forma individual ou em grupo.

No período pandêmico da Covid 19, porém, os assessoramentos se deram apenas com a vinda do professor à Semed, o que critica o assessor Professor Encontro das Águas, afirmando que:

Eu discordo até desse fato do professor ter que vim pra Semed pra ser assessorado. Como eu falei aquele mesmo exercício do formador ir lá e conhecer aquele contexto pra ele poder ter uma percepção e ele exercitar essa interculturalidade, o assessor tem que ter. Se o assessor tiver aqui ele não vai conhecer, não vai saber o que tá acontecendo lá, então a capacidade dele de contribuir vai ser reduzida, por conta dessa visão, da percepção que ele tem daquela comunidade, daquele povo. Então quanto mais ele conhecer, mais ele vai poder contribuir. Então eu sempre defendi essa ideia de que não, o assessor ele tem que ir lá. Eu insisto que essa construção ela tem que ser feita no chão da escola (Professor Encontro das Águas, 2021).

O professor supracitado reflexiona acerca da importância da ida do assessor (a) aos contextos específicos das comunidades, onde os Espaços estão situados, uma vez que esta experiência resulta em compreensão das especificidades dos processos educativos e, suscita experiências interculturais. Dessa forma, a compreensão dos processos interculturais reverbera em benesses ao processo de assessoramento pedagógico junto ao indígena professor (a), uma vez que transita na compreensão de suas peculiaridades, a partir do exercício da alteridade e interculturalidade crítica.

O conhecimento do contexto social da comunidade, a participação em suas atividades culturais, assim como ter noções básicas da língua ensinada estão entre as reivindicações dos (as) indígenas professores (as) em relação aos assessoramentos da GEEI, manifestados nos estudos de Barreto (2020).

Dentre as atividades formativas desenvolvidas pela GEEI durante o ano encontram-se:

A jornada pedagógica anual: visa dar orientações administrativas e pedagógicas. Na primeira abrange orientações administrativas quanto a direitos, deveres e procedimentos dentro da secretaria, às vezes é convidado alguém dos setores competentes da Secretaria para esta tarefa. Na segunda parte, a pedagógica, dão-se orientações quanto às bases legais da educação escolar indígena; elabora-se o projeto pedagógico, o mapa de ações e o planejamento da ação educativa. Por conta das intercorrências da Covid 19, a jornada pedagógica de 2021, foi realizada de forma virtual, pelo Google Meet. Porém, não houve a participação expressiva dos (as) indígenas professores (as), quando da oportunidade de diálogos.

Planejamento pedagógico: marcado uma vez ao mês, conforme o calendário da Semed, porém, para uma data próxima ao dia de assinatura da frequência no setor, por conta das distâncias das comunidades. Neste ato, o (a) indígena professor (a), com o apoio do (a) assessor

(a) pedagógico, constrói o planejamento de suas atividades, organizadas, geralmente, por semana.

Assessoramento pedagógico: o (a) indígena professor (a) recebe orientações e acompanhamento, pelo (a) assessor (a), acerca do trabalho em desenvolvimento. O objetivo do assessoramento é, sobretudo, acompanhar o processo de desenvolvimento do projeto pedagógico, auxiliando, orientando, numa relação de trocas de saberes e construção do aspecto diferenciado, tanto da práxis quanto dos materiais ali produzidos. Daí, reiterarmos a importância do embasamento teórico do (a) assessor (a) na perspectiva de estudos antropológicos e acerca das legislações que fundamentam o fazer diferenciado, sob pena de reproduzir as perspectivas da colonialidade do ser, saber e poder (Arias, 2010).

Mostra pedagógica anual: É uma espécie de culminância do trabalho realizado pelos indígenas professores (as), nos Espaços Indígenas de suas comunidades. Em geral, escolhe-se, por meio de votação, a Comunidade/Espaço anfitrião do evento. Este é momento de socialização das práticas educativas construídas, a partir dos projetos, oportunizando relações ricas de interculturalidade, de experiências e saberes na diversidade de povos que participam deste ato. O (a) indígena professor (a) apresenta o projeto, os materiais didático/educativos construídos e seus instrumentos pedagógicos. Envolve a participação, também, de anciãos (ãs) indígenas, lideranças, comunitários em geral e público não indígena.

Oficinas formativas: São oficinas pensadas no sentido de contribuir na qualidade sociocultural da atuação do indígena professor (a). São pensadas a partir de consultas, conversas com os mesmos. Nestas, são abordados conhecimentos que almejam subsidiar o trabalho educativo nos Espaços Indígenas.

Em 2021, ocorreu o “Curso de Linguística e Ensino da Língua para Professores indígenas de Manaus” ministrado virtualmente⁴⁵ pelo padre e linguista Dr. Ronald Beaton MacDonell, membro do Conselho Indigenista Missionário, e parceiro da GEEL, que estava no Canadá. Desenvolvido em cinco meses, com treze encontros online, abordou conhecimentos inerentes à fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, sociolinguística, gramática e metodologias de ensino.

No decorrer do curso, o linguista fez o acompanhamento do processo de aprendizagem, por meio de atividades deixadas como tarefas que, nos encontros posteriores, eram corrigidas no coletivo. Ao mesmo tempo, este elaborava processos de interação com os professores (as),

⁴⁵ Importa lembrar que neste momento a Pandemia de Covid ainda estava vigente na segunda onda.

pois cada um (a) apresentava suas experiências e dificuldades, por serem novatos na rede. A respeito desse curso, eles fizeram algumas reflexões:

Com certeza, ele não só me ajudou, mas quem participou direto da aula do padre, aprendeu bastante. Inclusive eu trabalhava em cima das orientações que ele dava pra nós, de como trabalhar. Como tem alunos aqui, que por mais que são adultos, tão no mesmo nível do ensino infantil, no conhecimento da língua indígena. Então eu achei muito importante a aula do padre, apesar que eu já estudei sobre isso aí, mas a gente esquece um pouco. Então, pra mim foi muito útil, porque através do ensinamento dele, eu conheci outras coisas que eu ainda não tinha conhecido. A questão de língua mesmo, o alfabeto, a questão de porquê no Sateré não existe a letra B, tem o som. (Indígena Professor Patawi, 2021).

O que me ajudou bastante, que eu gostei mesmo, gosto mesmo de verdade foi o de fala, da língua, linguística, com o Padre Ronald. Que me ajudou bastante porque também eu não sabia, como realmente tinha oralidade de som, a diferença das letras, tá me ajudando bastante nisso agora (Indígena Professor Yai, 2022).

Sim, contribuí no meu trabalho da minha etnia Kokama, ele contribuiu, porque ele mandou fazer uns textos que às vezes eu pensei que eu era incapaz, mas quando eu fui produzir o texto, que texto lindo. Eu produzi um texto maravilhoso, eu ouvi a história dos outros professores, mas eu me dediquei mais a minha etnia (Indígena Professor Yawara, 2022).

Eu gostei muito da aula de linguística que tivemos com o padre Ronald. Porque a língua indígena ela tem a oralidade, mas ela não tem a escrita, a gente ainda tá construindo, ela tá nascendo ainda em muitos povos. E com a aula do padre a gente conseguiu montar vogais, consoantes, numerais, cores, coisas assim que antes não passava na nossa cabeça. E nessa última aula dele, a gente montou verbo, montou pronomes, montou tanta coisa. E esse curso deu uma noção bem grande com relação à produção de material. Na minha cabeça a gente tinha só quatro vogais, e na aula dele eu descobri que tinha dezesseis vogais. E aí, com as aulas e a gente sentando e fazendo as atividades, eu consegui, eu já tenho um material separado, então eu consigo fazer uma cartilha. Ter alguém que conheça bem pra que auxilie o professor nessa questão e assim facilite com que a gente construa nosso próprio material. Às vezes a gente não cria mesmo porque a gente não tem a noção de que a gente tem esse material. Precisou ouvir o padre lá do Canadá (Indígena Professor Âkiti, 2022).

O linguista orientou cada indígena professor (a) em algumas dificuldades específicas, das línguas indígenas presentes. Sugeriu a construção de atividades mais interativas, com especial atenção para diálogos e dramatizações, e a escrita espontânea na construção de textos, a fim de potencializar o aspecto linguístico da oralidade e escrita, conforme vimos no RCNEI (Brasil, 1998).

O curso foi muito elogiado pelos (as) indígenas professores (as), por apresentar proposições didáticas e linguísticas que contribuíram para a compreensão do trabalho educativo

com as línguas e culturas indígenas, pela formação em processo contínuo. Contudo, a participação dos (as) indígenas professores (as) em alguns momentos foi muito tímida, manifesta pelo receio ou desconhecimento das tecnologias, no uso do aplicativo e, da internet, já que muitos deles (as) participaram das aulas por meio do celular e, o acesso à internet constituiu um desafio a mais.

No ano seguinte, em 2022, as atividades formativas da GEEI incluíram:

A jornada pedagógica anual: marca o início do ano letivo, com dois dias de desenvolvimento, envolvendo as orientações de cunho administrativo e pedagógico. As questões administrativas constituem os direitos e deveres, as de cunho pedagógico constituem-se de procedimentos inerentes à construção do projeto pedagógico, do mapa de ações, do planejamento e das ações educativas como um todo. Esta ação se concretizou presencialmente, com dois dias de atividade. No primeiro dia, houve as orientações e, no segundo, os (as) indígenas professores (as) compartilharam seus projetos com os demais. Daí emergiu muitas trocas de experiências, saberes e sugestões de melhorias dos projetos e de sua organização na práxis dos Espaços Indígenas. Foi possível perceber que a atividade de troca de experiência foi proveitosa, propositiva e participativa.

Jogos sociolinguísticos: realizado por um assessor pedagógico linguista da GEEI. Visou potencializar as práticas educativas, dos projetos, na produção de jogos educativos virtuais. Os (as) indígenas professores (as) aprenderam a criar jogos com recursos digitais. Entretanto, na prática, se tornaria difícil para muitos, por conta da falta de conhecimentos tecnológicos.

Oficina de elaboração de projetos culturais: esta oficina foi operacionalizada por uma assessora da GEEI, especialista em projetos artísticos e culturais, visou estimular os (as) indígenas professores (as) e suas comunidades a fazerem projetos culturais, concorrendo a financiamentos de projetos, pelos governos municipais e estaduais. Alguns concorreram e conseguiram.

A Oficina de uso do Drive: objetivou capacitação para o uso do e-mail institucional e do Drive, visando o envio e recebimento de relatórios, planejamentos, projetos, evidências, dentre outras atividades (exigência da secretaria por ocasião de relatórios, evidências e planejamentos serem acompanhados pelo drive do servidor, através do e-mail institucional). Muitos dos (as) professores (as) questionaram isso, afirmando ser uma “inclusão digital forçada”, a forma que encontram de manifestar seu descontentamento é faltando ou ignorando tais cobranças.

Oficina de elaboração de atividades pedagógicas: (realizada com a participação de duas indígenas ex-professoras da rede). Visou munir os indígenas professores acerca de como

produzir atividades pedagógicas, utilizando o word, a internet e aplicativos, de forma a produzir materiais educativos escritos diferenciados para o ensino da língua indígena. Dentre os aplicativos, utilizou-se o Word, Power Point, Polish e Pinterest. Foi um processo rico de diálogos e trocas de saberes, um processo formativo de indígenas para indígenas, a formação em pares.

Tais ações da GEEI, a partir do ano relatado, tornaram-se mais sólidas, no sentido da necessidade de sua intervenção, enquanto esteio formativo dos (as) indígenas professores (as). A nosso ver, essa compreensão está mais clara, pois anteriormente se esperava somente da DDPM ações formativas para os indígenas professores (as) das escolas e Espaços Indígenas. Quanto a isso, uma das assessoras pedagógicas da GEEI explica que:

Nas competências da GEEI, tem que ela é também responsável pela parte de formação, mas há uma distorção com a DDPM, eles não aceitam, não entendem, ou às vezes querem impor que só eles façam aquela formação com o professor. Tanto que a gente nunca usa formação em nossas ações, a gente usa orientação, ou alguma outra palavra. Mas a GEEI tem as competências pra fazer isso, estabelecidas no nosso documento norteador da SEMED. E quando eu entrei na gerência não tinha essa formação. A formação era dada pela própria gerente da época. Não recordo quando começou essa formação, não recordo mesmo. Mas no meu entender ela fica muito longe do que os professores precisam. Você orienta uma vez, duas vezes, mas ele tem que fazer, não adianta você botar o professor sentado numa sala, falar, falar, falar, e slide, e ele sair de lá, às vezes, sem conhecimento nenhum e não consegue absorver tudo o que é passado. Ele não consegue desenvolver lá na sala de aula, na comunidade. Então eu vejo que a formação ela tem que ser pra que ele possa chegar lá na comunidade, na sala de aula e usar, utilizar aquilo pra uma aula, uma atividade, aplicando os conhecimentos. (Professora Águia, 2021).

Nesse sentido, segundo afirma a professora Águia, a GEEI tem, dentre suas competências, a atribuição para realizar formações junto aos indígenas professores (as), mas para evitar conflitos junto à DDPM, usam a nomenclatura de orientações. É possível perceber, em certos momentos, uma relação contraditória quando dos processos formativos, em que a GEEI se posta com ações formativas que mais coadunam com a realidade sociolinguística e cultural dos (as) indígenas professores (as). Contudo, ainda há processos de colonialidades que necessitam de reflexão e transformação, tendo em vista, a decolonização desse processo.

Por mais que a prática seja uma ação importante na formação, não nos parece coerente reduzi-la à praticidade de uma racionalidade técnica, desprovida de atitude reflexiva (Freire, 1996) sobre essa práxis, no sentido de compreender seus limites e possibilidades de transformação da realidade, nas comunidades indígenas de Manaus.

No que diz respeito à participação dos (as) indígenas professores (as) no planejamento das formações ou das atividades da GEEI, voltadas a estes, em seus processos educativos específicos, a participação se concretiza de forma indireta. Segundo os (as) assessores (as) descrevem, a GEEI solicita aos professores (as) essa demanda, porém poucos respondem, justifica-se a ausência dessa resposta à falta de formação pedagógica inicial.

Os professores indígenas participam do processo de planejamento da formação de forma indireta. Nós solicitamos deles que mandem para a GEEI quais seriam as temáticas que gostariam de fosse tratado na formação. Mas não são todos que participam, que encaminham. Então a partir de nossa percepção, da vivência dos assessores pedagógicos, que fazem um acompanhamento próximo a eles, temos um pouco da dimensão de qual é a necessidade deles, das carências do processo de serem professores nas escolas e nos espaços. Assim, acabamos pontuando algumas temáticas, porque os professores nas vezes em que são solicitados, pouco dão retorno para a GEEI pois tem uma limitação, até porque a maioria deles não tem formação pedagógica, então eles têm essa limitação de entender e compreender. E nem todas as temáticas que são enviadas para a DDPM são atendidas, eles trabalham. Mas o foco central nesses últimos anos tem sido na base da Didática e da prática de Ensino porque é a carência maior deles, por que cerca de 90% deles não possuem uma formação acadêmica ou superior, nós sabemos o quão difícil é o exercício do magistério, você dar aula. E a carência inicial é essa: didática e prática de ensino. Como trabalhar? Como vou agir, vou atuar diante de dez, vinte, ou trinta alunos? De que forma eu posso trabalhar com eles? Então tem sido muito mais nessa dimensão. (Professor Encontro das Águas, 2022).

Então, nós sempre no plano a gente pede que os professores eles elenquem temas. Temas que eles achem importante pra tratar nas formações, a gente faz uma planilha e manda para a DDPM, de poucos que a gente manda, das planilhas que a gente manda, poucos são acatados, alguns sim outros não, mas não no formato que nós desejávamos, vamos dizer assim. Não alcança o objetivo do que deveria ser uma formação continuada. (Professora Águia, 2022).

Esse processo de silenciamento de si, elaborado pelos (as) indígenas professores (as) também constitui um discurso de manifestação e resistência aos processos construídos no desenvolvimento das ações pedagógicas da GEEI. Uma energia de descontentamento (Mignolo, 2007), uma atitude decolonial frente às imposições colonizadoras, manifestada pela insatisfação e silêncio em alguns momentos, ou por manifestação declarada em outros.

Segundo Orlandi (2008) o silêncio pode ser estratégico expressando um discurso não dito, mas carregado de sentido político. O silêncio é acompanhado de uma intencionalidade discursiva em que a linguagem é política e, o poder acompanha o silêncio em seu agir simbólico (Orlandi, 2008, p.57).

Por outro lado, foi possível perceber o esforço da equipe da GEEI em dialogar com os (as) indígenas professores (as), acerca de suas necessidades de formação. Em um dos encontros

formativos foi solicitado a estes que elencassem suas necessidades, os assuntos que queriam que fossem abordados nas formações. As respostas, porém, foram muito tímidas, talvez por falta de entendimento ou por estar acostumados a condições de marginalidade nas fronteiras (Walsh, 2009). Isto decorre do processo histórico de formações pensadas, planejadas, verticalmente, a partir da gestão.

Quanto às orientações e processos formativos da GEEI, os (as) indígenas professores (as) fazem suas reflexões.

E quando eu entrei na gerência não tinha essa formação, não. A formação era dada pela professora que era gerente, e ela nem era indígena, ela mesma fazia a formação. Não recordo quando começou essa formação, não recordo mesmo. (Professora Águia, 2021)

O trabalho do assessor é essencial, só que eu acredito que ele é pouco. Os assessoramentos são muito poucos, principalmente pra quem tá entrando agora e não tem uma noção do que é a educação escolar indígena. É muito pouco, os 4 anos que eu levei, foram os 4 anos que demorei pra entender, pra me encontrar. Mesmo com a ajuda da assessora, por isso que eu digo só um assessoramento por semana ou por mês não é suficiente. É necessário sim uma pessoa ali dentro trabalhando com o professor, o professor antigo com o novo. Como eu fiquei com a minha irmã. Mas não é o caso de todos os Espaços, a maioria dos professores não se importa como o outro professor vai se virar. Mas eu vejo ela muito perdida, senão tivesse eu ali, pra ficar do lado dela, só o assessoramento não ia ser suficiente. É muita coisa pra pouco tempo. Acho que os projetos eles não cabem ali não, na sala de aula. A gente fica muito limitado com os projetos. E tem muita gente que não sabe trabalhar, é muita burocracia, é muita coisa parece que não bate. Quando eles falam assim educação diferenciada, e como é uma educação diferenciada se eles tentam enquadrar a gente naquele mesmo padrão da escola regular, sabe? “ah, é diferenciada, vai ser uma educação diferenciada, mas vocês tem que trabalhar com projeto, tá?” “ah, porque tem que ter o plano diário todo dia” não que não seja importante, é importante sim. É importante sim o professor aprender a fazer um projeto, aprender a se organizar, mas tem coisas ali que não precisavam ser obrigatórias. Que aquilo ali parece que não cabe na sala de aula indígena, não sei. Não é muito proveitoso não, eu acho. Eu acho até que atrapalha a aula do professor indígena, mas é padrão, né? (Indígena Professora Âkiti, 2021).

Aqui como eu falei, em Manaus aqui é perto da cidade. A gente fica mais atualizado ainda, porque lá onde eu trabalhei, quando eu trabalhei, não tem internet, não tem nada. O que a gente trabalhava, nem pra falar com o pessoal da SEMED, muita vezes, uma vez por ano. Aqui, não. É toda hora quase, todo dia. Os assessores também estão presentes com os professores, a gente tira dúvida na hora pelo WhatsApp. Então lá não, aqui perto de Manaus tem internet, melhor ainda. Então essa é a diferença que tem o professor aqui perto da cidade, que lá não tem (Indígena Professor Patawi, 2021).

O assessoramento, digamos assim que falta mais... digamos assim, auxiliar o professor, ficar mais junto, porque às vezes, como eu te falei, eu tenho dificuldade no trabalho de fazer. Mas quando eles chegam assim me dá um auxílio bem, a forma como posso dar, a forma como posso começar, e terminar. É bom, me auxilia muito

bem, só faltava assim, ficar mais um pouco junto e ter tipo dois dias (Indígena Professor Yai, 2021).

A formação ofertada aos indígenas professores (as) nos primórdios da GEEI eram ministradas pela própria professora, gerente da época, profissional que identificava as necessidades de formação e intervia no sentido de contribuir para a melhoria da atuação destes junto a suas comunidades. Atualmente essa intervenção direta, no âmbito da GEEI, se constrói no assessoramento pedagógico, porém reflete bastante o processo formativo do próprio assessor (a) pedagógico.

Contudo, conforme a Indígena Professora Ākiti (2021), esse assessoramento, muitas vezes, não é eficaz pela quantidade mínima de encontros, geralmente uma vez ao mês. A mesma cita dificuldades que envolvem a construção e planejamento do trabalho educativo com projetos, o que nos leva a pensar a necessidade de descolonizar a educação escolar indígena no que tange aos instrumentos pedagógicos que são cobrados dos indígenas professores (as). Mesmo que seu fazer seja diferenciado, os instrumentos ainda são colonizadores, empacando, de certa forma, avanços rumo à concretização, de fato, da decolonialidade. Sua crítica e reflexão insurge como uma linguagem de possibilidades (Giroux, 1992) de reflexão para mudanças desse cenário.

Faz-se necessário uma reflexão acerca dos instrumentos de acompanhamento, utilizados pela GEEI, em ação com os (as) indígenas professores (as) a fim de repensar os instrumentos e construir diálogos e consensos na construção de instrumentos “outros”, que estejam ancorados aos princípios da educação escolar indígena, de forma a responder às demandas dos povos indígenas, bem como de libertação (Dussel, 2005) das estruturas coloniais que se reproduzem pelas burocracias da secretaria. Esse rompimento requer a construção de mecanismos outros, de possibilidades outras, mundos “outros” (Mignolo, 2014) de modos próprios de gestão da escola indígena na construção de suas re-existências (Walsh, 2009), do ser, do saber e conviver na cidade.

De outra forma, o Indígena Professor Patawi (2021), que já experimentou outras realidades piores no contexto amazônico, afirma ser positivo o acompanhamento e disponibilidade do (a) assessor (a) pedagógico, porque o mesmo é acessível.

Os (as) indígenas professores (as) são hierarquicamente sujeitos ao poder político da liderança política das comunidades e do ancião, semelhante às experiências das aldeias Guarani (Bergamachi; Silva, 2008). A liderança participa de seus processos formativos institucionais,

assinando documentos e participando de reuniões, acompanhando e atestando o desenvolvimento das ações pedagógicas na comunidade.

No entanto, há casos em que o (a) indígena professor (as) atua praticamente sozinho, especialmente em comunidades com conflitos internos. A dimensão comunitária da educação (Maher, 2006) é ressignificada. Todavia, esse acompanhamento presume-se enquanto um laço de controle institucional, enquanto laço colonizador do Estado, em seu poder simbólico (Bourdieu, 2014), atuando de forma a alcançar, profundamente, os processos de socialização e constituição de habitus (Cunha; Silva, 2023) nas comunidades indígenas em contexto de urbanidade no município de Manaus. Outrossim, revela a dificuldade de a GEEI atestar se o (a) indígena professor (a) está trabalhando.

3.2.2. Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério - DDPM

A educação escolar indígena é atendida, a partir da organização formativa da DDPM, com formações voltadas aos indígenas professores (as) das Escolas Indígenas e dos Espaços Indígenas, separadamente. As escolas trabalham com o currículo institucional, que passa pelas avaliações da aprendizagem. Por isso, no empreendimento das formações percebe-se uma maior preocupação com estas, em decorrência de “vigiar” os índices de avaliação da aprendizagem dos estudantes, o que ainda não ocorre com os Espaços Indígenas.

Pensar a organização, o planejamento, os aspectos teóricos específicos de uma formação voltada para o chão dos Espaços Indígenas constitui um processo reflexivo de enxergar as necessidades dos (as) indígenas professores (as), de construção de dialógicos pautados na interculturalidade crítica (Walsh, 2010; 2019). Buscando, assim, o trilhar de um caminho de descolonização dos padrões historicamente impostos pela colonialidade do saber (Arias, 2010), manifesta na escola no e pelo Estado colonizador.

O planejamento das formações considera as demandas do ano anterior, mesmo que o projeto formativo indique que estas são centradas na escola. Contudo, as demandas transformam-se na transição de ano, os contextos sociais refletem no chão da escola. Na concepção de Galindo e Inforsato (2008, p.95) os centros de formação, dentre os quais destacamos os sistemas de ensino, devem ser estruturados com planos estratégicos que articulem e ofereçam condições para constantes e cooperativas interações entre a formação e o exercício profissional do educador. Daí ser mais coerente que qualquer levantamento de necessidades formativas seja empreendido no ano escolar corrente. Conforme pronuncia a professora a seguir:

Então, geralmente toda formação tem o formulário, que é a avaliação. E sempre tem lá no final pra eles sugerirem se a formação foi boa, a proposta, então nós vamos compilando todas as informações que eles vão sinalizando. Então vão colocando ludicidade, grafismo, trabalhando com a língua, e uma série de temáticas que nós vamos depois compilar, e vamos pegar as que foram mais pontuadas. Eu estou muito tempo na formação, mas os professores não estão. Então eu sempre digo pra minha colega: “formação continuada não pra aquele professor que está lá”, porque essa mudança de professores é uma grande dificuldade, porque o professor fica 2 anos na rede, fica trabalhando e tal. Até ele se apropriar de todo o processo, aí entra outro, vamos começar de novo todo o processo. (Professora Lagarta de Fogo, 2022).

A partir do explicitado pela formadora Lagarta de Fogo (2022), as formações dos (as) indígenas professores (as) baseiam-se nas demandas formativas do ano anterior, decorrentes da avaliação realizada por estes, contextualizando com o ano corrente. Contudo, estes (as) ingressaram na instituição em 2021, sendo considerados professores (as) iniciantes, e, em sua maioria, professores leigos, dos vinte e dois⁴⁶, apenas dois têm formação superior em Pedagogia, o que requer uma atenção mais específica.

A não consulta a estes (as), do ponto de vista sociopolítico, viola o princípio de consulta prévia, livre e informada de acordo com a Convenção número 169 da Organização Internacional do Trabalho-OIT, da qual o Brasil é signatário (Brasil, 2004). Do ponto de vista pedagógico demonstra o racismo epistêmico (Oliveira; Candau, 2010) que se reproduz ao relegar os saberes não ocidentais a inferiores.

Por outro lado, a formadora evidenciou outra questão bastante problemática, que é a rotatividade de professores (as), que constitui um entrave à educação diferenciada dos povos indígenas de Manaus, uma vez que, como bem salienta a formadora: “Até ele se apropriar de todo o processo, aí entra outro, vamos começar de novo todo o processo” (Professora Lagarta de Fogo, formadora, 2022). Isto se constitui em desafio para a construção da educação diferenciada, a falta de políticas públicas mais efetivas do governo municipal, a partir da criação de concurso público, em atendimento à lei 2.781/21 (Manaus, 2021).

A organização atual da formação institucional da Semed se constrói a partir de um tema geral, do qual os grupos formativos constroem subtemas considerando o público formativo. O tema do ano de 2022, por exemplo, foi: *Formação Contínua e currículo: olhares, vozes e perspectivas emergentes*. Os grupos formativos interagem entre si, com os demais setores da instituição, e até mesmo com instituições externas, especialmente universidades. Contudo, não se percebe a participação de nenhum professor (a) da rede, ou mesmo os (as) indígenas professores (as) no processo de reflexão e planejamento das formações. Isso revela uma

⁴⁶ Na época da contratação, no Processo Seletivo Simplificado de 2020, entraram 22 indígenas. Porém, até 2023 dois desses foram exonerados, saindo por conta própria ou por devolução das lideranças/comunidades.

formação pedagógica que é pensada “para” e não “com” os (as) indígenas professores (as), os impondo a invisibilidade, de certa forma, silenciando suas necessidades de formações pedagógicas.

Ainda, conforme o projeto formativo, concomitante às atividades da Rede de Formação Contínua, ocorre a Rede de Formação do Formador. Visa à formação do formador na dinâmica de sua atuação junto ao processo de preparação/planejamento das formações a serem desenvolvidas junto aos professores (as). Divide-se, assim, em alguns momentos como: formação nos grupos, visando atender as temáticas específicas; formações coletivas para todos os grupos; formações individuais de autoformação. Os formadores (as) têm uma espécie de hora de trabalho pedagógico, a fim de exercitar a autoformação, por meio de leituras e escritos de sua atuação.

A Formação em Serviço é desenvolvida através do Projeto Oficina de Formação em Serviço e do Programa de Tutoria Educacional. Este atende professores, pedagogos e equipe gestora de forma específica, voltado aos profissionais em estágio probatório. Aquele efetiva a formação direto na escola, na forma de curso de especialização em Gestão de Projetos e Formação Docente, realizado em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas- UEA (Manaus, 2022). Alguns professores (as) e gestores das escolas indígenas participam dessa formação.

Tais atividades formativas atendem, aproximadamente, 12 mil professores (as), distribuídos em torno de 409 escolas, nas quais são atendidos 242.440 mil estudantes, incluídos os estudantes matriculados nos Espaços Indígenas. É evidente, entretanto, que o número de profissionais na função de formadores (as) é muito limitado, aproximadamente 72 formadores (as), para atender de toda a rede, considerando o projeto de formação para o ano 2022, disponível na página da instituição. Alguns fazem parte de diversas temáticas ao mesmo tempo, o que nos leva a questionar se há tempo para um processo de autoformação consistente, ou de formação em pares, que realmente desenvolva o estudo e discussão das temáticas.

A modalidade educação escolar indígena está inserida na Rede de Formação Contínua. Tendo em vista a predominante ausência de formação pedagógica e por serem professores (as) iniciantes na rede, com complexas necessidades formativas, a questão que nos remete é: porque não estão inseridos no projeto de formação em serviço? Assim, coadunamos com a afirmação de Freire (2001, p.72) de que a “[...] melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores”.

O projeto formativo estipulou a meta de seis encontros formativos anuais, mais dois de acompanhamento para a Ação de socialização de práticas. Segundo este: “A formação estará

atendendo 22 Professores dos 22 centros culturais do município de Manaus. São professores que atendem a comunidade indígena na complexidade da revitalização da Língua materna e cultura tradicional, com frequência de público nas especificidades da Educação Infantil; Bloco Pedagógico; 4º e 5º ano; 6º ao 9º ano” (Manaus, 2022).

Apesar dessa organização por séries, afirmada no projeto de formação da DDPM para os Espaços Indígenas, o trabalho educativo do (a) indígena professor (a) não se restringe a séries/anos, é multisseriado, se concretiza na interação entre crianças pequenas, crianças maiores, adolescentes, jovens, adultos e anciãos (ãs) das comunidades. Sua atuação pedagógica política trabalha a cultura indígena na sua integralidade, a transdisciplinaridade aí presente não cabe nos ditames de organização e fragmentação do conhecimento (Bergamachi; Medeiros, 2010), incutidos pelo saber ocidental gestado na modernidade/colonialidade (Oliveira; Candau, 2010).

Quanto à metodologia de formação, o projeto formativo aponta algumas atividades como “[...]Metodologias ativas, sequências didáticas e estudo por investigação, oportunizando a socialização dos saberes pelas experiências exitosas das práticas fundadas no conhecimento tradicional e desenvolvidas pelos professores no contexto das comunidades (Manaus, 2022). Isto se confirma no relato da professora formadora ao afirmar que:

Vamos trabalhar com metodologia diferenciada o que ela pode nos indicar pra trabalhar diferencial, o multiculturalismo, agora o bilinguismo, que eu tava fazendo um estudo mais detalhado pra trabalhar com essa alfabetização bilíngue. Porque a criança já vem falando o português, ela não fala mais nem a língua materna, a língua materna dela não é a língua indígena é o português. Então como ser alfabetizada simultaneamente tanto no português como no Nheengatu, ou Tukano, Tikuna etc. Então temos todo um diferencial. Quer dizer esta metodologia é a apropriada, nós procuramos fazer uma conjugação. Eu trabalho com metodologias ativas porque tá dentro dos processos de tecnologias, mas eu gosto muito de trabalhar pelo processo metodológico da visão holística, sempre eu trabalho nessa visão da complexidade, trabalhando com a sustentabilidade. Então dentre as correntes pedagógicas que nós trabalhamos, nós sempre focamos na corrente holística, porque ela nos favorece esse olhar mais amplo pra diversidade que nós trabalhamos não só com a educação do campo, mas principalmente com a educação indígenas (Professora Lagarta de Fogo, 2022).

É, então meio que pensar a formação sempre foi esse desafio porque é pensar o que vai levar nesses diferentes Espaços, de diferentes povos, mas o meu eixo central era sempre olhar a questão da identidade. É tanto que eu sempre organizo as formações partindo principalmente da música, pra partilhar um momento de música. Uma vez a gente fez uma formação muito rica, a gente levou alimentos, e eles foram criar receitas mas tudo ali na língua. Eles foram pra cozinha, eles tiveram que aprender. Essa foi uma das formações mais marcante, rica entre nós porque realmente deu pra perceber que era muito da realidade deles. Eles pegaram a banana, eles pegaram a farinha de tapioca, eu não fui levar nada pronto de data show. Mais a questão prática, e de como vai trazer aqui pra realidade usando a língua materna, como eles vão trabalhar. Eu

ainda tenho assim, parece, às vezes, só trabalham frases prontas, trabalham. Mas às vezes você chega na comunidade a questão da identidade nas crianças você não sente isso muito presente, entendeu? Pra falar do seu povo, se nós chegarmos na comunidade, perguntar de um adulto não, mas perguntar de uma criança. Conta uma história aí do seu povo, da criança que nasceu aqui obviamente. Conta aí alguma coisa interessante do seu povo, às vezes ela fica, ela não fala. Ela não tem uma história pra contar, e talvez isso seja uma questão a se pensar e pelo viés da formação. (Professora Onça, 2021).

Quanto aos fundamentos pedagógicos que embasam a formação dos (as) indígenas professores (as), as formadoras citaram algumas legislações da escolarização regular e a própria Diretrizes, enquanto documento orientador do ato formativo: a própria Carta Magna; aspectos da Pedagogia da Alternância; o pensamento pedagógico de Paulo Freire, a LDBEN 9.394/96; as orientações a partir da BNCC; o RCNEI. Contudo, ao analisarmos o projeto de formação para os indígenas professores (as), não pudemos deixar de observar a ausência dessas referências em seu corpus.

As formações refletem muito o arcabouço teórico do formador e, muitas vezes, o esforço deste em adaptar as formações dos demais professores (as) da rede à realidade dos (as) indígenas professores (as) das Escolas e dos Espaços Indígenas. Há, ainda, necessidade de um diálogo mais próximos entre os (as) formadores (as) da DDPM e os (as) indígenas professores (as), a fim da consecução de processos de interculturalidade tão indispensável ao processo formativo destes, uma vez que a formação deve ser próxima dos educadores e gerar intervenções profícuas em seus territórios (Imbernón, 2009) em suas práticas educativas e, consequentemente, na constituição de suas identidades docentes.

Em decorrência da segunda da Pandemia de Covid 19, de janeiro a julho de 2021, as ações formativas se deram no modo híbrido. No primeiro semestre ocorreram virtualmente, ofertadas por meio de tecnologias, de aplicativos como o Google Meet e Zoom. Os encontros presenciais só foram possíveis no segundo semestre, permanecendo algumas atividades online.

Quadro 9: Calendário formação DDPM 2021/ 2022

CALENDÁRIO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS ESPAÇOS INDÍGENAS	
Ano de 2021	
Data	Tema
21.05.2021	E-mail institucional e suas funcionalidades/ Google Drive
08.09.21	Brinquedos das crianças indígenas- relações de vivas de saberes
28.10.21	A ortografia da língua matemática e língua portuguesa
26.11.21	Ortografia da língua materna e língua portuguesa
12.2021	Socialização das práticas formativas

Ano de 2022	
Data	Tema
26.05.22	A sonoridade indígena: uma conexão com os elementos da natureza para o ensino da Língua Materna
28.07.22	Oficinas pedagógicas: a arte da produção de material didático (livros e cartilhas)
25.08.22	Atividades colaborativas mediadas pela Educação Física: sua importância na revitalização da cultura e expressão indígena
29.09.22	Sistematização pedagógica da Ação Formativa in Loco

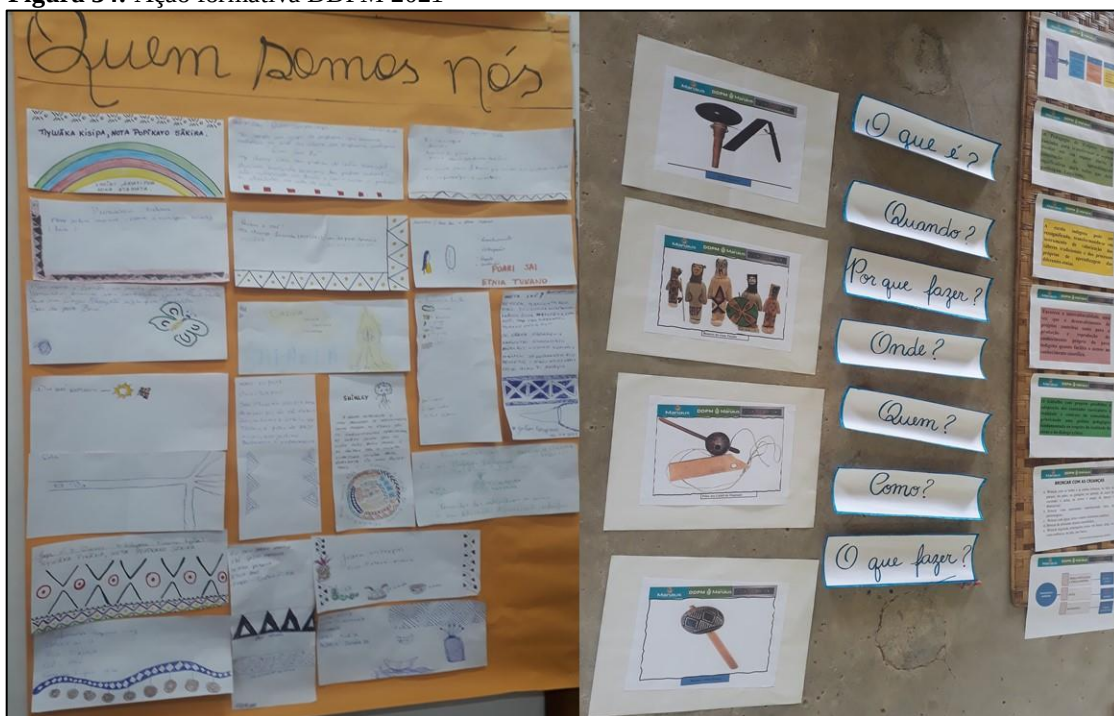
Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

Nesse trilhar, em 2021 foram três encontros formativos presenciais. A socialização de práticas é uma culminância dos trabalhos desenvolvidos pelos educadores da rede, uma socialização e troca de experiência. A seguir, elencamos as ações formativas da DDPM:

E-mail institucional e suas funcionalidades: ofertada, virtualmente, pela Gerência de Tecnologia Educacional, ligada à DDPM. Proporcionou a descrição e demonstração detalhada de como acessar o e-mail institucional, suas funcionalidades, os modos de organizar e gerir documentos e informações. Houve a descrição e demonstração detalhada de como acessar o drive, personalizar, criar pastas e compartilhar, trabalhar em documentos e slides de forma compartilhada, fazer uploads de documentos e pastas, drive compartilhado, apresentação da sala de aula no Google Educação Indígena.

Essa oficina virtual demonstrou-se bastante propositiva no sentido de que os indígenas professores (as), apesar de algumas dificuldades com a internet, conseguiram fazer uma participação significativa, perguntando e interagindo, tendo acesso a conhecimentos importantes para otimização de seu trabalho pedagógico. De todas as turmas de indígenas professores (as), em termos tecnológicos, essa foi mais cobrada para se adequar ao sistema tecnológico que a Secretaria adotou frente às necessidades impostas pelo período pandêmico da Covid 19. Neste momento, as atividades educativas da rede municipal de educação desenvolveram-se por meio das tecnologias digitais.

Brinquedos das crianças indígenas: relações vivas de saberes: voltada ao fortalecimento da identidade dos indígenas envolvidos no processo educativo. Após discorrer sobre o objetivo da formação, foi posto um cartaz escrito: Quem somos nós? Neste, cada professor (a) escreveu seu nome em português e na língua indígena, num pequeno papel colado ao cartaz. Foi encaminhada a tarefa de construir um jogo organizado por grupos de línguas. Ao fim da atividade, os mesmos apresentaram uma exposição de fotos e desenhos de brinquedos.

Figura 34: Ação formativa DDPM 2021

Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

Percebe-se o esforço da formadora em buscar estabelecer uma metodologia dialógica com os (as) indígenas professores (as), mas o processo de balcanização ainda prevalece na formação. A formadora sugeriu que eles resumissem a experiência da formação em uma palavra. Surgiram palavras como: organização, interculturalidade, excelente, socialização, conhecimento, produtivo, valorização. Ficou tarefa de construção de um brinquedo e descrição do mesmo para o próximo encontro formativo.

A ortografia da Língua Matemática e Língua Portuguesa: A formadora iniciou com as falas de acolhimento e cobrança da formação anterior. Foram explicados os objetivos da formação, a mesma falou dos aspectos da música, do desenho, do artesanato. Dois indígenas professores (as) foram chamados para cantar uma música na língua indígena. A formadora inicia explanando acerca dos processos da oralidade, da imposição das línguas inglesa e espanhola no currículo das escolas. A partir de um desenho de um casco de tartaruga, a formadora sugeriu e fez uma contextualização de como trabalhar a língua escrita, a matemática e as artes. Ficou explícito o não entendimento dessa dinâmica de trabalhar de forma interdisciplinar, porém não houve questionamentos. A formadora disse: “a intenção é potencializar o que vocês já fazem”. Em seguida, foi dada uma ficha de catalogação/levantamento sobre brinquedos e brincadeiras indígenas, alguns preencheram em duplas. Ao final, eles socializaram alguns dos brinquedos descritos.

Ortografia da língua materna e língua portuguesa: o uso de máscara foi obrigatório, devido a ascendentes casos da Covid 19, o que pode ter contribuído para a ausência de muitos indígenas professores (as), além de uma forte chuva. A ação formativa foi protagonizada por uma convidada, linguista da UFAM, que a organizou em dois momentos. No primeiro, fez-se uma explanação sobre a ortografia das línguas indígenas, como também do português, numa relação de interculturalidade. Explicou que, de acordo com dados da Unesco, as línguas brasileiras estão ameaçadas, sendo a revitalização um direito a ser pleiteado junto aos governos. Reitera que é necessário, para quem ensina uma língua, conhecer seu sistema de escrita. No segundo momento, fez-se uma prática de oralidade: uma dinâmica em que os participantes, em pares, fizeram um diálogo na língua indígena, seja na sua língua ou na língua de outros. Os participantes gostaram da dinâmica e do exercício intercultural por ela proporcionado, pois as línguas foram usadas numa relação simétrica.

Para se construir um processo de alfabetização na língua indígena é crucial que o (a) indígena professor (a) conheça o sistema linguístico, o problema é que muitos não conhecem a língua que ensinam, não são falantes da língua, apenas aprendizes que falam trechos, palavras soltas ou frases feitas, é perceptível suas dificuldades nesse processo.

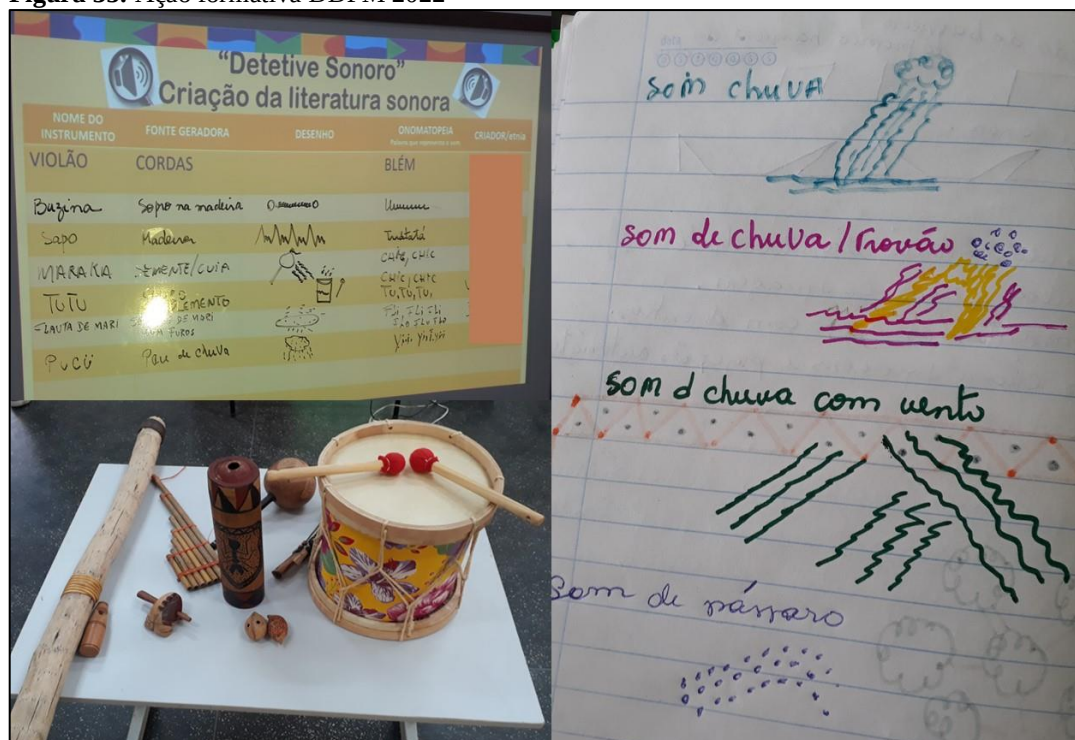
A Socialização das práticas formativas: é momento em que os (as) educadores (as) da rede socializam suas atividades exitosas no processo de aprendizagem. Geralmente, os (as) indígenas professores (as) participam dessa atividade com um representante de sua modalidade dos Espaços e Escolas.

No ano de 2022, foram desenvolvidas quatro ações formativas para os (as) indígenas professores (as) dos Espaços Indígenas. E, geralmente, este é o número estimado de formações para todos os professores (as) da rede. Contudo, esse quantitativo de formações é insuficiente para gerar significativo impacto nas práticas educativas dos (as) indígenas professores (as) pela ausência de formação superior, de sua maioria, pondo-os numa condição de subalternização pelo racismo epistêmico (Mignolo, 2007) constituinte do pensamento ocidental em sua colonialidade do saber (Arias, 2010), o que os inferioriza em relação ao nível de escolarização e capacitação dos demais professores (as) da rede.

A sonoridade indígena: uma conexão com os elementos da natureza: realizada por uma linguista e um professor de Artes. Iniciou com o acolhimento e falas de chefes da DDPM. A ação formativa foi organizada em etapas. Na primeira etapa, houve uma dinâmica de fechar os olhos para ouvir o chão, os sons da corporeidade, os sons do ambiente, ao redor, e algum sons das memórias desde a infância, gradativamente. Numa segunda etapa: de racionalização dos sons, foi dada a tarefa de construção de desenhar os sons, na intenção de transformar a

sonoridade em linguagem. Foi feito um quadro na lousa, solicitando informações como: Nome do instrumento, fonte, desenho, onomatopeia, nome do som, criador (indígena professor/a). Estes fizeram seus registros baseados em suas experiências com os sons da natureza e repertório cultural das memórias. Essa parte da formação foi bem envolvente, pois todos manifestaram interesse em criar e, surgiram algumas onomatopeias bem engraçadas, já que cada pessoa ouve e registra o mesmo som de diferentes maneiras.

Figura 35: Ação formativa DDPM 2022



Fonte: Pesquisa de campo, 2021/2022.

No terceiro momento, o objetivo foi perceber os sons da fala, identificar os sons e escrever as representações desses sons, palavras, sílabas (por meio de palmas). Descrição dos fonemas, das letras que representam os sons, do alfabeto, das vogais, das consoantes. Alguns indígenas professores (as) escreveram as vogais próprias de suas línguas. Ora os(as) formadores (as) falavam, ora ouviam os (as) professores (as) numa construção de troca de saberes, numa relação de interculturalidade e diálogo intercultural. Após o almoço, houve a contação de uma narrativa indígena “A menina que escutava o chão”, que abordou a relação com a natureza por meios dos sons por ela produzidos, como forma de linguagem comunicativa com os povos ancestrais e sua espiritualidade.

Esse encontro formativo, principalmente na primeira parte, foi bastante elogiado pelos (as) indígenas professores (as), pois foi proficiente, levando os mesmos a vivenciar experiências de suas memórias ancestrais, por meio dos sons e da relação com a natureza. Sentimos falta de

uma exploração maior dos aspectos da escrita na língua indígena, dos sons e suas representações alfabéticas nas línguas indígenas, com vistas, principalmente, à alfabetização/letramento.

Percebeu-se a construção de uma relação de interculturalidade relacional, em que houve o contato e interação entre as culturas e línguas numa relação de igualdade (Walsh, 2010). Entretanto, não houve a construção de reflexões acerca das relações de poder, conflitos e racismo epistêmico (Oliveira; Candau, 2010), envolvidas nas questões linguísticas no contexto local e global.

Atividades colaborativas mediadas pela Educação Física: sua importância na revitalização da cultura e expressão indígena: o formador fez uma abordagem da educação física voltada aos contextos educativos das culturas indígenas. Primeiramente, foram explanados os aspectos teóricos das atividades físicas nos contextos socioculturais indígenas. Posteriormente, foram realizadas algumas atividades práticas com os (as) indígenas professores (as), explorando os movimentos corporais em contexto com a realidade indígena. As atividades foram realizadas em grupos separados e no coletivo.

Percebemos uma rotina de desenvolvimento da formação para os (as) indígenas professores (as). Geralmente, tem-se um momento de acolhida e apresentação da equipe de formadores e chefes da DDPM. No primeiro momento, tem-se uma abordagem teórica do assunto a ser trabalhado (superficial do ponto de vista epistemológico), na busca de dialogar com os (as) indígenas professores (as). E, posteriormente faz-se uma atividade prática, com predominância de formação de grupos. Essa organização difere, poucas vezes, em decorrência da temática e do tipo de abordagem do formador.

3.3. OS DIÁLOGOS E SILENCIAMENTOS: POR UMA FORMAÇÃO CONTÍNUA DECOLONIAL DO (A) INDÍGENA PROFESSOR (A)

Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade. O papel do Estado, e outras instituições de apoio, deve ser de reconhecimento, incentivo e reforço para este projeto comunitário. Não se trata apenas de elaborar currículos, mas de permitir e oferecer condições necessárias para que a comunidade gere sua escola. Complemento do processo educativo próprio de cada comunidade, a escola deve se constituir a partir dos seus interesses e possibilitar sua participação em todos os momentos da definição da proposta curricular, do seu funcionamento, da escolha dos professores que vão lecionar, do projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, da política educacional que será adotada. Gersem dos Santos, professor Baniwa, AM (Brasil, 1998, p.25).

A enunciação, acima, menciona a escola indígena enquanto um projeto, cujo existir implica a participação dos indígenas, em seu projeto de construção de formas outras de existir, transmodernas (Dussel, 2005), para além de uma sociedade enraizada nos princípios da colonialidade, pelo viés do capitalismo, do patriarcado, e do neoliberalismo. Reiteramos que o pensar, planejar e construir ações de formação contínua a eles sejam “com” e não “para” eles.

Quanto às ações formativas ofertadas aos indígenas professores (as) pela Semed Manaus, os mesmos fazem, a partir de seus relatos, uma avaliação acerca das contribuições para suas práticas educativas nos Espaços Indígenas. Dispomos, a seguir:

As formação, como eu te falei, eu nunca fui muito de mexer na internet, né, pegar no notebook. As tecnologias ajudaram muito, bastante e me ajudaram bastante essa formação online, onde a gente interagiu junto com outros professores, me auxiliaram bastante, sim. (Indígena Professor Yai, 2022).

Sim porque através dela, ela abre muitas ideias porque aqui não tinha nenhuma ideia de como seria. É a primeira vez. Aí lá a gente aprende muita coisa, mas algumas vezes eu aplico, outras não (Indígena Professor Wirá Wasú, 2022).

Isso ajuda, mas precisa mais, eu aprendi como fazer brincadeira com as criança, envolvendo elas, ensinando (Indígena Professor Ai, 2022).

Na ficha vem algumas perguntas, eu acho interessante isso porque os colegas colocam, às vezes eu coloco, mas todas as formações que são realizadas pelos assessores formadores, pela gerência, elas são cursos realmente riquíssimos pra quem nunca teve oportunidade de conhecer um pouco. Pensando que o professor só chega lá e passa o assunto na lousa, é não, o professor ele tem que se qualificar pra poder ele atuar, porque ele vai lidar com pessoas, porque ele vai lidar com crianças, com jovens e adultos. Então realmente o professor ele tem que ter aquele jogo de cintura pra poder ele ser um professor de fato, porque senão tiver ele não vai conseguir. Então tem que ter essa formação, por isso que é importante essa formação porque o professor vai se expor lá na frente, vai explicar o que tá sendo apresentado, vai escrever e contribuir também com os formadores nesse sentido. (Indígena Professor Yats+ra Tsuni, 2021).

Eu aprendi muito e continuo aprendendo com as formações. Contribui no meu trabalho da minha etnia Kokama, porque ele mandou fazer uns textos que, às vezes, eu pensei que eu era incapaz, mas quando eu fui produzir o texto, meu Deus, que texto lindo! (Indígena Professor Yawara, 2022).

Eu avalio assim que eu pude ir me situando. Pra ver onde que eu estava e pra tomar um rumo. Aos poucos tentar acompanhar esses ensinamentos que foram dados. Serviu assim nessa parte de procurar me organizar um pouco como professora. Nesse sentido, pra me organizar, trabalhar de uma forma mais organizada, questão de planejar mesmo. (Indígena Professora Iaci, 2021).

Conforme externalizam os (as) indígenas professores (as), especialmente Yats+ra Tsuni (2022), as ações formativas contribuem, de alguma forma, para as práticas educativas por eles empreendidas nos Espaços Indígenas e, especialmente para seu processo de formação contínua do ser professor, dada a predominante ausência de formação inicial. Dentre as contribuições citadas estão o aprender a sistematizar as ações educativas; o ensino por meio de brincadeiras e jogos; o aprender a lidar com as tecnologias, o que denota que, em parte, as ações formativas engendradas tanto pela GEEI quanto pela DDPM estão a contribuir para seus processos de formação contínua e suas práticas educativas diferenciadas, mas que não prescindem melhorias. No que tange às ações formativas da GEEI, a que sobressaiu em sua relevância por eles dada foi o curso de linguística, haja vista as necessidades que envolvem a alfabetização e o letramento em línguas indígenas.

Percebe-se a inexistência de consenso da Secretaria quanto aos processos formativos voltados aos indígenas professores (as), isso os submete a processos formativos diferentes e, muitas vezes, contraditórios, entre as ações da DDPM e da GEEI.

Por estar mais próxima aos indígenas professores (as), a GEEI aponta para ações formativas que estão despertando para relações interculturais e dialógicas, assim como da busca pela consecução das prerrogativas legais e pedagógicas diferenciadas nos contextos das práticas formativas e de atuação juntos aos indígenas professores (as). Porém, há engessamentos e limites que imprimem a necessidade de descolonização e descontentamentos por parte dos docentes indígenas.

Quanto às ações formativas engendradas pela DDPM, os (as) indígenas professores (as) tecem reflexões que denotam o reconhecimento das contribuições, porém, sem deixar de elaborar suas críticas como linguagem de possibilidades (Girroux, 1992).

Os (as) indígenas professores (as), acerca dos processos formativos fazem as seguintes reflexões:

Eu participei acho que 3 formações parece que eu participei, e eu sinto que eu posso dizer, é uma coisa que o professor não tá nem aí, porque última que a gente fez eles trouxeram um conteúdo. “Ah, vocês ter que brincadeira vocês estão fazendo lá no seu Espaço” Porque há consequência sabe? Início, meio e fim, a oficina. Outra oficina já traz música, outra oficina já traz instrumento musical vamos dizer, outra oficina já traz a língua. Se é pra formação, se é importante pra formação dos professores, se é linguística, então vamos até o final. O processo tem que ser o final. Então não pode ser fragmentado as coisas. “Ah, porque eu acho bonita e vou propor pros professores indígenas”. Então os professores indígenas vão sair daquela formação fragmentados. Então se é pra trabalhar com material didático a partir dos instrumentos musicais de cada povo, então vamos até o fim. Então eu sinto essa necessidade, de que essa formação tenha o início, meio e fim. De que forma vamos explorar? Daí eu vejo, e sinto, converso muito com os professores muitas vezes, algumas vezes com as

professoras. “E aí, você vai fazer?” “Vou nada, esse povo fica fazendo pra nós, de novo.” Então eu fico muito triste quando ouço os professores falarem, né? Quer dizer, não parte de nós, parte da SEMED. Então isso fragmenta muito o processo formativo de um professor indígena, mas apesar que ajuda, mas ela não vai um efeito no sentido da questão didática. Não sei, algum... porque pra minha comunidade não vai fazer efeito, não sei pra eles. (Indígena Professora Mimî, 2022).

De alguma forma ajuda, mas eu vejo assim nessa questão de eles dão essa formação, oficina. Eu vejo o professor quando não tem essa percepção de formação, ele pode até ter essa oficina, pode ajudar a fazer essa dinâmica de construir material didático, mas ele tá fazendo só por fazer. Entendeu? Por que qual a ideia? Se eles terem uma formação adequada no sentido, porque eles tão fazendo isso. Até que eu vejo que os professores da formação do DDPM eles se esforçam, mas eu não vejo essa compreensão por parte do professor, por parte nosso. A gente não tem uma compreensão ainda, vem, traz, vocês constroem não sei o que, o professor vai na empolgação. Mas ele não vai fazer lá na sala de aula dele, tem alguns momentos ele surtir que as professoras conseguem fazer, mas não da forma que deveria ser. Porque não adianta “Ah, eu quero fazer um jogo” agora eu vou tirar da internet, um joguinho de bingo e eu vou transformar e vou só transformar na minha língua Tukana. Isso não é uma didática do professor indígena, a didática do professor indígena é você extrair do conhecimento cultural tudo que você tem do material e transformar esse material para material didático. Esse sim que deveria ser uma formação mais coerente pro professor, e gostar que ele realmente “Olha aí, eu vou fazer. Eu tenho cuia perto da minha casa, eu vou construir com os meus alunos, assim e assim” o que tá acontecendo, eu vejo, eu critico, mesmo a minha ação pedagógica e isso é muito importante. A minha crítica com essa questão da oficina ou formação continuada que a SEMED dá, ela é superficial. Muito superficial, porque ela não dá continuidade muitas vezes. Ela pega agora vou trabalhar com a música, musicologia, “Ah, vamos cantar, vamos cantar” Não, ela não surti efeito porque tá vindo do pensamento dos formadores lá do DDPM, não tá partindo do pensamento do próprio professor. Então ele fica superficial, eu compreendo, eu até eu respeito com os formadores que estão dando, mas eu tenho essa crítica. Porque se a assessoria pedagógica porque cada um tem seu centro pra assessorar, se eles construíse lá com a comunidade, fazer realmente e depois juntar esses elementos da discussão e propor para a SEMED pra propor para a DDPM, é outra coisa. Aí o professor vai dizer “Olha, eu acho que a gente já falou lá na comunidade esses elementos. Então é um processo e seria um pouco mais, que vai adentrar num processo formativo do professor pra ele criar o seu material didático, os seus jogos, apesar que ele olhe, mas ter essa ideia, eu vejo assim nesse sentido. Ah, a formação dá um título: Música indígena. “Vamos agora trabalhar com os elementos de musical, instrumento musical, quem que tá propondo? A comunidade, o professor, os alunos ou a SEMED que tá propondo? (Indígena Professora Mimî, 2022).

Assim, ela contribui. Contribui, como eu acabei de falar muitos professores não passaram por nenhum curso. Então contribui muito nesse processo. Precisa ser mais lapidado? Precisa. Precisa melhorar cada vez mais, então hoje nós já temos, como foi dito, nós já temos alguns professores com certo nível de conhecimento. Que também tem sua participação nisso com um outro olhar, precisa ser melhorar. O professor precisa também se expor mais também nesse sentido pra poder desenvolver esse trabalho, porque não adianta somente tá lá na frente se não tiver a participação do professor enquanto ferramenta também. (Indígena Professor Yats+ra Tsuni, 2021).

Mesmo reconhecendo que, de alguma forma, há contribuição para as práticas educativas, ainda que incipiente, a partir da apropriação de conceitos específicos das culturas

indígenas, os indígenas professores (as) não deixam de registrar suas reflexões insurgentes e sua decolonialidade manifesta no descontentamento (Mignolo, 2007). Descontentamentos acerca de formações que pouco dialogam com as realidades educativas de seus Espaços, com suas necessidades de formação contínua específica.

Conforme revela a indígena professora Mimî (2022), há ausência de participação nas decisões acerca das formações direcionadas os (as) indígenas professores (as), principalmente na questão do planejamento de tais formações. É latente a invisibilidade a que estão submetidos nos processos decisórios de reflexão e construção das formações. Nas formações voltadas aos indígenas professores (as) ainda prevalecem ações desprovidas de compreensã das peculiaridades de seus processos educativos, refletindo, fortemente, os parâmetros da escola não indígena e sua relação com currículos e disciplinas. Não conversam, eficazmente, com o chão da escola diferenciada.

Nessa trilha, Giroux (1997) argumenta que o conservadorismo existente na composição do currículo e na visão da maioria das instituições destinadas a formar docentes, leva a formação pedagógica a vincular-se, somente, a conteúdos de disciplinas escolares. Assim, a ação formativa associada aos padrões de poder e valores dominantes em uma sociedade amarrada ao capitalismo neoliberal, estabelece lacunas entre a realidade e a necessidade de sua abordagem crítica pelo campo da formação de professores.

Além do silenciamento das necessidades de formação dos (as) indígenas professores (as), como bem relata a professora Mimî, é evidente sua contestação em relação à organização das temáticas formativas em oficinas, especialmente à falta de continuidade do processo formativo. Foram três encontros formativos no decorrer do ano de 2021, porém, cada encontro abordou temáticas diferentes: brinquedos, língua materna e projetos societários. Contudo, a professora critica a falta de continuidade das temáticas, o que evidencia sua concepção de que a formação é superficial para suas necessidades didáticas de escola diferenciada.

Outra questão evidenciada pela mesma, diz respeito à predominância de formações que priorizam a prática em detrimento ao aspecto reflexivo da prática, que os professores que não possuem formação inicial não têm essa compreensão. Além disso, a indígena professora chama atenção para outro aspecto, há predominância de reprodução de materiais educativos da escola não indígena, as “adaptações” para o ensino da língua e cultura indígena, em detrimento ao ato poético da criação a partir do contexto societário de tais práticas.

Grupioni (2013) enfatiza que há descompasso entre os documentos oficiais sobre a formação de professores e as práticas de formação nos sistemas de ensino, que, por maioria,

não oportuniza o pensar coletivo de um projeto específico e próprio, que vise possibilitar o sair de uma escola genérica e de baixa qualidade (Grupioni, 2013, p.78).

Dessa forma, o sujeito subalternizado ainda está sob a ótica da invisibilidade e silenciamento na instituição. Sob a conotação de estado, do poder colonizador (Bourdieu, 2014). O mesmo, ainda, não estabelece uma relação de alteridade com estes povos. Porém, o processo de formação contínua deve pautar-se nas demandas do chão da escola, da construção cotidiana e dos desafios enfrentados pelos (as) indígenas professores (as), mas essa opressão não fica sem respostas, a insurgência está na desobediência a tudo que é imposto sem diálogo, o silêncio também se torna arma de resistência (Orlandi, 2008).

Por outro lado, o professor Yats+ra Tsuni, (2021) reclama a participação ativa dos Professores - em colaboração aos assessores (as) e formadores (as) - no desenvolvimento das atividades propostas nas oficinas. Todavia, todos são unânimes na afirmação de que a formação precisa ser “melhorada” no sentido de uma maior aproximação com a realidade dos Espaços de Estudos Indígenas. Esse diálogo entre as necessidades formativas dos professores e a formação ofertada carece de maior estreitamento.

Evidencia-se a predominância de ações formativas que imprimem a colonialidade do saber em suas relações formativas, que não tornam visíveis as vozes indígenas, seus saberes e práticas de existência, de insurgência material e simbólica, que não visam a construção de diferentes horizontes “outros” de existência (Arias, 2010, p.87). Demonstram, ainda, o processo de balcanização presente nos espaços formativos de professores (as).

Após críticas de alguns estudos, dentre os quais o de Ghedin e Oliveira (2013) à gestão anterior de formação, assim como da emergência de novos sujeitos com interfaces diversas de formação, o projeto de formação da atual gestão municipal de ensino – na estrutura da DDPM - vem engendrando novas práticas formativas, mais dialógicas. Soma-se a isto, a propositura deste estudo, a partir do contato com o projeto de pesquisa⁴⁷, que acreditamos ter acarretado reflexões que estão a ensejar mudanças.

Contudo, apesar da reorganização das formações em formato colaborativo, ainda é predominante a organização por segmento, o que Hargreaves (2005) preconiza que pode limitar o cuidado com os estudantes, criar e sustentar divisões e status entre disciplinas, criar e confirmar o mito da imutabilidade, pois limita a consciência do potencial de mudança. Propõe, referido autor, o trabalho colaborativo como “metaparadigma da mudança educativa e

⁴⁷ Conhecimento acerca da pesquisa, por meio da leitura e produção de um parecer de anuência.

organizacional da idade pós-moderna enquanto articulador e integrador da ação, do planejamento, da cultura e da vida dos professores” (Hargreaves, 2005, p.68).

Nesta perspectiva de mudança, insere-se a participação dos (as) professores (as) da rede, ou de sua representatividade, aqui especialmente os (as) indígenas professores (as) no processo de planejamento das ações formativas, a fim de que seja verdade o formato colaborativo de formações. Aqueles que estão no chão da escola, que sentem as necessidades que emergem de suas práticas educativas, é que, a nosso ver, devem ser o foco das ações formativas engendradas pela instituição.

Para Galindo (2011), há a distância de um caminho a ser trilhado, visando agregar as análises das necessidades formativas enquanto estratégia de formação que tenha compromisso com o desenvolvimento profissional docente. Por isso, é preciso reverter a hierarquização de saberes impregnados nas ações formativas, de processos de balcanização, de formações assentadas nos processos avaliativos que desconsideram a dimensão humana e sociocultural, reproduzindo a desigualdade e discriminação (Walsh, 2005), desprovidos de interculturalidade crítica.

Walsh (2005) explica a interculturalidade em cinco aspectos: processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas, em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade; intercâmbio entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturais diferentes, que buscam um novo sentido na diferença; espaço de negociação e tradução, em que são reconhecidos e confrontados as desigualdades sociais, políticas, econômicas, e as relações e conflitos de poder; uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, partindo de práticas e ações sociais concretas e conscientes que tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade; e, por fim, uma meta a cumprir.(Walsh, 2005).

Quando desses limites e desafios, os (as) assessores (as) e formadores (as) os reconhecem, o que denota um processo de reflexão sobre a práxis.

Tem muito a avançar. Eles têm a limitação prática e didática, isso aí é indiscutível. Eles não são professores formados, então a partir do momento que na DDPM eles ensinam um pouco dessa dimensão da didática, de como eles devem se portar na frente da sala de aula, de como eles podem organizar o material didático que eles vão trabalhar com o professor, como eles podem produzir algum material. Isso ajuda, contribui e auxilia muito no trabalho deles, porque eles partem do zero, então isso ajuda, tanto que a gente vê no depoimento deles, no assessoramento os vemos tentando pôr em prática. A formação não é nula, mas é incompleta, precisamos avançar nos demais aspectos. (Professor Encontro das Águas, 2022).

Colocar o professor dentro da sala de aula e deixa ele só sentado olhando slide ou então mandando ele fazer um cartaz, não é esse o foco do que a gente necessita, a gente necessita que o professor ele saia de lá e que ele consiga desenvolver essa atividade dentro lá da sala de aula dele. A intenção é que eu oriente aquele professor a como fazer, a como elaborar um plano de aula, como achar um conteúdo, como que eu vou fazer esse conteúdo, como que esse conteúdo vai seguir junto com o plano de aula, com a atividade e com a avaliação que ele vai ter que fazer daquele aluno. (Professora Águia, 2022).

Então vejo que a dimensão da formação é muito prática, deveria ter a dimensão teórica também, apesar de que a prática é muito importante, mas a dimensão teórica para o professor indígena, ela tem que ser trabalhada dentro de uma dimensão prática. Você tem que trabalhar teoria, mas a partir de oficinas senão eles não vão compreender. E trabalhar o fazer. O fazer é importantíssimo dentro do processo formativo. Quais seriam as possibilidades metodológicas diferenciadas, não apenas o material pedagógico diferenciado, mas as possibilidades metodológicas ele poderia trabalhar na escola que não são trabalhadas. (Professor Encontro das Águas, 2022).

Veja bem, quando você junta ali um Tikuna, um Tukano, assim entre eles, isso é a interculturalidade. Essas nossas culturas diferentes, mas que estamos todos juntos aprendendo, mas não deixa de existir a própria cultura deles. E um vai aprendendo com a cultura do outro, é isso que é tão... É, de muita singularidade esta vivência que é trabalhar com professores de Espaços e escolas indígenas. Você não encontra isso em outras escolas. Então essa troca de saberes, troca de conhecimento, essa vivência, as diferentes culturas. Eu lembro que uma vez eles levaram as histórias deles, a história de origem do povo deles, entre eles. Isso foi muito rico aquele momento, porque eles fizeram tudo no momento da formação. Eles fizeram isso na língua materna, a gente sempre pedia também pra que eles fizessem o exercício de apresentar na língua materna (Professora Onça, 2022).

Então ao invés de haver um fundamento pedagógico, é baseado mais nas temáticas; um outro fator é que depende muito da formação do formador, pois eles trabalham a partir de seu próprio processo formativo, que não foi focado na dimensão de oferecer uma formação para um grupo de professores diferenciado, como no caso dos professores indígenas. Então eles se esforçam para tentar adaptar aquela formação que eles trabalham com os demais professores da rede. A gente percebe muito isso, o esforço deles, mas sabemos que às vezes não é suficiente. (Professor Encontro das Águas, 2022).

É um desafio, eu sou assim, obviamente depois que você vai para um contexto da formação, você compreende muito mais a importância da formação. Não somente para o professor indígena ou professor de espaço cultural. Mas para nós professores, que é um momento para além de ser esse momento de troca mesmo. Troca de experiência, troca de vivência, é um momento de aprendizados, esse momento da formação. Ao meu entender, eu penso que essa nossa formação ali da DDPM, contribuía e contribui porque não deixou de existir. Contribui justamente no momento em que também proporciona a esses professores as possibilidades de diferentes vivências que não seja somente aquelas que eles estejam realizando lá naquele espaço cultural dele, até porque quando nós levamos uma fala pra pensar sobre planejamento. Obviamente, a gente sabe que aquele professor pode não ter feito uma graduação em pedagogia e ter toda uma compreensão do que seja ali o planejamento, mas ele vai parar pra sistematizar, organizar, pra pensar de que maneira vai trabalhar o que ele pensa. O que ele sistematiza, mas principalmente pensando a formação enquanto momento,

espaço para que eles possam inclusive, dar continuidade aos estudos deles. (Professora Onça, 2022).

Eu não posso tá colocando só a minha língua portuguesa, aí todas as oficinas nós estamos valorizando essa interculturalidade, se eu vou trabalhar, por exemplo esse ano nós trabalhamos com o brinquedo indígena. Bom, temos uma dificuldade porque geralmente, a cultura deles, a cultura indígena o brinquedo era o arco, a flecha, a zarabatana. O objeto brinquedo é da cultura do branco, é da cultura do não indígena então quer dizer, eles pegando uma carapaça de um tracajá, pegando um dente de um[...]. Eles podem transformar isso em um brinquedo, eles trabalham muito com jogos e brincadeiras. Mas eu estava propondo o brinquedo, o brinquedo indígena e olha que eu pesquisei, pesquisei. Eu achei boneca Tikuna, Tukano, alguns chocalhos Sateré Mawé mas é muito difícil dizer que todos tem aquela linha. Porque o brinquedo deles era isso, não era o brinquedo do não índio, o brinquedo não índio veio dos europeus. Então foi bem divertido, isso ainda é trabalho para nós continuarmos esse ano. Tanto a produção do brinquedo e nós vamos fazer a produção da confecção de material escrito tanto em português como na língua deles. Então interculturalidade, mostrasse uma proposta, mas aí direciona, você Kambeba, você Tikuna e depois nós fazemos a socialização do que foi produzido. Então no trabalho no Espaço é evidenciar, eu trabalho com a proposta da interculturalidade, da transdisciplinaridade mas eu vou respeitando cada etnia que tem dentro. É fácil, Professora? Não, não é fácil. Eu tive que conhecer e respeitar cada uma que está ali dentro. Primeira coisa que eu chego na formação “vamos lá, quais etnias que estão presentes?”. Primeira coisa que eu tenho que fazer é saber quem é o público que está ali, o público que está na formação. (Professora Lagarta de Fogo, 2022).

Que eu tenho e busco, a partir da realidade prática porque é do que eu ouço, do que eu vivencio nas escolas e da minha preocupação de pensar o que vai se levar pra eles. É um grande desafio pensar uma formação para um espaço que você pouco frequenta, não é como todo mês eu tô nas escolas, em diferentes escolas. Não é a mesma coisa, e aí trazer esses professores pro espaço da DDPM onde eu tinha que procurar aproximar pelo menos com realidades culturais, realidades das vivências deles (Professora Onça, 2022).

Conforme elencam os (as) professores (as) acima, apesar de oferecer alguns subsídios, há ainda muitos engessamentos nas práticas formativas institucionais ofertadas aos indígenas professores (as), em que predominam os processos de “adaptação” das formações de professores (as) não indígenas da rede. Isso denota o silenciamento das especificidades da escola indígena e de seus docentes no planejamento e execução de ações formativas voltadas a estes, uma vez que, comprovadamente, as formações da rede, ainda, refletem os processos de gestão e de avaliações (Ghedin; Oliveira, 2013).

Por serem formações focalizadas em processos avaliativos a partir da gestão, acaba por comprometer a construção do processo formativo dos indígenas professores (as). Isto confirma os estudos de Ghedin e Oliveira (2013) na afirmação de que a prática de gestão da formação dos professores não se fundamenta nas necessidades dos docentes, mas nas políticas verticais, a partir dos problemas demandados pelo sistema de avaliação da Educação Básica.

A ênfase nos resultados das avaliações – advindas da política de mercado neoliberal, fortemente enraizada no campo educacional - explicita o novo papel do Estado, o de Estado regulador e avaliador (Cunha; Silva, 2023), papel imbricado com os interesses neoliberais, que envolvem empresas e privatizações de atribuições do Estado.

Segundo Cunha e Silva (2023, p.10), as imposições internacionais tornam-se um dos desafios para a política de avaliação na região amazônica, adotando políticas públicas que desconsideram as especificidades regionais. E, acrescentamos que tal processo não se restringe aos processos avaliativos, influenciando, diretamente, as ações formativas engendradas pelas secretarias, no caso específico, a Semed Manaus.

Outra questão a refletir é carga horária dos encontros formativos, que é de quatro horas, igual a dos demais professores da rede, o que consideramos um curto espaço para a abordagem teórico-prática construída. Preconizamos que tal formação, em período integral, seja mais eficaz, tendo em vista que há atrasos, paradas para avisos e apresentações dos chefes, impactando a qualidade do processo formativo, o que torna o pouco espaço de tempo uma cachoeira de informações que não possibilita reflexões. Ao fim das atividades, todos (as) recebem um papel para responder acerca da experiência formativa, porém, pelo tempo curto, muitos respondem sem refletir sobre a experiência, ou não a concretizam.

Há carência de uma avaliação reflexiva, crítica e construtiva da formação vivenciada, uma perspectiva dialógica de comunicar e ouvir em condição de igualdade, na perspectiva de fazer dialogar os conhecimentos e experiências dos (as) indígenas professores (as) com os saberes ocidentais trazidos pela prática formativa da instituição (Candau, 2012). Isto constitui um processo de interculturalidade crítica (Walsh, 2005), de erguer relações mais simétricas e democráticas.

Preconizamos, nesse sentido, a prática educativa para a formação de sujeitos críticos pautada na liberdade e no diálogo, assim como uma formação de educadores pautada na perspectiva critico-reflexiva, construída numa relação dialógica (Freire; Horton, 2005) entre formadores e indígenas professores(as), em suas necessidades formativas. Essa visão da dialogicidade pedagógica é a concretude da práxis, na dialética constante de sua construção. Na visão de Ghedin (2008, p.135), a práxis é concebida enquanto ação-reflexão-ação que visa romper com o paradigma tradicional e construir um novo paradigma que possibilite a emancipação e autonomização, tanto do educador, quanto de seus educandos.

Para Freire e Horton (2005, p. 207-208) “[...] entendo a formação não como algo que fazemos no final de semana ou semestre, mas formação como um processo permanente, e formação como sendo um exercício, um entendimento crítico daquilo que fazemos”.

A política de formação da educação municipal, ainda, é pautada no sistema de hierarquização, balcanização que invisibiliza e subalterniza o professor e, silencia suas vozes em suas necessidades de formação. Isso é indício de que existe um discurso hegemônico, empreendido pelo dominador, de apagamento do indígena na sociedade brasileira (Orlandi, 2008), em nosso contexto, na sociedade manauara, dentro do campo do saber que envolve a formação de professores (as).

O processo de rotatividade de formadores (as) e, dos próprios indígenas professores (as), são consideráveis empecilhos aos avanços necessários aos desafios da solidificação do processo formativo e de práxis diferenciada. Os encontros formativos são, predominantemente, realizados por diferentes formadores(as) com formação específicas, porém, sem conhecimentos das especificidades da educação escolar indígena.

O professor (a), foco da formação, não participa do planejamento da mesma, e muitas vezes, no próprio desenvolvimento do encontro formativo, suas vozes não são ouvidas, “[...] as escolhas e as propostas não surgem das necessidades formativas dos docentes, mas das iniciativas da gestão” (Ghedin; Oliveira, 2013, p.174). Porém, é perceptível o esforço e empreendimento de formadores (as) e assessores (as), na tentativa de construir novos horizontes, perspectivas outras, que demandam a descolonização de si, de expulsar o opressor de si, como diz Freire (1987), de libertação da colonialidade do ser e do saber.

A partir dessa percepção, a própria GEEI, desde 2021, vem elaborando ações formativas, a fim de intervir no processo de amenizar as dificuldades, as necessidades formativas, emergidas das práticas educativas dos (as) indígenas professores (as), na intenção de construir diálogos interculturais e contribuir para a construção de práticas educativas condizentes com as perspectivas pedagógico-políticas das comunidades indígenas. Isso expressa a responsabilidade da Semed, pelo viés da GEEI, de que “[...] a formação de professores será específica, diferenciada e orientada pelos referenciais para formação de professor indígena e legislação pertinente”, conforme o decreto municipal 1.394/2011 (Manaus, 2011).

Daí, reflexionarmos a relevância dos processos formativos de assessores (as) e formadores (as) que lidam com os (as) docentes indígenas. Tal aspecto é ratificado pela Resolução 01 de 2015, ao ponto que:

Art. 17. Os programas e cursos destinados à formação de professores indígenas requerem a atuação de profissionais com experiências no trabalho com povos indígenas e comprometidos política, pedagógica, étnica e eticamente com os respectivos projetos políticos e pedagógicos que orientam esses processos formativos.

Art. 18. Com o objetivo de assegurar a qualidade e o respeito às especificidades desta formação, a participação dos indígenas nos quadros de formadores e da gestão desses cursos é primordial para a colaboração institucional, a promoção do diálogo intercultural e o efetivo estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas mais simétricas. §1º A participação de indígenas nesses quadros, de forma dialógica e colaborativa, deve ocorrer: I - a partir da indicação das comunidades indígenas, de suas escolas e do colegiado do curso planejado para a formação de professores indígenas; e 6 II - com base no reconhecimento dos seus saberes e papéis sociocultural, político, religioso ou linguístico, independentemente de possuírem formação escolarizada. § 2º As instituições formadoras devem adequar suas estruturas organizacionais para garantir a participação indígena nos processos de formação de formadores, assegurando-lhes as condições necessárias para esse fim. Art. 19. As instituições formadoras devem promover a formação dos formadores que atuam nos cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas, ao definir, nos seus projetos pedagógicos de cursos, os objetivos e as estratégias de implementação dessa formação. (Brasil, 2015)

A mesma resolução não distingue, especificamente, a formação inicial da contínua. Assim, consideramos relevante a participação ativa dos (as) indígenas professores (as) em seus processos formativos institucionais, como nos planejamentos e ações formativas que os (as) envolvem, visando a consecução da interculturalidade e a proposição de formas outras de formação contínua. Consequentemente, tal participação implicará na construção das pedagogias decoloniais (Mota Neto, 2021) de alteridade e, de fortalecimento da identidade docente indígena, uma identidade docente decolonial.

A prática educativa decolonial, pelo caminho da interculturalidade crítica, enquanto práxis política e epistêmica, é mecanismo de luta frente a toda sorte de opressão e colonialidade. Para isso, faz-se necessário um processo de descolonização, do desvincular de formações nos moldes da dominação, exploração e invisibilidade dos (as) indígenas professores (as). A dominação e opressão estão no cerne do colonialismo (Ballestrin, 2013)

Para Freire (1987), esse é um dilema dos oprimidos que sua pedagogia tem de enfrentar. Freire enfatiza, ainda, a educação como um processo permanente de busca e incompletude do ser, a capacidade de aprender “[...] não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (Freire, 1987, p.28). É caminho de formação como um processo contínuo, que se faz, se aprende ao trilhar os caminhos das ações formativas institucionais, da práxis do chão da escola, da interação consigo em dimensão reflexiva e crítica, da interação com o (a) ancião (ã) e com o movimento indígena, em sua dimensão formativa política e insurgente no coletivo. É o caminho em que os (as) indígenas professores (as) estão a trilhar.

Práticas que têm a memória e o movimento de resistência (Mota Neto, 2021) político-cultural e pedagógica, enquanto mola propulsora de um novo pensar, um existir peculiar rumo

à emancipação social e decolonialidade. Práticas que ensaiam a reconstrução de tramas comunitárias do saber e das subjetividades desintegradas pela estrutura colonial (Palermo, 2019, p.56).

À semelhança dos processos pedagógicos, os diálogos desenvolvidos a partir da interculturalidade crítica precisam estimular a construção de identidades culturais e o empoderamento das pessoas e grupos excluídos, favorecendo a construção de projetos de sociedades “outras” (Candau; Russo, 2010, p.166).

Coadunamos com a perspectiva de Imbernón (2001) ao defender que o professor não pode ser mero executor de inovações prescritas. Esse profissional deve ser aquele que participa ativa e criativamente do processo de mudança e inovação, partindo de seu contexto na relação dinâmica e flexível de ensino e aprendizagem por meio de atuação crítico-reflexiva (Imbernón, 2001).

Conjeturamos que a formação contínua que dialogue com as necessidades formativas dos (as) indígenas professores (as) torna-se um projeto decolonial, na medida em que desmonta as amarras da colonialidade ali reproduzidas. Amarras que subalternizam as epistemologias e subjetividades dos modos vivendi indígenas, em suas existências específicas de territorialidade (Almeida, 2008) no contexto de cidade.

4 - INSURGIR PARA EXISTIR NA CIDADE: A FORMAÇÃO CONTÍNUA E A ELABORAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DECOLONIAL

Apesar das adversidades que condenam ainda à marginalização e ameaçam de extermínio os povos indígenas, estes continuam resistindo, de formas diferentes, através da multiplicação de suas organizações, da luta pelo reconhecimento e respeito de seus direitos tanto no plano nacional quanto internacional. Parecer do Professor Enilton, Wapixana, RR (Brasil, 1998, p.28).

Esta sessão visa analisar como o(a) indígena professor (a) elabora sua identidade docente, que consideramos decolonial, na interação entre suas práticas educativas decoloniais e seu processo de formação contínua, especialmente a formação contínua ofertada pela Semed Manaus. Nesse intento, relevante é conhecer as trajetórias de vida destes, buscando compreendê-la em seu processo de formação contínua e do ser docente indígena em contexto citadino, buscando refletir acerca dos desafios e anseios destes na construção de uma educação de qualidade para seus povos na perspectiva da decolonialidade.

Importa, portanto, considerar que a elaboração da identidade docente, enquanto construção contextualiza-se na concretude histórica, ao qual o (a) indígena professor (a) está inserido (a), no contexto de complexidade social de luta, resistência e pujança decolonial por uma sociedade mais justa, transmoderna, na qual as relações socioculturais sejam pautadas no exercício de alteridade, do respeito e da interculturalidade crítica. Nessa trilha de reflexão indagamo-nos: Quem é esse (a) indígena professor(a)? Como elabora sua identidade docente na interrelação entre sua práxis e os processos de formação contínua? Qual sua concepção de ser professor?

4.1. IDENTIDADES EM MOVIMENTO: TRAJETÓRIAS DE INDÍGENAS PROFESSORES (AS) NO MUNICÍPIO DE MANAUS

É claro que toda cultura é dinâmica, cheia de respostas para as provocações que aparecem e, muitas vezes, feliz na formulação de soluções. Muitas delas voltadas para a própria defesa cultural. Daí que muitas comunidades indígenas, mesmo tendo sofrido enormes mudanças no aspecto mais aparente de sua cultura, mesmo aí onde tudo parece ter mudado profundamente, a força mais sutil da alma de um povo subsiste. Ailton, liderança Krenak, MG (Brasil, 1998, p.24).

Conhecer a trajetória de existências dos (as) indígenas professores (as) assume um pressuposto para compreendermos a elaboração de sua identidade docente, ao longo de suas

experiências sócio-históricas, até a condição de docente em suas comunidades. Contudo, a identidade é um construto sociocultural que se constitui no âmago da cultura. Por isso, coadunamos com as perspectivas não essencialistas de cultura, uma vez que as compreendemos enquanto processos contínuos, dinâmicos de construção de sentidos e significados, que são influenciados pelas determinações históricas e relações entre diferentes grupos sociais.

Na concepção do antropólogo Hall (2011), a identidade cultural refere-se a aspectos de nossa identidade, decorrentes de nosso pertencimento a culturas raciais, étnicas, linguísticas, religiosas e, sobretudo, nacionais. Assim, a identidade étnica é também identidade cultural. Para este, o próprio conceito de identidade é, extremamente, complexo, muito pouco desenvolvido, e compreendido na ciência social contemporânea.

Em Geertz (2008), compreendemos que a cultura é instrumento de humanização do homem, é teia de significados por ele tecida. Assim, ele a conceitua como “[...] um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida” (Geertz, 2008, p. 66). Dessa forma, Geertz pensava a cultura enquanto instrumento de humanização do homem, concebendo-o em seu processo de criação, elaboração de sistemas de significados e sentidos à sua existência, no sentido de movimento e diversidade de expressões e linguagens. É nesse processo que se constitui a identidade.

Eu tenho 46 anos, eu nasci na aldeia Ananás, terra indígena do Povo Tukano. Sou professora indígena no Espaço de Estudo da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas Buü-Miri e coordenadora da Associação de mulheres indígenas do Alto Rio Negro em Manaus (AMARN). Pertencço ao povo Tukano e falo a Língua Tukano, que eu considero a minha primeira língua, mas também minha segunda língua é o português. Falo português mais ou menos. A minha infância toda foi nessa aldeia na comunidade Ananás, era uma aldeia grande do povo Tukano. E até uns 11 anos eu fiquei lá, e só tinha até a 4ª série naquela época. Então, a partir daquele momento, a gente teve que ir lá para o Distrito, que é uma comunidade maior, e tinha o ensino fundamental completo. Então, eu terminei meu ensino fundamental em Distrito de Taracúá, um distrito considerado do povo Tukano. Então, a minha irmã casou e teve que morar com o marido dela em outro distrito, e lá eu fiz o 1º ano do Ensino Médio. Meus pais trocaram a Aldeia pelo município de Santa Isabel, que já lá também tinha outros parentes. Eu terminei o Ensino Médio no município de Santa Isabel e lá eu quis fazer uma experiência da vida religiosa, passei dez anos na vida religiosa salesiana. Aí eu encontrei meu príncipe. Então eu tive que vim morar pra Manaus por conta do trabalho do meu esposo, que ele passou no concurso da UEA. Acho que estou aqui uns 13 anos já. Eu tenho formação de graduação em Pedagogia Intercultural, que a UEA ofereceu, passei naquele momento e fiz. No diploma ficou só Pedagogia mesmo, até porque as disciplinas não condiziam o que era o intercultural. No Espaço em 2009 eu fui como professora voluntária, e me convidaram para fazer parte desse processo. Então, em 2012, teve processo seletivo na SEMED na qual eu entrei. Passei acho que cinco anos dando aula nesse Centro, naquele tempo era Espaço Educativo. Depois sai e, agora, sou professora de novo. Então pra mim foi

bem importante essa educação escolar, hoje ainda a gente mantém essa dinâmica. (Indígena Professora Mimê, 2022).

Eu sou do povo Sateré Mawé, e a língua que eu falo é a própria língua Sateré Mawé. Eu tenho 37 anos, eu sou Sateré, nasci no município de Barreirinha. Então de lá eu fui lá pra Vila Batista, uma Aldeia do município de Parintins, onde consegui terminar o Ensino Fundamental, na escola indígena que fica na aldeia. Depois fui para Parintins onde estudei do sexto ao nono ano. Depois eu estudei, primeiro, segundo e terceiro ano. Quando eu estava estudando ensino tecnológico, ensino médio, apareceu um curso para professores, que queriam ser professores, um curso de magistério indígena, o Pirayawara. Na verdade esse curso durou nove anos esse curso. Eu me inscrevi e comecei a participar. Ainda era pra terminar em nove anos, mas, é que parou por questão da política mesmo, quando troca de político vez ou outra não segue em frente. Com 5 anos depois, voltou novamente, foi ano de 2018 que eu terminei meu estudo na formação do Projeto Pirayawara. Durante a formação no Pirayawara eu já trabalhei. Como eu estava cursando, eu tinha direito de trabalhar já na escola, como indígena. Então eu comecei a trabalhar, eu estava cursando e ao mesmo tempo já estava trabalhando na escola indígena, ensino regular. No primeiro ano eu trabalhei com a turma do 6º e 7º ano. Eu trabalhei com matemática, ciências, arte, e também língua indígena. Com o tempo eu me desloquei pra outra comunidade, onde eu achei minha família. Depois eu fui lá pra comunidade Monte Carmelo de novo. De lá que eu vim pra cá. E agora, nesse momento estou aqui no município de Manaus. Estou aqui próximo de Manaus, na Comunidade do Gavião, no Rio Tarumã, seu afluente na verdade. (Indígena Professor Patawi, 2022).

Eu sou do Alto Rio Negro, da etnia Tukano, eu sou professor da minha língua Tukano, onde eu ensino as crianças de 1º ao 5º ano, da série de alfabetização. De onde eu vim a gente só fala na nossa língua Tukano, no São Gabriel da Cachoeira, diretamente do Distrito de Taracua. Viemos de São Gabriel pra Manaus, o motivo foi por causa de estudo, melhores condição de trabalho, de saúde e outros. Foi em 1996, eu era bem pequeno, tinha acho que só cinco ou seis anos de idade. Eu não conhecia Manaus, não sabia como que era. Meu pai veio trabalhar na granja, ali na fazenda São Pedro, onde a gente ficou morando e trabalhando uns quatro anos, nessa empresa. De lá a gente saímos e viemos morar aqui nesse bairro. Meu pai comprou este terreno, já com o pensamento de fazer a associação, onde ele fundou a associação juntamente com meus tios, pra entrar na luta mesmo sobre os direitos indígenas, no movimento, na FUNAI, nesses órgãos do Estado. Eu repasso o que eu tenho de conhecimento, não sou formado, repasso meu conhecimento, a história do meu pai, a história que ele me conta das origens, do surgimento, a fala e a escrita. Ele me ensina e eu repasso pras crianças, como que eles veem as músicas, os cantos, histórias, eu estou estudando técnico de enfermagem também. Eu já fui professor em 2016, ali no Rio Tarumã-Açú, na Comunidade Rouxinol, onde morei por um tempo. Cheguei a cursar o Saberes Indígenas que UFAM e Semed ofereceram, participei junto com outra Professora, com vários professores de várias etnias, eu participei, sim, de várias formações e hoje participo também. (Indígena Professor Yai, 2021).

Eu sou de idade 53 anos. Eu nasci na Comunidade de Feijoal, no município de Benjamim Constant. O Espaço que trabalho, é Wotchimaicü, meu povo é Tikuna. Eu falo é a língua Tikuna, eu falo desde criança até agora. Mas falo com dificuldade em português, porque passei a falar com 16 anos na escola, aqui em Manaus. Estudei, por isso que pouco falo assim em português. Eu cheguei aqui em Manaus em 1995. Ouvi falar em aldeia Feijoal, situada no município de Benjamim Constant, que tinha emprego aqui em Manaus. Todo mundo que veio pra cá, em Manaus, dizia pra trabalhar em emprego, buscar emprego. Decidi deixar minha terra pelo fato de ter tudo, acesso a ensino, eu tenho ensino médio, consegui emprego como montador da empresa. Primeiro emprego na empresa Philco como montador, mas fui demitido

durante início da crise da década dos anos 90, que chegou demitindo os pessoal. Passei muito tempo trabalhando com artesanato aqui na comunidade, e montando a associação da comunidade. Começamos com 28 pessoas, hoje tem 198 pessoas. Hoje trabalho como professor do indígena para SEMED. Então essas famílias é exemplo de residência organizada dos índios urbanos da cidade, aqui na cidade de Manaus. É por isso que nós estamos aqui, pra buscar, pra melhorar, mas também pra melhorar pros nossos filhos, nossa filha, buscar estudar mais. A gente fala pra nossas crianças, tem que não esquecer a cultura, principalmente nossos filho e nosso netos. Hoje estou aqui nesse local no Cidade de Deus, com comunidade, nós vivemos aqui 27 anos. Está local que eu tenho orgulho, de sempre ser um indígena Tikuna. Nunca vai ser um alemão, nunca vai ser japonês, nunca vai ser outro, nunca vai ser branco. Eu tenho orgulho sempre, ser índio Tikuna. É por isso que eu tô no vivendo aqui, é por isso que a gente quer educação na línguas maternas e tradição de Tikuna, valorização. Eu sempre falo com crianças. “Criança, de repente eu não tiver aqui, você tem que falar a própria nossa língua, falar, tem que decorar nome do objeto, cumprimentar o pai, o mãe, tio, respeitar. Por isso que povo Tikuna tem 78 mil pessoas, população. Tem que valorizar a cultura, é muito importante”. (Indígena Professor Ai, 2022).

Eu nasci na cidade de Manaus, tenho 32 anos, a minha mãe e meu pai são do interior de Tefé. No Espaço que eu dou aula, Atawanã Kuarachi Kokama, eu trabalho a Língua Kokama. A minha história de vida e a minha relação com a educação caminham juntas. Me lembro de quando a gente fundou a comunidade que era o Cacique Sebastião, e 16 anos atrás só existia uma comunidade Kokama, que era essa daqui. De lá pra cá, passaram pelo centro um professor e uma professora. E, hoje estou atuando na escola. Fui aluno dos dois, hoje pra mim é um privilégio atuar dentro da sala de aula com os alunos, porque eu represento o aluno. Eu falo pra eles “Olha, um dia vocês podem está no meu lugar, vocês podem almejar essa cadeira que eu estou. Estudem, aprendam a língua Kokama porque isso serve pro futuro de vocês. Vocês podem ser futuros professores da língua”. Então a luta da gente de lá pra cá foi muito árdua, porque na época não tinha professor indígena. Era professor voluntário, não tinha professores com salário, era o professor que dava aula por amor. E hoje, hoje a gente vai pra sala de aula aprender um pouquinho, tem uma merendinha, quando não tinha eu me virava pra comprar merenda pros alunos.. Estou aprendendo bastante com as crianças, com os professores daqui, com os anciãos, com os professores que tive, com uma parente Kokama da UNB. Eu estudei na escola regular, quando eu vim do interior, eu cheguei aqui, eu ia cursar a quinta série. Eu morava no novo Remanso, perto de Itacoatiara, e de lá pra cá não tinha uma escola de oitava série. Então, quando eu me mudei pra Manaus, foi mais pra estudar, e estudo até agora. Terminei meu Ensino Médio em 2009, daí pra cá eu não tive como fazer faculdade porque ou eu trabalhava ou estudava, ou trabalhava pra pagar a faculdade e morria de fome porque ninguém me sustentava mesmo, então tinha que trabalhar. Eu não tive oportunidade de fazer faculdade naquele momento, nem tenho formação pedagógica, mas hoje com 32 anos estou estudando. Quando me indicaram pra ser professor, eu não queria, eu debati, eu não queria de jeito nenhum, mas eu tive que aceitar pela oportunidade que tinha, senão a gente ia ficar sem professor. Naquele momento que eu falei que eu não queria ser professor, pelo fato de ser muito corrido e saber lidar com coisas que a gente não sabe. Então passou o tempo e já aprendi muita coisa, e estou aprendendo até hoje. Hoje eu vejo, eu dentro da escola, já me sinto uma pessoa preparada para dar aula, e o medo que eu tinha já passou. O medo que eu tinha de falhar como professor, eu não me via como professor. (Indígena Professor Yawara, 2022).

Bom, eu tenho 38 anos, sou aqui de Manaus mesmo, nasci em Manaus. E por um bom tempo eu vivi na comunidade Ineamatã, hoje eu tô aqui no bairro Alvorada. Eu nasci aqui em Manaus, estudei nas escolas daqui. E já adulta a minha mãe se identificou como indígena, ela também demorou a se identificar como indígena. E assim que ela se identificou, ela decidiu que todos os filhos iam se identificar também. Então todos nós fomos e tiramos nossa certidão. Nossa identidade RANI. E, a partir daí, eu tive

interesse de conversar um pouco mais sobre o meu povo, costumes, tradições, língua e isso já tem mais de 8 anos. De lá pra cá eu aprendi a minha língua, conheço quase tudo da minha cultura e daí surgiu a oportunidade de ser professora indígena. Quando surgiu a proposta aqui pra comunidade Ineamatã tivemos um professor, que logo que foi contratado, ele saiu, ele desistiu do cargo. Pro Espaço não ficar fechado eu entrei como voluntária, até que um outro professor fosse contratado, só que não aconteceu a nova contratação. Pelo fato de ter saído, ter quebra de contrato, a gente não poderia ter um professor tão cedo. Então foram quatro anos de voluntária, trabalhando sem receber salário. Foi quando surgiu a nova vaga pra professor, na comunidade novamente, foi quando eu entrei como contratada, já são oito anos trabalhando como professora, e foi assim que eu me identifiquei. Sempre estudei nas escolas regulares. Eu fui aprender a falar minha língua com um ancião no Mauazinho, e depois que ele faleceu, comecei a ter aulas com o sogro dele, que é o meu segundo professor e atual, no momento. Não cheguei a cursar o Saberes indígenas, o que eu tinha como base eram os antigos, os anciãos. Na época o ancião era professor, fui aluna dele. Então eu tirava por base a experiência de vida deles mesmo, que eles já estavam trabalhando, e tanto ele como outros professores, então eu fiz meio que uma pesquisa de como que eles trabalhavam dentro de sala de aula, e aí eu fui no mesmo rumo, no mesmo sentido. Mas a gente tinha pouca, pouca base no que se espelhar com relação à educação escolar indígena. A gente só sabia que era preciso trabalhar a língua e a cultura, mas a gente não tinha noção do como. (Indígena Professora Âkiti, 2022).

Tenho 48 anos. Nasci numa comunidade, Comunidade São Francisco, que era ligada a comunidade de Santa Fé do Içá. Fiquei lá até uns 8 anos, depois fiquei entre idas e vindas pra comunidade. Ia pra cidade estudar um pouco, mas nunca terminava. Aí minha mãe ficou doente, tivemos que vim pra Manaus, e retorno ficou difícil, mas depois dos 18 fiquei sempre indo e voltando, e sempre tendo contato com os parentes que estão no Alto Solimões. Cheguei aqui com nove pra dez anos, e moramos em diversos bairros, na casa de parentes, não tinha residência fixa. Cada semana ia pra casa de outro, porque ninguém alugava quarto pra família que tinha filhos, e nós éramos seis, então era difícil pros meus pais. E mais difícil ainda porque não tinham conhecimento suficiente pra arrumarem um trabalho, e ter uma remuneração melhor pra alugar uma casa. Então, a questão da adaptação contribuiu mais ainda, porque todos nós queria voltar pro local de origem, mas não tinha condições de voltar. Ficamos perambulando por aqui de um bairro pro outro. Até que década de 90 conseguimos um local pra morar, na invasão que originou este bairro. Eu como primeiro filho sempre tinha que ajudar os outros irmãos, cuidar, vender as coisas na rua, trabalhar. Mesmo não tendo força suficiente, tinha que fazer vários trabalhos braçais, minha infância foi trabalhar, praticamente não brincava com outras crianças. Brinquedo, a gente tinha que construir de latinha ou uns pedaço de madeira, os pais não tinham condições de dar nada. Minha caminhada em relação ao ensino, à escola foi muito complexo. Passamos por várias escolas porque a gente desistia, eu e meu irmão. E não foi fácil, principalmente a questão do preconceito, do racismo, porque a gente tinha um linguajar diferente, hoje procurei mudar isso um pouco, aí tiravam chacota, e às vezes chegavam a me agredir. Em uma dessas agressões não aguentei, peguei a cadeira e bati no colega, e nunca mais voltei na escola. E aí mudava de bairro, e começava do zero. Então, foi mais ou menos 10 anos tentando concluir o ensino fundamental. Conclui já em 2007, e depois fiz o EJA. Fiz duas vezes o EJA, desisti também, por conta do trabalho. Quando foi em 2010 eu consegui. Naquele tempo existia muito preconceito, o linguajar era totalmente diferente, meu sobrenome era diferente. Chegava na turma, sentava lá no fundo e lá eu ficava. Aí sim, eu consegui terminar o Ensino Médio, pelo EJA. Um colega me avisou da inscrição pro vestibular, fomos se inscrever, e acabei passando, sendo surpreendido. Jamais imaginei estar na Universidade, é uma coisa muito difícil pros estudantes indígenas, pros pais que não tem uma formação. A partir de quando adentrei a universidade, faço parte do movimento indígena, o MEIAM, com isso muita coisa mudou, mas ainda falta melhorar muita coisa. Lembro que, em 2003, estava acontecendo seminário de educação escolar indígena na SEMED, onde estavam participando lideranças, eu lembro que era Karapãna, Tikuna, Tukano, Sateré Maué e Kambeba. Eu encontrei o

professor Eli Macuxi. De imediato ele deu total atenção pra mim, disse que precisava conhecer a comunidade, saber quantas famílias, que estavam fazendo o seminário e precisavam saber as comunidades que estavam organizadas para inserir elas numa política de educação diferenciada. Eu já tava no processo com o CIMI, no processo de formação de professores. Naquele momento não fiquei como professor, em 2007. Fiquei de fora, houve problemas e por não ter concluído ainda, naquela época, o Ensino Fundamental. Fiquei de fora, mas em relação à língua, eu tinha todo um conhecimento. A comunidade ficou chateada porque entrou outro professor, e retornei pro Grande Vitória. Onde tudo começou, começou no Grande Vitória e depois no Brasileirinho. Já em 2012, houve outro processo seletivo, foi quando eu entrei, já tinha concluído o Ensino Médio e assumi. Reuni a comunidade, expliquei pra eles se queriam de fato aprender a língua materna. Vários comunitários falaram que queriam aprender, sabiam que era difícil, mas não era impossível aprender. Então, assumi toda a responsabilidade preenchendo formulário e encaminhando pra SEMED. Fiz alguns cursos de formação com o CIMI, depois veio o padre Ronald, também fazendo algumas oficinas linguísticas [...] E aí, tive a oportunidade de conhecer o seu Carmelindo (o ancião), e ele contribuiu muito nesse processo. (Indígena Professor Yats+ra Tsuni, 2022).

Eu tenho 43 anos. Eu nasci no município de Novo Airão, pertencço ao povo indígena Karapãna, a gente adotou a língua Nheengatu porque nossos pais falavam Nheengatu, meu pai falava em Tukano e outras línguas, mas a minha mãe só falava em Nheengatu, então pra que a gente pudesse comunicar adotaram o Nheengatu porque ela falava e ele também. Então a gente cresceu ouvindo eles falarem em Nheengatu, aí eu entendo bem, mas falante, falante já pra conversar um com o outro, eu ainda tenho um pouco de dificuldade. Eu nasci no município de Novo Airão, na zona rural, num igarapé chamado Kamanau, na reserva indígena Waimiri Atroari. O meu pai era indigenista, trabalhava na época na FUNAI, nessa reserva onde nasci. Eu vim de lá com um ano pra Manaus, pro porto ali no Educandos, que na época não era tão habitado. Educandos, São Raimundo, a gente tinha um parente que morava pra lá. Depois minha mãe, não se acostumando na cidade, indicaram um local aqui no Tarumã, onde eles tinham conhecidos que moravam. Aí a gente veio pra cá pra região do Tarumã-Açu morar num igarapé onde funcionava uma escola, que é a escola Bom Sucesso. E, nesse local, cederam um espaço pra gente morar, começamos a estudar também nessa escolinha que tinha, eu e meus irmãos. Moramos um tempo no Cueiras, na Comunidade Kuanã. A gente tem uns conhecidos lá e a minha irmã mais velha casou lá. Aí começou a morar lá, tá dentro do rio Cuieiras. Depois que teve uma questão aqui dentro do Tarumã que a gente morava na época, meus pais, eu. A gente morava assim trabalhando num sítio, cedido também pra trabalhar e cultivar também, aí depois os patrões precisaram desse sítio, e não queriam pagar o tempo de serviço então praticamente foram expulso desse local. Aí foi o período que não tinha mais onde ficar nessa região que já tá todo habitado, então só tinha lá pro Cuieiras. Eu já tava casada, fiquei aqui com o meu esposo no Tarumã, e minha outra irmã também. Foi só meus pais que foram morar, junto com a minha outra irmã lá dentro, e foram morar na comunidade Kuanã. Passei uma infância todinha lá no Cuieiras, que eu fui morar com a minha irmã, cuidando do meu sobrinho. Eu estudei nessa escola Bom sucesso, que é aqui no Tarumã-Açu e de lá eu fui pra cidade também estudar, numa escola que no caso, fui trabalhar na cidade mais pra estudar, mas não me acostumei. Trabalhei alguns anos de babá, cuidando de criança, tanto que eu gostei muito de criança. Aí foi pra eu estudar também, só que eu não me acostumei muito com a cidade. Era muito assim diferente e longe da família também. Fiquei pouco tempo, aí voltei de novo pra casa dos meus pais. Na época eu morava pro Eldorado aqui no Tarumã-Açu, aí foi o tempo que eu conheci meu esposo e casei com ele, e vim morar aqui no Santa Maria aqui no Tarumã-Açu em 98. Cursei o Saberes indígenas, não me lembro agora o ano, foi dividido em vários anos. Eu fiz, mas não recebi nenhum certificado até hoje, acompanhei o outro professor, naquela época. Entrei pra professora no Processo Seletivo de 2020, mas eu já acompanhava a minha irmã nas atividades do Espaço antes, de forma voluntária (Indígena Professora Iaci, 2022).

Meu nome é Wirá Wasú, tenho 30 anos, nasci em Manaus mesmo. Mas me criei todo tempo aqui na comunidade, e no momento eu estou estudando ainda, estudando Educação Física, no terceiro período, e dando aula no Espaço. Estava fazendo enfermagem, mas estava ficando muito caro, resolvi mudar pra Educação Física. Minha etnia é Baré, a língua falada aqui é o Nheengatu. Não sou falante da língua, mas procuro aprender com os mais velhos da comunidade e com os livros que já existe. Nunca fui professor, só agora mesmo, tudo é novo, tem muita dificuldade. Dou aula no Espaço que tem 45 alunos de todas as idades, mas muitos já desistiram, também por causa da pandemia que atrapalhou. O Espaço era dentro da comunidade, mas como era no quintal da antiga professora, não deu mais pra ser lá. Então a comunidade construiu num local mais afastado, mas o espaço é bem grande pras atividades. Aqui a comunidade é mista, então moram indígenas e também não indígenas. É uma comunidade ribeirinha, então a gente só vai pra cidade de lancha, e não sai muito barato ficar se deslocando pra lá. (Indígena Professor Wirá Wasú, 2021).

Eu vim de Umariçu, aldeia que fica localizada em Tabatinga. Eu vim quando eu tinha 12 anos não porque a gente quis, mas por necessidade mesmo. Meu pai foi transferido pra cá pra Manaus, por conta do trabalho, chegando aqui a gente estranhou muita coisa. Lá estudei no colégio indígena, mas uma vez, duas vezes na semana tinha aula de português, mas os Tikuna não queriam que a gente aprendesse muito o português, eles preferiam dar aula na nossa língua Tikuna mesmo, mas que tivesse conteúdo português, matemática, ciências essas matérias toda, mas que fosse tudo na língua Tikuna. Quando vim pra cá, eu me interessei mais de aprender o português. Quando chegamos, a gente ficou meio que perdido, foi um choque, passou a morar alugado, passou necessidades, não tinha a fatura que a gente tinha por lá e, por isso, de vez em quando eu chorava. Quando a mamãe falou que ia matricular a gente aqui na cidade, eu não quis estudar, porque as pessoas podiam falar mal de mim, ou sei lá, me olharem diferente. Logo que a gente chegou em Manaus, a gente morou num quarto alugado na Cachoeirinha, depois no Santo Antônio, onde eu trabalhei em casa de família. Aí, lá a minha mãe me matriculou, eu e minha irmã, a gente fomos pra escola. Eu senti um pouco preconceito, da parte dos meus Professores, da parte dos colegas, às vezes os professores entendiam, às vezes não entendiam. Então, tinha vezes que eu não ia, assim, de raiva, eu chorava em casa, porque eu não queria tá aqui em Manaus, eu queria voltar de onde eu vim, mas minha mãe disse que ninguém podia se separar. Eu fui levando, mesmo o pessoal me criticando, eu já sabia porque eu já entendia português, mas em casa a gente falava só em Tikuna. Então a gente passou dois anos no Santo Antônio e eu estudei por lá, depois a gente se mudou pro Mutirão, num quartinho que uma prima do papai conseguiu pra nós. E fiquei sem estudar porque a gente mudou, e nessa a mudança a minha mãe teve outros filhos. Acabou que não teve tempo de ir na escola matricular, pegar transferência essas coisas. De lá que essa prima do meu pai falou que tava tendo invasão pra cá pro Cidade de Deus. Falou que conhecia o rapaz que tava comandando a invasão. Então foi que ele meteu a cara. Então a gente veio pro Cidade de Deus, ele conseguiu um pedaço de terra, limpou e começou a construir a casinha dele. Uma casinha pequenininha todo mundo dormia junto na mesma sala. Mamãe teve mais um filho, e nós somos 8 irmãos. Foi o tempo que a invasão conseguiu se estabilizar lá. Ele continuou no mesmo emprego que ele veio transferido de lá. E a gente ficou, conseguiu limpar as coisas, estabilizar por lá. Comecei a estudar de novo no São José, era o bairro mais próximo com escola. Até então Cidade de Deus era um matagal. Aí foi o tempo que os Tikuna foram chegando, a gente conseguiu mais um pedaço de terra lá embaixo onde agora é a associação. Por isso que hoje a associação é nome do meu pai, Wotchimaücü. De lá eu voltei a estudar de novo, mas desisti no 8º ano, casei com um Sateré e tive filhos. Eu terminei o ensino médio ano retrasado, mas porque meu marido pegou direto no meu pé, eu não queria mais saber de estudar. Eu cheguei a fazer o Saberes Indígenas, fiz na primeira turma. Foi muito bom, aprendi muita coisa, aqui na aldeia só morava a família dele, não era do jeito que tá agora. Então, eu vi essa necessidade das crianças de continuar falando a língua materna, e foi aí nesse intervalo que a gente começou a correr atrás de educação indígena. Eu passei eu acho que cinco anos dando aula voluntariamente, sem receber nenhum salário. E foi através desses cursos também que eu aprendi

bastante coisa, depois de anos. E quando o processo seletivo, em 2012, eu passei. Eu fui a primeira professora daqui, e fiquei até 2016, quando entrou outro professor. Depois voltei em 2020. (Indígena Professora Beru, 2022).

A trajetória constitui a memória de uma identidade que, ao ser acionada, também contribui para um processo contínuo de elaboração e identificação com a cultura ancestral, assim como, na elaboração da identidade docente indígena. Os discursos da memória, ancorados na ancestralidade indígena, carregam os processos simbólicos do passado, presente e futuro, tornam-se força política na luta por reconhecimento. Segundo Oliveira (2005), esse reconhecimento (pelos Outros) perpassa pelo auto reconhecimento, este seria “lograr o respeito de si própria, condição para lutar pelo reconhecimento de sua identidade étnica e, com ela, situar essa luta no rumo da busca pela cidadania, sem ter de abdicar de sua própria identidade indígena” (Oliveira, 2005, p.37).

Evidenciamos, aqui, as trajetórias de diferentes identidades, identidades forjadas nas culturas indígenas de diferentes povos do contexto amazônico: Tikuna, Tukano, Karapãna, Baré, Apurinã, Kokama, Sateré-Mawé. Tais trajetórias de vida, nas vozes dos (das) indígenas professores (as), remete-nos à reflexão acerca dos processos de colonialidade experienciados ao longo de suas existências. Dentro de um universo cultural, cada um identifica-se com o povo ao qual pertence, de um universo cultural peculiar. Para Geertz (2008), todos os homens são geneticamente aptos a receber a cultura, pois “[...] nascemos com equipamento para viver mil vidas, mas terminamos no fim vivendo uma só” (Geertz, 2008, p33). Essa vida resulta de sistemas organizados de símbolos significantes, que não são estáticos, mas se transformam nas relações e condicionantes socioculturais.

Nessa trilha, as trajetórias destes (as) indígenas professores (as), enquanto identidades amazônicas, revelam caminhos de vozes que foram, brutalmente, caladas pelos processos de classificação social (Quijano, 2009), racismos, discriminações, preconceitos, dentre outras violências, tanto concretas quanto simbólicas, nas escolas e demais espaços sociais pelos quais perpassaram. Isto ocorre, inclusive, nos espaços escolares do contexto urbano, o que os fazem adotar, muitas vezes, a estratégia do próprio silenciamento enquanto enfrentamento (Araújo, Weigel, Rubim, 2021).

Tal realidade resulta de um período histórico de extermínio dos povos indígenas na Amazônia, explicitados na voz do indígena professor Yats+ra Tsuni: “ Eu sempre tive contato com os meus avós, com meus bisavós, que eu tive contato com eles ainda. E eles sempre me orientavam de uma forma ao contrário, pra que eu não pudesse aprender a língua, porque era feio, porque as pessoas iam brigar comigo, enfim”. (Yats+ra Tsuni, 2022). Por isso, os pais

orientavam seus filhos a esconderem seu pertencimento étnico, assim como não falar a língua materna indígena. O silenciamento foi estratégia de sobrevivência de seus ascendentes em momentos históricos de extremo racismo e epistemicídio operacionalizados pelo colonialismo na Amazônia, expressados nas instituições educativas (Weigel, 2000) pelo lado obscuro da modernidade, a colonialidade (Mignolo, 2007).

A colonialidade do poder, segundo Quijano (2005) constitui a invasão do imaginário do outro e sua ocidentalização, cuja estrutura de dominação submeteu a América Latina, a África e a Ásia. Esse processo de destruição do imaginário, invisibilização e subalternização epistêmica e existencial do não-europeu ocasionou a extinção de incontáveis culturas e língua dos povos indígenas da América Latina, especialmente no contexto brasileiro, na Amazônia e no Estado do Amazonas. Isso é revelado nos estudos de Weigel (2000), acerca da educação nos internatos da Região do Alto Rio Negro, no Amazonas.

É desse contexto de apagamento do outro que surgem as trajetórias de existências dos indígenas professores (as), marcadas pelos deslocamentos, desenvolvidos a partir de suas necessidades de melhores condições de vida e bem viver, especialmente de anseios ligados à saúde, educação e território. Os que vieram da aldeia (ou comunidade) para a cidade, grande parte dos (as) indígenas professores (as), sofreram, ainda mais, as circunstâncias do abandono pelo Estado, a indiferença e racismo, operacionalizados pela sociedade, o que denota os distanciamentos sociais, falta de alteridade e o que Candau (2008) chama de daltonismo cultural, que constitui o apagamento das diferenças.

Para Bernal (2009), a presença dos indígenas na cidade está atrelada às relações que envolvem sua organização e os processos de urbanização das metrópoles da Amazônia, representadas por Belém e Manaus. Enfatiza que esse processo de urbanização tem sido objeto de discussão por agências governamentais e os movimentos sociais, focalizando a multiplicidade de situações de conflitos que emergem, como a ocupação de terrenos vagos, tentativas oficiais de negação, e invisibilidade dos vários grupos étnicos na cidade.

Esse processo é visto no seguinte relato:

De lá que essa prima do meu pai falou que tava tendo invasão pra cá pro Cidade de Deus. Falou que conhecia o rapaz que tava comandando a invasão. Então foi que ele meteu a cara. Então a gente veio pro Cidade de Deus, ele conseguiu um pedaço de terra, limpou e começou a construir a casinha dele. Uma casinha pequenininha todo mundo dormia junto na mesma sala. Mamãe teve mais um filho, e nós somos 8 irmãos. Foi o tempo que a invasão conseguiu se estabilizar lá. (Indígena Professora Beru, 2022).

Marginalizados na cidade, os (as) indígenas empreenderam a ocupação de territórios não habitados, de “terrenos vagos” nas palavras de Bernal (2009), de invasões, ou seja, residem em locais de periferia extrema, em bairros com infraestrutura precária, sem apoio das instituições indigenistas, relegados a invisíveis sociais na capital manauara, cujo nome remete a memórias de povos indígenas que a habitaram antes da chegada dos colonizadores. Os que optaram pelas áreas ribeirinhas, empenharam-se numa luta árdua, conforme registra os estudos de Almeida (2008)⁴⁸. Esse abandono fora concretizado pela própria organização de tutela oficial de seus direitos sociais, como visto nos relatos do indígena professor Yats+ra Tsuni (2022).

Já no final de 99 pra 2000, eu encontrei um colega, um parente Kokama, e ele falou assim “Rapaz, vamos fazer parte do movimento, aliás, da reunião, que é importante pra gente enquanto indígena”. Então, fomos participar dessa reunião, e lá também se encontravam vários outros indígenas. Fomos recebidos e convidados a fazer parte do movimento indígena, naquele momento porque se tratava da FUNAI Manaus. E nós fizemos parte desse processo, precisava ter mudança, porque a FUNAI não olhava o indígena na cidade, não existia um trabalho pra os indígenas que residiam na cidade de Manaus. Então a partir daí que nós nos mobilizamos cada vez mais, nos mobilizamos e adentramos dentro da FUNAI onde passamos 27 dias, dentro da FUNAI. É onde Polícia Federal, Tribunal de Justiça, enfim, todos esses órgãos de segurança tiveram lá pra dialogar com a gente. Pra que a gente desocupasse o prédio, então várias lideranças se reuniram e tem gente querendo exoneração do presidente, que era um totalmente anti-indigenista, e foi a partir daí que a FUNAI já criou um outro olhar. Mais cuidado com os indígenas que estão na cidade, porque não atendia, não atendia ninguém. Parece que vem de base que iam lá era atendido, mas quem morava na cidade não tinha o atendimento adequado em busca de documentação, em busca de algum tipo de apoio, não tinha. Quando foi em 2007, descobrimos que a FUNAI recebia da CONAB várias cestas de doações de cestas básicas, foi quando reunimos várias lideranças e começamos a incentivar e reunir mesmo pra dialogar com o presidente pra que uma parte dessas cestas ficasse na cidade pra ser repassado pras comunidades existentes da cidade. E houve resistência naquele momento, mas batemos o pé até porque temos direito também, e acabaram concordando. Então ficou uma parte aqui e hoje outra parte vai pras comunidades do interior. (Indígena Professor Yats+ra Tsuni, 2022)

A decolonialidade, porém, enquanto pujança social se expressa na resistência e insurgência a partir de sua mobilização social e luta pela oferta, dentre outras demandas, por saúde, território e uma educação diferenciada no embate frente ao Estado colonizador, legitimador da violência simbólica e de um poder que se impõe sobre todos os campos da sociedade (Bourdieu, 2014). Assim, invisibilizar, silenciar, abnegar os direitos também constituem manifestações simbólicas de violência, etnocentrismo e epistemicídio dos povos indígenas da cidade pelo Estado.

⁴⁸ Almeida (2008) faz parte do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. Este dispõe da sistematização de relevantes e ricas pesquisas acerca dos povos tradicionais da Amazônia, dentre estes, os povos indígenas. O acervo está disponível no site do projeto: <http://novacartografiasocial.com.br>.

A partir dos enfrentamentos e pujanças construídos nas brechas das colonialidades (Walsh, 2009), os indígenas de Manaus conquistaram a efetivação de direitos à assistência pela própria FUNAI, que não os reconhecia por não estarem em territórios demarcados, acentua o indígena professor Yats+ra Tsuni (2022) “E nós fizemos parte desse processo, precisava ter mudança, porque a FUNAI não olhava o indígena na cidade, não existia um trabalho pra os indígenas que residiam na cidade de Manaus”. Assim, o não reconhecimento partiu da instituição que os deveria proteger, a partir da concepção de que “índio na cidade não é índio”, reproduzindo uma concepção essencialista de identidade indígena ligada aos recursos naturais que exclui o indígena da cidade (Maher, 2016).

O espaço social na cidade (Bourdieu, 2006), mesmo em contexto adverso e desafiador, foi sendo construído, balizado pela busca de uma política de reconhecimento e redistribuição, operacionalizado pelo movimento de práxis e poiesis (Santos, 2016), na relação entre movimento indígena e o Estado, na representatividade dos governos estadual e municipal. Relação de constantes negociações e tensões, uma vez que o Estado se mune de seu poder simbólico para desenhar e balizar a vida em sociedade (Bourdieu, 2014). Um poder silencioso que, por sua vez, tem alcance profundo nos processos de socialização e constituição de *habitus* (Cunha; Silva, 2023).

Segundo Almeida (2008), os indígenas constituíram, ao se estabelecerem na cidade, processos de territorialização que denomina “territorialidades específicas”, por sua especificidade sociocultural, enquanto grupos étnicos, cuja organização em comunidades relaciona-se com as questões da apropriação e uso do território. Reconstroem, assim, seus espaços destacando suas diferenças em relação aos demais grupos, marcando a etnicidade e mantendo sinais particulares que assinalam suas identidades.

A afirmação da identidade indígena, ser Tikuna, Tukano, Karapãna, Baré, Apurinã, Kokama ou Sateré-Mawé, é ato político de demarcar sua etnicidade pela diferenciação. Para Woodward (2000, p. 38) a identidade constitui resultado “[...] de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares”. Afirmar a identidade enquanto processo relacional que demarca a diferença, sua construção é social e simbólica no contexto das representações, construídas na cultura, vem adquirindo um forte viés político, as demarcações de identidade estão sendo, fortemente, construídas em torno das relações de poder. Nesse sentido, a afirmação da identidade indígena constitui instrumento de luta pela existência na cidade, pelo direito de construir suas territorialidades específicas.

Santos (2016) reafirma essas territorialidades, esclarecendo que constituem territórios pluriétnicos construídos a partir de uma práxis política e sociocultural de luta desses povos pela

força do étnico e das trajetórias, na luta pelo direito de viver na cidade. Afirmar que esse direito passa pela luta pelo reconhecimento de vidas que foram, historicamente, negadas pela modernidade, estigmatizadas e excluídas econômica, cultural e politicamente.

Essa politização da afirmação das diferentes identidades e engendramentos em formas organizativas revela a força do étnico, dos grupos étnicos presentes na capital manauara. O ser Kokama, Tikuna, Tukano, Baré, Karapãna, Apurinã, Sateré-Mawé manifesta as diferenças culturais. As identidades tornam-se processos de negociações socioculturais, a partir das interações entre diferentes povos ou culturas, das relações de fronteiras em que emergem as diferenças culturais. Nessa relação de fronteira, a identidade se posta por contraste, em que se assume ou não a identidade indígena (Oliveira, 1976).

Na concepção de Barth (2011), a identidade é um modo de categorização utilizada pelos grupos étnicos na organização de suas trocas, identifica-se, assim, os traços culturais usados por seus membros para estabelecer sua distinção cultural. As diferenciações entre os grupos emergem de suas próprias ações nas interações entre si. O mesmo autor destaca o sentido de fronteira, que extrapola a definição de lugar, a partir de contorno simbólico enquanto lugar de confronto, encontros, desencontros, definições e autoafirmação identitária.

Nesse assentimento, a identidade é construção específica que se constrói na interrelação de sentidos individuais e coletivos, de autodefinição e ação política, tecidas nas formas culturais, que se atualizam nas relações interculturais construídas. A partir de suas formas organizativas, os indígenas afirmam sua identidade étnica em consenso, porém predomina por trás de uma designação étnica contextos multiétnicos indígenas (Santos, 2016). Dessa forma, a identidade é um processo de identificação dinâmica envolta a necessidades de cunho sociocultural, econômico e político que, por vezes, torna-se o que Hall (2011) denomina “celebração móvel”, em que a identidade é definida pelas referências que se decide assumir.

Dessa forma, é possível, também, perceber um constante processo de deslocamento na trajetória dos (as) indígenas professores (as), seja da aldeia para a cidade e vice-versa, de comunidade a outras, ou entre municípios. Por conta disso, os concebemos enquanto *identidades em movimento*, pelo direito da etnicidade, de buscar uma qualidade de vida, de desenvolver possibilidades outras de educação e de bem viver, na cidade ou onde almejem. As motivações são plurais, seja por necessidades de subsistência, na busca de matérias primas para a produção e comercialização de artefatos culturais; seja para rever os parentes e fortalecer os vínculos identitários, ou até mesmo concretizar o retorno para a comunidade ou aldeia de origem.

Por outro lado, a permanência na cidade também se insere na convicção de insurgir adentrando espaços antes negados, como a cidade, o contexto urbano, assim como a universidade, ambientes nos quais há um processo histórico de invisibilidade, negação e apagamento das existências indígenas, como bem expressa a afirmação “Jamais imaginei estar na Universidade, é uma coisa muito difícil pros estudantes indígenas, pros pais que não tem uma formação” (Indígena Professor Yats+ra Tsuni, 2022). Contudo, nos dias correntes, isto ruma para a desconstrução a partir dos atos de protagonismo político e sociocultural, pela força de suas designações étnicas tecidas no movimento social indígena.

O protagonismo indígena, pelo viés das formas organizativas, manifesto pelo engendramento de lutas em prol dos direitos sociais, focaliza a educação como um dos aportes essenciais da construção do bem viver na cidade e, sobretudo, da formação da identidade indígena, pois percebem a escola diferenciada como espaço de formação de identidades culturais (Candau, 2008) das próximas gerações e das próprias gerações atuais, que estão em processo de resgatar sua própria existência exterminada pela colonialidade.

Esse protagonismo, também, propulsiona-se enquanto respostas aos mecanismos de opressão impostos pela sociedade colonizadora, reproduzida nas instituições escolares, a partir de práticas de currículo que contribuem para o silenciamento dos povos indígenas em seus espaços. Ainda perdura o apagamento das culturas e identidades amazônicas, especialmente as culturas indígenas, em detrimento ao reforço das culturas hegemônicas do norte global. Isto contribui para um processo de não pertencimento, “[...] anulando suas possibilidades de reação” (Santomé, 1995, p. 161).

Esse processo é evidenciado nos estudos de Araújo (2015), a partir da constatação de que as escolas do entorno de comunidades indígenas não têm possibilitado processos educativos de valorização das culturas e saberes do contexto amazônico, especialmente dos povos indígenas; da falta de conhecimento da presença de estudantes indígenas na sala de aula por seus educadores. Isso tem reforçado a negação dessas subjetividades pela ciência (Santos, 2006), bem como a manutenção de sua subalternização nos processos sociais.

De encontro a essa conjuntura, ainda que haja processos de silenciamento em alguns espaços sociais, a educação diferenciada configura-se, estrategicamente, como espaço de afirmação e fortalecimento da identidade indígena (Araújo; Weigel; Rubim, 2021). É espaço que, segundo c busca visibilizar as identidades coletivas, por meio de organizações ou associações, onde o ensino se torna ferramenta de autodeterminação étnica.

Nessa construção, o movimento indígena (na representatividade das comunidades, associações e organizações indígenas do município de Manaus), tem reivindicado o

atendimento à educação diferenciada de forma eficaz e de qualidade social, pautada nos processos que a caracterizam enquanto diferenciada, bilíngue/multilíngue, comunitária, intercultural (Brasil, 1998). Aposta, assim, no protagonismo e visibilidade das identidades culturais indígenas, buscando construir relações mediadas pela interculturalidade crítica com fins à emancipação social e decolonização.

Nesse projeto, o papel do (a) indígena professor (a) adquire relevância fundamental, tornando-o uma liderança escolhida pela comunidade ou organização, para atuar na educação e na construção de novas relações socioculturais, dentro e fora do grupo étnico. Isto implica na imbricação de categorias envolvidas no aspecto identitário do (a) indígena professor (a). Dentre tantas identidades sociais (Hall, 2011) que se podem assumir no convívio social mais amplo, o (a) indígena professor (a), elabora, além da identidade indígena, uma nova identidade: a identidade docente indígena, balizada pela sua etnicidade, práxis pedagógico-política de lutas sociais e de relações de poder frente ao Estado.

4.2. DE REPENTE, PROFESSOR (A): A ELABORAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DECOLONIAL

Vamos dizer assim não é privilégio, mas pra ser professora indígena é ser aquela pessoa que tá ajudando a construir um novo pra aquela comunidade, pra aquela sociedade. (Indígena Professora Mimí, 2022).

A partir da organização política das comunidades indígenas, em formas organizativas, a escolha do (a) indígena professor (a) é um dos requisitos para a provocação do governo municipal para impetrar o pedido de atendimento educacional diferenciado. Com este fim, o mesmo (a) é escolhido por sua comunidade, geralmente, por meio de assembleias e encontros, para representá-la junto à secretaria de educação, na figura do Estado, numa relação conflituosa e eivada de contradições, que confere a este (a) a posição de mediador de relações mais que pedagógicas, político - pedagógicas.

Com a contratação do (a) indígena professor (a), os Espaços Indígenas, enquanto escola indígena, passam a construir seu espaço social próprio no campo de disputas da cidade, a partir das lutas e da atuação no campo político, pelo movimento indígena. Nessas lutas, em campos de forças, demandam-se tomadas de posição sobre o problema político (Bourdieu, 2006, p.156) nas quais a presença e atuação do (a) docente indígena são fundamentais.

Essa relevância é evidenciada no documento intitulado Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (Brasil, 2002), ao pontuar a complexidade do papel dos (as) indígenas professores (as) na compreensão e trânsito nas relações entre a sociedade indígena e a sociedade majoritária. Afirma “[...] São interlocutores privilegiados ‘entre os mundos’, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural” (p. 21).

Em vista disso, buscamos compreender a construção dessa identidade docente que se constrói na relação institucional e exterior a ela. Para Marcelo (2009, p.112), é através de nossa identidade que nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam. A identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros.

Buscamos, então, ouvir as reflexões que os (as) indígenas professores (as) constroem acerca de seu papel dentro de sua comunidade, o que pensam sobre o ser professor(a), o que é ser educador (a) nesse contexto sociopolítico latente frente aos processos de colonialidade.

Então, o professor precisa respeitar primeira coisa o povo, porque o professor indígena ele é um que ensina o próprio parente. O professor indígena precisa estar atento em tudo que acontece ao redor. Eu penso assim. Ele precisa valorizar o que ele tem. É um educador e ao mesmo tempo ele é liderança também. Porque ele lidera também a questão em tudo que acontece na aldeia. Então até o professor indígena é tudo. Primeiro, ele vai ensinar pessoa pra ser um cidadão, tudo que ensina em português ele também vai ensinar, só que na realidade dele, do seu povo. Pra isso é importante participar do movimento, até porque também nas reuniões eles falam muito das leis, quais são as leis que a gente tem, o professor tem. Qual é o perfil do professor, então esse movimento quando a gente participa, a gente atualiza também o conhecimento. Muitas vezes a gente pensa, aí depois a gente pensa assim “Poxa, eu tava fazendo assim, e tava fazendo errado”. A gente pensa assim, muita vezes a gente faz por não saber mesmo. Agora a gente participa algum movimento, ou então o COPIME. O COPIME dentro de Manaus, já ajuda muito os indígenas, porque ele como se fosse a cabeça aqui, tudo as coisas aqui, os indígenas corre pro COPIME. (Indígena Professor Patawi, 2022).

Vamos dizer assim não é privilégio, mas pra ser professora indígena é ser aquela pessoa que tá ajudando a construir um novo pra aquela comunidade, pra aquela sociedade. Ouvir muito as lideranças antigas, que são tem saberes indígenas, valorizar os anciões, as mulheres, os homens, as crianças. Então ser professor indígena é ser paciente, é ser dinâmico, é ser reflexivo, é ser dialógico. Ser professor indígena é ser criativo pedagogicamente, ser liderança na educação, conhecer o processo de educação, isso é muito importante nesse contexto, quando você vai trabalhar. Então ser professor indígena é vamos dizer assim, é um pouco da segurança que dá na comunidade, então é tudo, tudo depende entorno do professor, a sua dinâmica, a sua criatividade, o seu diálogo, a sua simplicidade, a sua humildade, então eu vejo nesse sentido. Você chama pra dentro da sua prática pedagógica, chamar quem? Chamar os alunos, chamar os pais, chamar os anciões. Chamar tudo que tem em seu entorno, chamar os parceiros que possa ajudar nessa dinâmica, eu vejo assim. Ser professor indígena ele não pode ser isolado, ele precisa, ele é articulador daquele processo, ele é mobilizador daquele processo de educação escolar indígena naquele espaço ou entorno. Eu me coloco a disposição, em todos os sentidos, ouvir as dificuldades, ouvir

os processos, às vezes os pais vem e reclamam da gente. Às vezes os pais tem necessidade, “olha eu não posso ir naquele dia porque meu filho tá doente” “Ah, não posso ir naquele dia, naquela aula porque eu tenho que trabalhar pra dar sustento”, “ah, eu não posso porque estou na beira do tráfico de traficante que tá ameaçando naquele local” “não posso porque estou na beira de invasão”. Então, são N situações que as famílias dos alunos tem, mas o professor tem que estar disponível de ouvir, como que eu posso ajudar nesse processo. Mas como é que eu posso dialogar com outros setores pra poder resolver essa situação mais vulnerabilidade social daquele onde me responsabilidade. Então a tarefa do professor indígena é muita coisa, não é somente estar em sala de aula. Estar na sala de aula é importante, mas você está de olho, você estar atento nessa situação mais social, então eu acho que o professor indígena, e claro eu me sinto nesse sentido é autor social daquele espaço. (Indígena Professora Mimî, 2022).

Um professor indígena pra mim é muito bom, eu tô repassando conhecimento para as crianças, e cada dia eu tô aprendendo junto com eles também, como eles tem os desafios deles, eu tenho os meus próprios desafios junto com os próprios alunos. Cada dia eu mesmo aprendo mais e eu converso muito com eles, pra não esquecer da cultura, da nossa história, o que é importante pra gente, é muito bom de eu ser professor. Eu sempre tive orgulho da minha origem, da onde eu vim, do interior do São Gabriel da Cachoeira, lá no Alto Rio Negro. Eu tenho muito orgulho de ser o que eu sou, sempre tive orgulho na verdade, só que muitos anos atrás, digamos assim, como a gente não falava muito a Língua Portuguesa, o desafio pra nós chegar aqui em Manaus. Foi muito difícil, tivemos muita mudança porque a gente acabou aprendendo o português, e deixando o Tukano, aprendemo o português pra chegar aqui em Manaus, deixando de lado a nossa própria fala. Aí com o tempo, como meu pai criou a associação, eu tive que entrar no meio e onde que nós tivemos que resgatar de novo a nossa fala, a nossa escrita e repassar pras criança (Indígena Professor Yai, 2022).

Pra mim tá sendo bom, eu nunca tinha sido professor, eu vou ser ainda de educação física também. Ser professor é muito desafio, mas tá sendo bom, tem só algumas dificuldades só, mas o ancião me ajuda bastante. (Indígena Professor Wirá Wasú, 2022).

Eu sou professor indígena pra ensinar a criança na línguas maternas, pra ensinar mesmo. Pra mim, meu trabalho tem que amar esse trabalho. Tem que pegar bem assim com amor, com carinho. Professor serve pra ajudar a comunidade, é uma liderança também, uma responsável. O que que tá faltando? Vamos comunidade, tá precisando isso. Vamos ajudar, vamos colaborar. Eu sempre fazer aí, com eles. Por isso que eles tão pegando. Pra orientar o pessoal, pra animar o pessoal. Vamos fazer isso, assim. (Indígena Professor Ai, 2022).

Pra mim ser professor indígena é importante porque o professor ele ensina, todo o professor ele ensina. Desde criança até o ensino médio, e nível superior. Então pra mim ser professor é muito importante é uma valorização de carreira, um monte de professores não querem saber vaga eles ensinavam porque eles gostavam de ensinar a língua, e hoje a mesma coisa tá aqui todo momento a gente trabalha e luta bastante. Se eu sair daqui, tenho que acordar 5 horas pra pegar o ônibus pra estar 8h na Semed. Então pra mim é um desafio ser professor indígena no contexto urbano. Mas eu tenho orgulho, eu tenho status como professor. Mas sou reconhecido mais como liderança, professor eu tô sendo conhecido agora. Eu sou vice cacique, vice presidente já vai fazer uns 8 anos. Já queriam me colocar como cacique, já queriam me colocar como presidente. Só que eu nunca aceitei. O único cargo que eu aceitei foi ser professor, por

indicação ainda, porque eu não queria. Mas agora eu tô gostando. (Indígena Professor Yawara, 2022).

Bom, ser professora indígena é resistência. Conseguir fazer com que todo aquele trabalho que já passou por anos, que já passou pelo ancião, que já passou por todos os outros professores indígenas antes de mim, que ele permaneça ali, vivo. Que tudo aquilo que já foi conquistado, que permaneça vivo aqui. Porque o povo quando ele vem da aldeia, ele chega aqui e não quer mais saber da língua, ele só quer aprender o português, porque é o que trás dinheiro pra ele, com o português ele consegue pegar o ônibus, consegue um trabalho, consegue ganhar o dinheiro dele no final do mês. E aí, a língua vai se tornando dispensável, ele vai deixando de lado e como a língua indígena ela não é uma coisa palpável que você encontra em qualquer lugar, a partir do momento que você deixou de falar, ela já morre. Daqui a dez anos, “ah, eu queria uma música” se você não lembrar, você não vai ter um material onde você possa pegar e vou aprender agora, não é como o português. Então a dificuldade é essa, eles vão perdendo o interesse mesmo pela língua. Então você tem que fazer eles perceberem a importância de manter essa língua viva que é o complicado, mas a nossa sorte é que a gente tem as crianças aí, a gente vai plantando. Vai plantando e mais pra frente, daqui a dez anos vai ter uma criança falante, cantando na língua. Porque os adultos de agora mesmo, não falam e nem tem o interesse em falar. Não tem essa necessidade de falar, mas a gente tem uma leva grande que a gente tá trazendo desde pequenininho e a gente espera que floresça. É resistir mesmo, tornar a língua interessante, fazer com que eles percebam o valor que tem a nossa cultura e não deixar morrer. Tenho, tenho orgulho sim de tá conseguindo levar essa bandeira. A princípio eu entrei só pra passar o tempo mesmo, até o outro professor surgir e o outro professor não surgiu. Porque às vezes as pessoas pensam assim “Ah, porque todo mundo quer ser professor indígena” não é todo mundo que quer ser professor indígena. Hoje em dia a gente encontra alunos dizendo “eu vou ser professor, professora”, e eu digo: “então continue que daqui um tempo você pode tá aqui no meu lugar, no Espaço dando aula” e eles tem “nós, vamos ser” é o que eu espero de tá conseguindo novos parceiros (Indígena Professora Ākiti, 2022).

Você ser professor indígena, primeiro tem que ser guerreiro, você tem que encarar de fato se tu quer trabalhar a questão de linguística do seu povo, primeiro você tem que ser guerreiro ou guerreira, porque isso não é fácil. Tem que encarar os problemas comunitários, comunitários fora da comunidade, porque o professor tem que dialogar com a gerência, tem que dialogar com os parceiros, pra poder contribuir. Porque nem tudo a gerência pode executar e a comunidade tem que ter paciência pra ajudar nesse fortalecimento, tipo ajudar com material didático. Então o professor hoje ele tem que tá com esse olhar. Porque vários professores estão em processo de aprendizagem da língua pra depois a gente trazer isso com uma certa abordagem e explicar isso pra quem quer conhecer, saber com relação à língua. Então os professores têm que estar preparado pra explicar isso detalhadamente como hoje eu estou explicando. Então isso contribui muito pra militância indígena Kokama isso de fato traz pras comunidades e pra mim mesmo que são mais antigos nessa caminhada um olhar diferente, faz com que as pessoas olhem pra a gente e digam “nossa mas isso é surpreendente, porque eu vivo em Manaus a tanto tempo e não conheço, preciso conhecer mais isso, saber o que tem no meu município”. Mas assim, hoje continua nesse processo, onde realmente a educação escolar indígena é um processo de luta, problemas que surgem pela frente que a gente como professor tem que lidar. (Indígena Professor Yats+ra Tsuni, 2022).

Falando sobre eu ser professora indígena na nossa parte cultural, acho que não tem muitos desafios porque eu acho que a gente domina. A gente não precisa ir pra uma sala de aula pra aprender tudo da nossa cultura, dos nossos costumes, tanto que já vêm de berço. E ser um professor indígena é manter a revitalização da nossa língua, cultura, costumes e memórias. E também do professor indígena, a gente também trabalha a

autodefinição, auto afirmação e trabalha os traumas passados dos nossos ancestrais, porque isso traz muitos traumas também, na questão assim que foram deixado e nossos pais deixaram muito esses traumas pra gente. Na questão dura, religiosa que impedia muito coisa, e hoje a gente quebra isso com a nova geração e passando pros nossos futuros que não, a gente tem que se autodeclarar como indígena e ter orgulho disso, de ser indígena. E não deixar morrer nossa língua, nossos costumes, nós somos os repassadores desses saberes tradicionais. É uma responsabilidade muito grande, pra não deixar morrer. (Indígena Professora Iaci, 2022).

Bom, pra mim ser uma professora é muito importante. Porque, tipo assim, as pessoas como eu posso dizer, as pessoas nos valorizam. Principalmente, no povo Tikuna ele é visto como uma pessoa que está ali pra repassar os conhecimentos pras futuras gerações pra não se perder e ainda mais nós povo Tikuna, não queremos que nossos filhos percam o que a gente sabe, o que a gente conseguiu, o que a gente construiu. A gente tenta repassar tudo que, eu aprendi, com meus pais. Eu tento repassar tudo pros meus filhos e meus alunos. Então eu vejo assim nessa ser professor, é assim um orgulho pra nós. Porque a gente tá repassando os conhecimentos dos nossos antepassados pras nossas futuras gerações pra não se perder. (Indígena Professora Beru, 2022).

O ser indígena professor (a) traz consigo a interseccionalidade de diversas identidades ou papéis sociais assumidos dentro da organização social de sua comunidade, que constituem instâncias importantes em seu processo de formação contínua. O ser indígena, o ser professor (a), o ser liderança dentro da comunidade, o ser mediador (a) entre a comunidade e o Estado, revelam a elaboração de uma identidade docente complexa, rica, pautada em princípios ético-políticos da ancestralidade na luta pelo bem viver, a que denominamos uma identidade docente decolonial.

Por sua complexidade, não é possível separar o ser indígena do ser professor, em que se aplica a assertiva de que “[...] o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos”, bem reflexionadas por Nóvoa (2009, p.35).

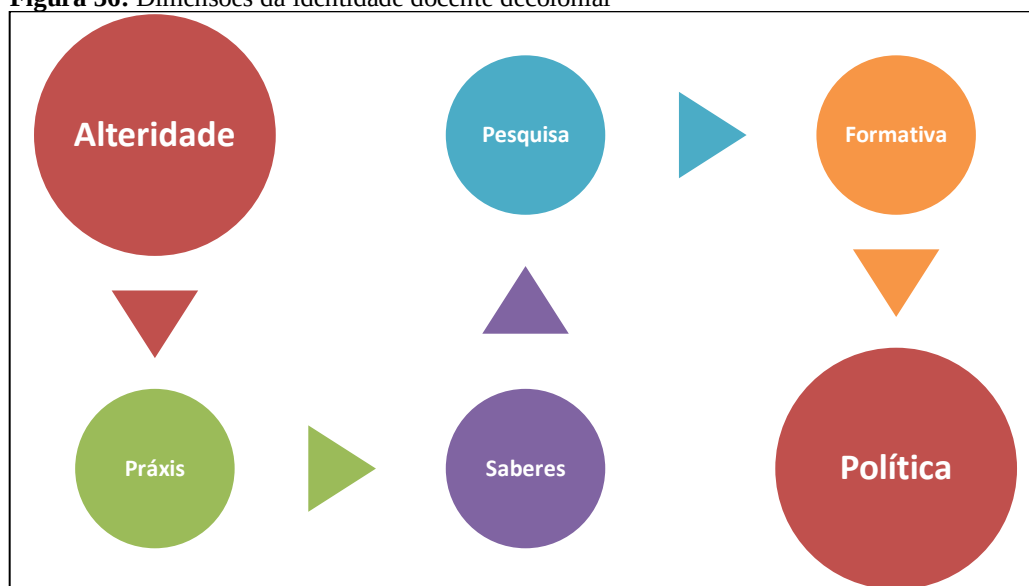
Nessa dinâmica, a formação docente do (a) indígena professor (a) não é alheia ao seu contexto sociocultural, nem se constrói, estritamente, pela acumulação de conhecimentos ou técnicas, mas naquilo que Nóvoa (1995) afirma: por meio da reflexividade crítica sobre as práticas, e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. É evidente, a partir de suas vozes, seu compromisso social com a causa que os move em suas existências na remada contra os banzeiros colonizadores.

A partir de suas falas, os mesmos (as) elaboram a representação de si, acerca da identidade docente indígena, percebendo e sendo percebidos como elementos cruciais na

interlocução cultural e política na relação entre seu grupo étnico, ou forma organizativa, com a sociedade envolvente (Maher, 2006).

Em vista disso, a partir das enunciações dos (as) indígenas professores (as) acima, apreendemos alguns aspectos cruciais do ser docente, ou do que compreendem enquanto ser docente indígena, nas relações que estabelecem a partir dessa identidade, o que concebemos como constituição da identidade docente decolonial: as dimensões de alteridade, práxis, saberes, formativa, política e de pesquisa.

Figura 36: Dimensões da identidade docente decolonial



Fonte: Própria, pesquisa de campo, 2021/2022.

Dimensão da Alteridade: ensina para a cidadania na sociedade envolvente; ensinar o próprio parente que não sabe a língua indígena⁴⁹, agregar para a valorização das culturas e saberes indígenas. O (a) indígena professor (a) torna-se mediador (Freire, 1996) e promotor de autonomia de si e dos educandos (Ghedin, 2008) na medida em que se torna ponte entre os saberes culturais e os demais membros do grupo étnico ou organizativo.

Dimensão da Práxis: elabora uma práxis pedagógica - pautada na ancestralidade - e, também, política por sua militância junto ao movimento indígena. Neste sentido, o (a) indígena professor (a) é militante, e vice-versa, construindo uma identidade docente decolonial que se expressa na construção de práticas educativas descolonizadoras, insurgentes, portanto, em didáticas decoloniais (Medeiros; Abreu, 2021) na perspectiva emancipatória e libertadora (Freire, 1987).

⁴⁹ Aqui nos referimos, principalmente, aos contextos socioculturais em que maior parte dos integrantes do grupo étnico já não falam a língua indígena, realidades predominantes nos contextos de cidade.

Dimensão de Saberes: articula saberes, dentro da comunidade, pela mediação entre anciãos (ãs) e os demais membros e, fora da comunidade, com a sociedade envolvente. Sua atuação, nesse sentido, lhe confere o papel de tradutor, na concepção de Santos (2006), detentor de um capital cultural (Bourdieu, 1998), considerado relevante na relação com a sociedade hegemônica.

Dimensão Política: exerce liderança e articulação política entre a comunidade, ou forma organizativa ou movimento, e o Estado/sociedade. Exercita a coragem para enfrentar os desafios e complexidades das relações de ser um militante contra a opressão (Oliveira, 2021); (Freire, 1987).

Dimensão Formativa: é formado (a) em um processo contínuo, participa de ações formativas, mas também desenvolve processos de formação pedagógica diferenciada e política das novas gerações. Isso o (a) posta enquanto um intelectual transformador (Giroux, 1992), pois conhece ou busca conhecer seu campo de atuação; tem uma visão sobre o mundo; desenvolve saberes e conhecimentos, e tem uma postura crítica diante das colonialidades.

Dimensão de Pesquisa: pesquisa e sistematiza os saberes de sua própria cultura, produz materiais didáticos específicos, realiza o movimento da etnogênese e da afirmação de sua identidade indígena, exercendo o papel de construtor de re- existências (Walsh, 2009). Torna-se, nessa esteira, um professor pesquisador (Freire, 1996).

A partir das dimensões acima elencadas, que estão atreladas aos seus saberes, os (as) indígenas professores (as) constituem identidades insurgentes, decoloniais, elaboradas nas fissuras decoloniais por uma vida “Outra, por uma educação Outra” (Walsh, 2009), na construção de processos decoloniais e emancipatórios das sociedades indígenas, por meio da educação, em diálogos simétricos com as demais sociedades. Como bem explicita Arroyo (2012) “para outros sujeitos, outras pedagogias”.

É uma identidade insurgente, que se entrelaça aos demais determinantes históricos identitários de insurgência, luta e decolonialidade em prol de políticas públicas de reconhecimento dos direitos sociais indígenas, especialmente no campo da educação, da ação educativa como política cultural e, de relações simétricas com o norte global. Luta que emerge de seu modo próprio de viver a colonialidade (Palermo, 2019, p.54).

Sua atuação pautada numa educação como política cultural (Giroux, 1992), com foco político-pedagógico, revela a construção de uma identidade docente que se elabora na interação dos esteios formativos de formação contínua, como as formações institucionais, a partir da DDPM e da GEEI; da autoformação (na dimensão individual e coletiva), e da contribuição imensurável dos (as) anciãos (ãs) indígenas.

Segundo Barreto (2020), a identidade do professor indígena procede dos saberes tradicionais que estão vinculados à memória coletivas dos povos da Amazônia, nas relações com o manejo dos recursos naturais e biodiversidade, integrantes do processo de ensino e aprendizagem. “[...] Para educação escolar indígena são seus processos pedagógicos e curriculares que promovem as relações de políticas de identidade” (Barreto, 2020, p.76).

Na concepção de Pimenta (1998,) a identidade é processo de construção do sujeito historicamente situado, uma vez que a profissão docente se transforma em resposta às novas demandas sociais, revelando seu caráter dinâmico enquanto prática social. A identidade profissional constrói-se na imbricação da significação social; da revisão dos significados sociais da profissão; revisão das tradições; do confronto entre teorias e práticas; da construção de novas teorias; do significado que cada professor confere à sua atividade em seu cotidiano, em sua subjetividade e relações entre pares na sociedade.

Na visão de Morgado (2011), a construção da identidade docente não pode dissociar-se dos valores de cada indivíduo, nem das experiências vividas ao longo da sua formação, e da forma como cada pessoa constrói sua história de vida. Daí o falar-se não identidade, mas identidades construídas pelos professores (Morgado, 2011).

Para Gatti (2013), a identidade define o modo de ser no mundo, num dado momento, cultura e história. Portanto, deve ser levada considerada nos processos de profissionalização e formação docente (Gatti, 2013).

Nesse processo de elaboração da identidade docente do (a) indígena professor (a), e de sua ressignificação, importa ressaltarmos a imbricação de saberes que, de forma contínua, são ressignificados a partir de seus critérios socioculturais e político-pedagógicos: os saberes pedagógicos, oriundos das práticas formativas institucionais; os saberes culturais ancestrais, tendo como fundamento os anciãos (ãs) e as vivências culturais; e os saberes da experiência, construídos no cotidiano da práxis educativa, a partir do movimento de ação-reflexão, e de ressignificação de suas experiências de escolarização.

Os saberes da experiência e da cultura, segundo aponta Ghedin (2008, p.135), são o centro nerval do saber docente, sendo formadores dos demais saberes, pois é construído “na prática refletida (ação e reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática”. Esse saber é expresso na afirmação: “A gente pensa assim “Poxa, eu tava fazendo assim, e tava fazendo errado”. Muitas vezes, a gente faz por não saber mesmo. Agora a gente participa algum movimento, já ajuda muito os indígenas, porque ele como se fosse a cabeça aqui, tudo as coisas aqui, os indígenas corre pro COPIME. (Indígena Professor Patawi, 2022).

A partir de sua práxis e identidade, o indígena professor (a) também se torna um construtor de re-existências a partir de suas práticas educativas insurgentes, como a afirmação evidencia:

a gente também trabalha a autodefinição, autoafirmação e trabalha os traumas passados dos nossos ancestrais, porque isso traz muitos traumas também, na questão assim que foram deixado e nossos pais deixaram muito esses traumas pra gente. [...] hoje a gente quebra isso com a nova geração e passando pros nossos futuros que não, a gente tem que se autodeclarar como indígena e ter orgulho disso, de ser indígena. (Indígena Professora Iaci, 2022).

É uma identidade que se constrói, também, na dialética da desconstrução de paradigmas socialmente construídos, reproduzidos pelas relações sociais de poder, ancoradas nos processos de colonialidade, e construção de processos decoloniais. Desconstruir nesse sentido, passa pelo exercício da interculturalidade crítica, de questionar seu lugar no campo social, de construir possibilidades do que Walsh conceitua re-existências (2009), e de reconstrução de tramas comunitárias do saber e das subjetividades desintegradas pela colonialidade em sua estrutura (Palermo, 2019).

Subjetividades subalternizadas historicamente no cenário do país, com a exclusão e o apagamento do indígena se concretiza no domínio da ideologia. Conforme Orlandi (2008) “funciona através dos silêncios que o atestam mas não o expõem como tal”, dentre as instituições que contribuem para esse apagamento, a autora cita a ciência, a política social e a religião. Na Amazônia, esta última foi amplamente esmagadora das culturas e subjetividades indígenas (Weigel, 2000).

A construção da pedagogia decolonial, nessa direção, parte da desconstrução da colonialidade de forma a transgredi-la na negação ontológica, epistêmica e existencial por ela construída e reproduzida historicamente. Lançando, assim, os alicerces de processos emancipatórios, de existências e pedagogias Outras, o que vislumbra a assertiva: “pra ser professora indígena é ser aquela pessoa que tá ajudando a construir um novo pra aquela comunidade, pra aquela sociedade”. (Indígena Professora Mimê, 2022).

Nesse sentido, a educação é um instrumento importante na realização de mudança social (Brandão, 1995). Isto nos leva a considerar o pensamento de Nóvoa (1995) em sua afirmativa de que é impossível imaginar uma mudança na educação que não passe pela formação de professores, enquanto agentes diretos de mudanças.

O processo de formação do (a) indígena professor (a) é um construto permanente e contínuo (Freire, 1996), na interação entre suas práticas formativas, práxis pedagógica no cotidiano dos Espaços Indígenas de sua comunidade e, ademais, na sua atuação enquanto práxis política no movimento social. Considerar, pois, nos processos formativos institucionais, a imbricação de fatores socioculturais envolvidos na constituição da identidade docente do (a) indígena professor (a), requer a reflexão necessária para a construção de processos formativos socioculturalmente inclusivos, pautados na interculturalidade crítica, diferenciado e, em acordo às suas necessidades formativas, vindas no chão da escola diferenciada.

Processos, nos quais, se possibilite a construção de pertencimento, ao ser ouvido e respeitado em sua subjetividade, por muito tempo subalternizada pela modernidade, nos padrões euro-usa-centrista de construção de conhecimentos, que são reproduzidos nas instâncias sociais de formação. Por isso, a interculturalidade se torna processo relevante de formação (Imbernón, 2011), pois as relações interculturais interferem nas questões identitárias.

4.3. DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA PRÁXIS EDUCATIVA DECOLONIAL

Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática (Freire, 1991, p. 58).

No sentido apontado por Freire (1991), o (a) indígena professor (a) forma-se educador (a) na elaboração permanente e de reflexão de sua prática: se torna professor (a) sendo professor (a). Torna-se educador (a) por sua práxis contínua de formação, que se concretiza no engendramento de relações com a instituição; com o movimento social indígena; com as práticas educativas, na ação-reflexão-ação; e com a ação/intervenção do (a) ancião (ã) indígena.

O tornar-se educador (a) perpassa pelo exercício pedagógico de atuação e reflexão no chão da escola e não se limita a conhecimentos teóricos, mas, sobretudo, nos saberes constituídos nos espaços sociais em que se move. Daí o pensarmos enquanto uma identidade docente decolonial, uma identidade em movimento, por seu papel de interlocutor e de diálogo não somente nos espaços geográficos, mas, predominantemente, nos espaços sociais e epistemológicos.

Nesta tarefa de ser educador (a) indígena, muitas são as atribuições legais que esse encargo traz, conforme o Parecer 14 de 1999, sua formação deve contemplar alguns saberes que são intrínsecos a atribuições do ser/estar professor (a) na comunidade indígena:

– capacitação para elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas; – capacitação para produzir material didático-científico; – capacitação para um ensino bilíngüe, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de metodologia de ensino de segundas línguas, seja a língua portuguesa ou a língua indígena; – capacitação sociolingüística para o entendimento dos processos históricos de perda lingüística, quando pertinente; – capacitação lingüística específica, já que, normalmente, cabe a esse profissional a tarefa de liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade; – capacitação para a condução de pesquisas de cunho lingüístico e antropológico, uma vez que esse profissional, como, necessariamente, autor e condutor dos processos de elaboração de materiais didáticos para as escolas indígenas, deve ser capaz de: - realizar levantamentos da literatura indígena tradicional e atual; - realizar levantamentos étnico-científicos; - lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena; - realizar levantamento sociogeográfico de sua comunidade.(Brasil, 1999, p.12-13).

Por tais atribuições é que a prática educativa do (a) indígena professor (a) se constitui de tamanha complexidade e importância sociocultural e política para seu povo indígena. Sua atuação abrange o ensino da língua materna, das crenças, memórias históricas, dos saberes ligados à identidade étnica, de sua organização social de trabalho, das relações humanas e manifestações artísticas (Brasil, 1999).

Conforme citam alguns, é possível ver resultados de seu trabalho no Espaço Indígena de suas comunidades:

Nós já temos muito resultado, nós já que quando a criança nós começamos trabalho com os projeto. Era dificuldade, encontramos aqui com as crianças não conseguir responder mas hoje em dia, consegui falar dia e dia. As crianças já avançamos pronunciar palavra língua Tikuna, já canta, em comunicar com mãe, pai, primos, alguns tio. (Indígena Professor Ai, 2021).

Mas essa história do Espaço eu já caminho bastante eu trabalhei, eu fui aluno do professor X, fui aluno da professora Y e hoje pra mim é um privilégio atuar dentro da sala de aula com os alunos, porque eu represento o aluno. Eu falo pra eles “Olha, um dia vocês podem tá no meu lugar, vocês podem almejar essa cadeira que eu estou. Estudem, aprendam a língua Kokama porque isso serve pro futuro de vocês”. (Indígena Professor Yawara, 2021).

A gente vai plantando.Vai plantando e mais pra frente, daqui a dez anos vai ter uma criança falante, cantando na língua. [...], mas a gente tem uma leva grande que a gente tá trazendo desde pequeninho e a gente espera que floresça. É resistir mesmo, tornar a língua interessante fazer com que eles percebam o valor que tem a nossa cultura e não deixar morrer. Mas os meus materiais tão vindo aí, quem não aprendeu agora futuramente vão poder aprender (Indígena Professora Âkiti, 2022).

Como vimos, as práticas educativas elaboradas nos Espaços Indígenas despontam para os processos de resistência e manutenção das línguas e culturas dos povos indígenas do

município de Manaus em convênio com a Semed Manaus. Em algumas realidades, os estudantes já despontam para a aprendizagem das línguas e culturas indígenas. O indígena professor Yawara (2021) descreve sua experiência – de aluno a professor - do Espaço de sua comunidade. Contudo, os limites e desafios presentes em seu contexto de complexa constituição pedagógico e político cultural acusam que há, ainda, muito a avançar na consecução de uma educação de qualidade social aos seus moldes indígenas, a pedagogia decolonial.

Nesse âmbito, os mesmos (as) apontam suas considerações e reflexões daquilo que consideram desafiador nesse labor. A partir do enunciado dos (as) indígenas professores (as), acerca das dificuldades e desafios presentes no desenvolvimento de suas práticas educativas nos Espaços de Estudos, construímos um quadro síntese para melhor refletirmos suas determinações. São questões de ordem pedagógica, de infraestrutura, e de outros âmbitos sociais, mas que desaguam sobre esse cotidiano educativo.

Quadro 10: Desafios do Trabalho pedagógicos dos (as) indígenas professores (as)

DESAFIOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS (AS) INDÍGENAS PROFESSORES (AS)	
De ordem pedagógica	Realizar o trabalho intercultural: diálogo dos saberes Alfabetizar na língua indígena e Desenvolver a didática diferenciada; Desenvolver os projetos, planejamentos e utilizar os cadernos Escassez de materiais didáticos de suporte nas línguas trabalhadas Falta de Apoio pedagógico e de formação inicial Falta de uma política de alfabetização/letramento nas línguas indígenas Falta do ancião indígena enquanto esteio formativo Ausência de proximidade no acompanhamento do assessor(a) pedagógico
De infra estrutura/material	Carência de material escolar/pedagógico, infraestrutura e merenda escolar Ausência de apoio para a produção de material didático/educativo nas línguas indígenas Escassez de recursos naturais e materiais educativos específicos
Diversos/sociais	Ausência do professor(a) para as formações institucionais Controle social e conflitos com as lideranças indígenas Predominância do português na comunicação

Fonte: Própria, pesquisa de campo, 2021/2022.

Conforme demonstra o quadro acima, alguns desses desafios ou dificuldades estão inseridos nas necessidades formativas por eles (elas) apontadas, principalmente, os de **ordem pedagógica**, que estão elencadas como trilhas formativas da seção anterior, enquanto

necessidades formativas: ancestral, didática diferenciada, linguística, tecnológica, política. Tais desafios suscitam providências quando da formação inicial e contínua; a construção de políticas de alfabetização, letramento nas línguas indígenas e, de construção de materiais educativos específicos. Nestas, as parcerias com universidades e outras instituições se fazem propositivas.

A formação inicial, já em fase de implementação pelo PARFOR UEA e pela UFAM, já decorre dos processos de insurgência e lutas. Porém, a formação contínua institucional dos (as) indígenas professores (as), ligados ao governo municipal, ainda demandam um processo diferenciado de formação que atenda as especificidades educativas indígenas, de forma a responder as prerrogativas legais dessa modalidade (Brasil; 1998, 1999, 2012, 2015).

Quanto aos desafios de **infraestrutura/material**: incluem carência de material escolar/pedagógico, infraestrutura e merenda escolar. Tais aspectos recaem sobre a implementação da Lei 2.781/21, que regulariza os Espaços Indígenas (EELMCTI) e as Escolas Indígenas Municipais (EIM) no sistema organizacional da SEMED. Provém desta lei a construção de uma escola indígena no contexto urbano da cidade, ao qual os Espaços Indígenas ficarão atrelados como anexos, e, ainda, a realização de concurso público para professor e pedagogo indígena. Porém, essa legislação traz consigo algumas intercorrências e polêmicas, resultantes de sua implementação: a cobrança de legalização das organizações/associações indígenas e dos terrenos, onde os Espaços estão localizados, o que gera descontentamentos, uma vez que predomina o estabelecimento dos povos indígenas em assentamentos, invasões, portanto, em espaços periféricos da cidade, marcados, muitas vezes, por litígios.

No que se refere a apoio para a produção de materiais didático-educativos nas línguas indígenas, estes carecem de uma política de produção de materiais, o que ainda não existe. A escassez de materiais de recursos naturais é uma dificuldade que se estende aos Espaços assentados na área urbana, porém, constitui uma demanda social das comunidades.

Quanto aos desafios relacionados à **ordem social/diversa**: englobam a ausências dos (as) indígenas professores (as) nas ações formativas institucionais, que por sua vez, revelam a enxurrada de atividades que demandam a presença e atuação do (a) indígena professor (a) ou sua decolonialidade enquanto “energia de descontentamento” (Mignolo, 2007, p.27). Esse fato nos leva a refletir acerca dos acúmulos de papéis que este assume nas comunidades, por vezes, exercem cargos de liderança nas comunidades, o que resulta em dificuldades em responder às demandas de professor (a) junto à Semed.

Outra questão importante para nossa reflexão, que impactam, negativamente, sobre as práticas educativas dos (as) Espaços Indígenas, é o controle sociopolítico exercido pelas lideranças sobre o (a) indígena professor (a). Tais questões emergem de conflitos internos, e do

fato de o mesmo(a) ser indicado pela liderança da comunidade, o que leva alguns a indicar continuamente seu círculo familiar, mesmo que seja a indicação de um indígena não falante da língua indígena. De outra forma, a liderança detém o poder de tirar o (a) professor (a), caso este (a) não corresponda ao encargo de docente na comunidade. Entretanto, pode também ocultar o descompromisso de alguns na atuação pedagógica.

São desafios que expressam a educação escolar indígena enquanto terreno de tensões, conflitos, negociações (Tassinari, 2001) e que está imersa numa sociedade marcada pelos valores capitalistas ancorados no individualismo, nas perspectivas de lucro em detrimento da vida, desembocando, muitas vezes, nas relações sociais internas das comunidades indígenas, especialmente, as situadas em contexto urbano.

Tais aspectos manifestam a presença da colonialidade do poder, do ser e do saber (Arias, 2010; Maldonado-Torres, 2007; Walsh, 2013) introjetadas pelas relações sociais estabelecidas na cidade, relações, predominantemente, ocidentalizadas – enraizadas em valores pautados em ideologias neoliberais, capitalistas, de consumo, que destituem as subjetividades de si, de seus saberes, de suas culturas, numa prerrogativa de apagamento das diferenças e de homogeneização cultural. Assim, as sociedades indígenas, que residem na cidade, não lutam e insurgem apenas por existência de ser e saber, senão, também, continuamente, engendram estratégias para destituir as colonialidades que se infiltram em seus contextos educativos e de relações comunitárias.

Os Espaços indígenas erigem-se, enquanto escola diferenciada em construção, na perspectiva de luta e insurgência nas fronteiras, na diferença colonial (Walsh, 2023; Mignolo, 2020), nas margens da colonialidade. Resulta da propulsão das energias de descontentamento, resistência e insurgência frente aos processos de apagamento, silenciamentos, engendrados pelo Estado (Bourdieu, 2014) em seu controle e violência silenciosa, enquanto braço sutil da colonialidade. Emergem desses embates, nas fronteiras, por um existir na diferença e, na constituição de formas outras de ser, saber e educar as futuras gerações, as pedagogias decoloniais (Dias; Abreu, 2021) indígenas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Engendrada na gênese da modernidade, a partir da invasão das Américas, a colonialidade tem se perpetuado nos fundamentos do capitalismo (enquanto sistema econômico e de ordem social) do patriarcado, da classificação social e do racismo, dentre outros aspectos, que determinam sua atuação como colonialidade do poder, do saber e do ser.

A colonialidade, então, a partir de sua matriz colonial de poder tem produzido, historicamente, não existências, não humanidades, processos de homogeneização sociocultural, não pertencimentos, marginalização, subalternização de culturas e saberes, genocídios e epistemicídios dos povos não europeus. Dentre estes, os povos indígenas das Américas e, do contexto brasileiro e amazônico.

Na empreitada de descontentamento e energia de resistência, estes povos marginalizados, explorados e violentados têm insurgido em práxis contracoloniais, contra - hegemonias, numa dimensão de poiesis de re-existência, a fim de sarar as feridas coloniais, construindo perspectivas de mundo “outras” em contexto de pluriversalidade e transmodernidade, a partir da interculturalidade crítica, do pensamento decolonial e das pedagogias decoloniais.

Conjuntura essa, de embates/lutas sociais, configura a gênese da educação escolar indígena dos povos indígenas na América Latina, bem como do contexto brasileiro. No sentido de construir práticas educativas libertas das amarras coloniais, de reverter os estragos causados pela colonialidade, no apagamento da história, de suas vozes, modos de viver, epistemologias, culturas, línguas e educações.

No município de Manaus essa empreitada iniciou-se no ano de 2002 e, posteriormente, houve a conquista da contratação de indígenas para serem professores (as), a fim de elaborar práticas diferenciadas de revitalização cultural e linguística. Conforme vimos, são vinte e um anos de luta, resistência e insurgência na provocação frente ao Estado, com vistas à concretização de uma educação escolar que materialize as prerrogativas legais e responda às demandas dos povos indígenas de seu contexto.

Nesse espaço de tempo, já são atendidas vinte e quatro comunidades indígenas, com mais de doze povos (pela presença de Espaços Indígenas pluriétnicos), e sete línguas trabalhadas pelos (as) indígenas professores (as). Destas, vinte e duas são atendidas com Espaços Indígenas; quatro, são atendidas com escolas indígenas. Dentre as conquistas legais concretizadas pelos engendramentos do movimento social indígena, do qual os (as) indígenas professores (as) são partícipes, tem-se: Decreto Municipal nº 1.394/2011(regulamentação,

criação e funcionamento das escolas indígenas e reconhecimento da categoria professor indígena); Decreto Municipal nº1.893/2014 (reconhecimento das escolas indígenas-nomenclatura indígena); Lei 2.000/2015 (Plano Municipal de Educação-Metas para a EEI); Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena (2018); Lei nº 2.781/2021-Regulamentação dos Espaços de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas; Inclusão das Línguas Kambéba e Nhengatu no currículo das escolas indígenas municipais (2022); Convênio com UFAM para oferta da Licenciatura Intercultural (2023); Convênio com UEA para oferta de licenciatura intercultural aos indígenas professores (as) de Manaus, por meio do PARFOR (2023).

As lutas dos povos indígenas de Manaus centram-se nas questões inerentes à formação inicial e implementação da Lei 2.781/2021, que focaliza a regularização e reconhecimento de escolas e Espaços Indígenas no sistema municipal de ensino, bem como os aspectos de infraestrutura. A formação contínua, no entanto, ainda não constitui foco de reflexões.

Na direção de compreender o processo de formação contínua do (a) indígena professor (a) no âmbito do município de Manaus é que surgiu este estudo, especialmente na relação da práxis, no chão da escola, com as ações formativas institucionais da Semed Manaus. A partir do que compreendemos, chegamos a um ponto final que não finda a discussão, pelo contrário, abre novas fendas nas brechas da colonialidade, para a propositura de novas insurgências de pensar uma formação crítica e emancipadora de indígenas professores (as), que se estende para o campo da formação e profissionalidade docente em geral.

Nesse caminho reflexivo de ação e insurgência epistêmica e política, tecemos nossas considerações a partir do estudo engendrado:

O processo de formação contínua do (a) indígena professor (a) transita entre relações estabelecidas com a instituição (pelas ações formativas da Secretaria), o cotidiano dos Espaços Indígenas (pela práxis educativa decolonial) e, a constituição de sua identidade docente decolonial (nas relações coletivas de movimento social e com a sociedade envolvente). Extrapola, portanto, as questões de escolarização ou de um curso de graduação ou pós-graduação, e as próprias ações formativas institucionais, uma vez que transcende o saber escolarizado assentado na perspectiva ocidental moderna/colonial e cartesiana.

A partir dessa imbricação, sua formação contínua se pauta em quatro esteios formativos que sustentam, de alguma forma, a construção da práxis e saber diferenciado e, contribuem na constituição do ser educador indígena: a autoformação, compreendida na dimensão individual pela ação de pesquisa e práxis no chão da escola, principalmente, e, pela dimensão coletiva de atuação no movimento indígena, visto aqui como um braço formativo; o saber ancestral, que

tem como fundamento formativo o (a) ancião(ã) indígena, a partir de seus saberes e epistemologias ancestrais; a GEEI, na sua atuação formativa de orientação e acompanhamento pedagógico, e a DDPM, com a oferta de ações formativas, a que denominam formação continuada.

Na constituição das práticas educativas construídas pelos (as) indígenas professores (as), tendo como fundamento os esteios formativos, é possível constatar a construção de processos de decolonialidade desabrochando: expressos no planejamento, no desenvolvimento das práticas de currículo, na produção de materiais, bem como no despontar para a interculturalidade crítica. O ensino das línguas indígenas nos Espaços constitui, ainda, um dos maiores desafios. Isso não significa a extinção da colonialidade, senão, a resistência cotidiana às suas investidas, em processos de avanços e retrocessos, que revelam sua condição enquanto lugar de fronteiras.

Do chão dessa escola diferenciada (aqui os Espaços Indígenas) emergem as necessidades formativas dos (as) indígenas professores (as), enquanto desafios e necessidades de sua práxis pedagógica - política, uma vez que à ela imbricam-se vivências e lutas nas brechas da colonialidade. Luta e insurgência, por questões de territorialidade, reconhecimento, direitos sociais, resistência ao processo hegemônico e opressor, assim como pelo reconhecimento das especificidades educativas de seu povo, dentre outros aspectos que demonstram a complexidade de sua atuação.

Elencamos as necessidades formativas, apontadas pelos (as) indígenas professores (as), como trilhas formativas de proposição a um caminho de decolonização das ações formativas institucionais, buscando responder às demandas de formação que os docentes dos Espaços Indígenas reclamam. São elas: a trilha ancestral, advinda da necessidade de saberes culturais e da ausência do ancião como esteio formativo; a trilha política, aponta saberes da legislação da educação diferenciada, bem como dos direitos sociais à diferença, dentre outros; a trilha didática diferenciada: compreende saberes necessários ao fazer diferenciado, a aspectos específicos didáticos da escola indígena; a trilha linguística: envolve saberes necessários ao ensino de línguas e produção de materiais educativos/didáticos específicos; a trilha tecnológica: saberes necessários a processos de registros da atividade educativa, na produção de materiais escritos e digitais.

As ações formativas desenvolvidas pela instituição, a partir da GEEI e da DDPM, já despertam para a construção de práticas formativas mais próximas das vivências culturais indígenas. Contudo, ainda reproduzem a colonialidade, manifestando-a por meio de processos de balcanização; reprodução de práticas de escolarização, na “adaptação” de ações formativas

dos demais professores da rede, em ações formativas descontínuas; silenciamentos; ausência de participação ativa dos (as) indígenas professores (as) no planejamento das ações formativas, na elaboração e avaliação dos instrumentos de acompanhamento do processo por eles efetivado. Sua participação, ainda, se concretiza predominantemente de forma indireta. Urge, portanto, que suas vozes sejam ouvidas e potencializadas pela instituição na construção de processos formativos mais democráticos, participativos e justos socialmente.

Para este fim, pensamos que um processo de diálogo entre os partícipes dessas ações formativas: indígenas professores (as); assessores pedagógicos da GEEI; formadores (as) da DDPM seja propositivo na elaboração de ações formativas que respondam às necessidades daqueles (las), abarcando as garantias legais da escola indígena, transportando-os das margens para o centro das decisões, decolonizando-as, no sentido de construir uma formação contínua específica para os (as) indígenas professores (as) desse sistema de ensino.

Conjeturamos que a consecução de intercâmbios formativos, de reflexão, planejamentos, estudos conjuntos, sejam promissores na intenção de minimizar as distâncias entre as ações e, conseqüentemente, contribuir para a formação específica de todos os envolvidos nesse processo peculiar. O estabelecimento de parcerias com universidades públicas, a fim de construir projetos de intervenção mais acurados quanto às especificidades pedagógicas, linguísticas e culturais que os Espaços de Estudos Indígenas demandam, assim como da formação e capacitação de formadores (as) dos (as) indígenas professores (as).

Tais ações revelam a urgência dessa formação e qualificação, para a atuação formativa junto aos docentes indígenas, tanto assessores (as) da GEEI quanto formadores (as) da DDPM. As intervenções, por meio de ações formativas e de assessoramento, ressoam, diretamente, na atuação dos indígenas professores, bem como naquilo que compreendem, na dinâmica de sua formação contínua, do ser um professor (a), da identidade docente.

Nesse sentido, o (a) indígena professor (a) se torna professor (a), sendo professor (a), na elaboração permanente e de reflexão de sua prática. Esse processo de formação contínua, de tornar-se educador (a), se concretiza na imbricação de relações com a instituição; com o movimento social indígena; com as práticas educativas, na ação-reflexão-ação; e com a ação/intervenção do (a) ancião (ã) indígena.

O ser indígena professor (a) o (a) inscreve na interseccionalidade de diversas atribuições no interior e fora de sua comunidade ou organização indígena. Sua identidade docente adquire um forte viés político, pautada em princípios ético-políticos da ancestralidade, na luta pelo bem viver, daí a concebemos enquanto identidade docente decolonial. Uma identidade enraizada em trajetórias de vida, de lutas e insurgências, que tomam as memórias como processo contínuo

de elaboração e identificação com os valores, costumes e saberes ancestrais. Esta identidade docente peculiar é constituída, também, das dimensões de sua atuação de alteridade, práxis, formativa, política, formativa e de pesquisa.

Reiteramos, assim, a construção de processos formativos institucionais ancorados nas perspectivas críticas de educação, que estimulem a valorização das identidades culturais indígenas. Promovam ações educativas em que estes sejam protagonistas, co-participantes do pensar e agir voltados a si, e, à sua cultura. Contudo, todo esforço e empreendimento no estabelecimento de políticas públicas, voltadas para a valorização da formação contínua de indígenas professores (as), não dará conta do “déficit histórico” que a sociedade brasileira tem para com os povos indígenas. São séculos de discriminação, racismo e extermínio sócio-histórico, empreendido pelos processos da colonialidade.

Portanto, entendemos que tanto o resultado da pesquisa quanto os encaminhamentos que dela emergem são, historicamente, situados e, portanto, passíveis de mutações advindas das relações sociohistóricas. No entanto, as concebemos enquanto um pensar pautado na atitude decolonial de esperar, de sonhar e agir nas fendas da colonialidade, visando à construção de relações formativas democráticas, antirracistas, simétricas e estimuladoras da emancipação social dos povos historicamente sujeitados pelo processo colonizador.

6. REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os movimentos indígenas e a autoconsciência cultural. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (org.). **Terra das Línguas: Lei Municipal de Oficialização de Línguas Indígenas**. São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. Manaus: PPGSCA-Ufam/FUND.FORD, 2007. p: 9-29.
- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. **Terras de quilombo, terras indígenas, “babaquais livres”, castanhais do povo, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. 2. ed. Manaus: PPGSCA-UFAM, 2008.
- ALMEIDA, Alfredo Wagnr; RUBIM, Altaci Corrêa. Kokama: a reconquista da língua e as novas fronteiras políticas. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. v. 4, n. 1, p. 67-80, 2012.
- AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE-AM nº 11, de 13 de fevereiro de 2001**. Fixa as normas para criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de Cursos, no âmbito da Educação Básica no Estado do Amazonas e dá outras providências. Manaus, 2001.
- AMAZONAS. **Constituição do Estado do Amazonas**. Manaus: 05 de setembro de 1989.
- AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 99, de 19 de dezembro de 1997**. Estabelece normas regulamentares para implementação do regime instituído pela Lei N.º 9.394/96 no Estado. Disponível em: <https://www.sinepeam.com.br › uploads>. Acesso em 23 de setembro de 2023.
- AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. **Decreto nº. 18.749, de 6 de maio de 1998**. Institui no âmbito da Secretaria de Estado da Educação o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena.
- AMAZONAS. **Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas e dá outras providências. Manaus, 2015. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/PEE/ AMPEE.pdf>. Acesso em: 07 out. 2018.
- AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2ª ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. URL: <http://hdl.handle.net/10316.2/35271> . DOI: DOI: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>. Acesso em 2019.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18º Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Série Prática Pedagógica).
- ARAÚJO, Jucinôra Venâncio de Souza. **Centro cultural tikuna: práticas pedagógicas e identidade étnica no contexto urbano**. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2015.
- ARAÚJO, Jucinôra V.S; WEIGEL, Valéria Augusta C.M; RUBIM, Altaci Corrêa. Estudantes Tikuna em Manaus: entre o protagonismo na escola indígena e o silenciamento de identidades na escola não-indígena. **Tellus**, [S. l.], v. 21, n. 45, p. 193–218, 2021. DOI: 10.20435/tellus.v21i45.766. Disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/766>. Acesso em: 24 dez. 2021.

ARAÚJO, Jucinôra Venâncio de Souza; RUBIM, Altaci Corrêa; SANTOS, Glademir Sales dos. Por entre o silenciamento e o protagonismo: um olhar sobre os estudantes Tikuna da escola diferenciada Wotchimaïcü em Manaus. **Interfaces da Educação**, [S. L.], v. 11, n. 33, p. 638–656, 2020. DOI: 10.26514/inter.v11i33.4655. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4655>. Acesso em: 18 mar. 2022.

ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes. **CALLE** 14, v.4, n.5, julio - diciembre de 2010. P. 80-95. Disponível em : <https://www.redalyc.org/pdf/2790/279021514007.pdf>. Acesso em 04 de junho de 2023.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S. l.], n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>. Acesso em: 5 maio. 2022.

BARRETO, Silvio Sanches. O ensino da língua tukano que não fala. **DasQuestões**, v.10, n.1, junho de 2020, p. 68-86. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/dasquestoes/article/view/32547/26570>. Acesso em 20 de julho de 2023.

BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras s/n. 1969**. Editado como apêndice na obra: POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da etnicidade. Tradução Elcio Fernandes. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

BERNAL, Roberto Jaramillo. **Índios Urbanos**: processo de reconformação das identidades étnicas indígenas em Manaus. Tradução Evelyne Marie Therese Mainbourg. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2009.

BERGAMASCHI, M. A. Interculturalidade nas práticas escolares. In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (Orgs.). **Povos indígenas e escolarização**: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Garamond, 2012. p. 27-42.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Da escola para índios às escolas indígenas. **Presente Revista de Educação**. Ano XVI, n.63, dez.2008, p.22-31.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SOUSA, F. B. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**. v. 26, n. 2. p. 143-161. mai./ago. 2015. Disponível em: . Acesso em 19 jul. 2016.

BERGAMACHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista brasileira de História**. São Paulo, v.30,nº60,p. 55-75, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/xwLfPnXVfss8xgqJScZQyps/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 24 de junho de 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Decreto nº 26 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a educação escolar indígena. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-26-4-fevereiro-1991-342604-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 01 de setembro de 2023.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 559**, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Brasília, 1991.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 05 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 3 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar indígena. Brasília, DF, 1999a. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_pceb01499.pdf?query=fundamental. Acesso em: 07 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Decreto 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção N. 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF: Senado Federal, 2004.

BRASIL. **Lei 11.096 de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm. Acesso em 22 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Portaria nº. 13 de 2005**. Institui, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, a Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena - CAPEMA. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-13-2005_189859.html. Acesso em 20 de abril de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº1, de 27 de dezembro de 2008**. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Inclui a história e cultura Afrobrasileira e Indígena nos currículos das escolas não indígenas. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em 04 de maio de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, 28 de maio de 2009.

BRASIL. **Portaria MEC nº 734 de 2010** (Brasil, 2010): Institui a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena.

BRASIL. **Parecer Conselho Nacional de Educação – CNE nº. 1 de 2011** (Brasil, 2011). Transformação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas e um Conselho Normativo.

BRASIL. **Lei 12.711 de 2012**. Estabelece as cotas etnoraciais.

BRASIL. **Parecer Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica Nº13 de 2012**.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_05_12.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 1.062 de 2013** (Brasil, 2013): Ação Saberes Indígenas na Escola.

BRASIL. **Portaria nº 1.062** (Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais).

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 2014** (Brasil, 2014): Metas para a educação escolar indígena.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1/2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em curso de formação. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. **Lei 13.415 de 2017**. Flexibiliza da organização curricular: parte comum (BNCC) e parte diversificada (itinerários formativos).

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2 de 2017**. Implantação Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, Etapa Educação Infantil e Ensino Fundamental.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 4 de 2018**. Implantação Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, Etapa Ensino Médio.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA; M. A; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o estado**: curso no collège de France (1989-1992). Tradução de Pedro Elói Duarte. Coimbra: Edições 70, 2014.

BOURDIEU, Pierre. A identidade e a representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a idéia de região. In: BURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 9. ed. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p. 107-132

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio; CANDAU, Vera (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2020.

CANDAU, V.M. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria. O/a educador/a como agente sociocultural. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática Crítica Intercultural**: aproximações. Petrópolis: RJ, Vozes, 2012, p.55-80.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 19 abr. 2020.

CARDOSO, Ytanajé Coelho. **Os últimos falantes da Língua Munduruku do Amazonas**: habitus, dialogismo e invenção cultural no campo discursivo. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras e Artes. Universidade do Estado do Amazonas, 2017.

CAVALCANTE, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minoria linguísticas no Brasil. **DELTA**, v.15, n. especial, 1999, p.385-417. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/JcJDbkyVZxZPHnJXJrDyWYn/>. Acesso em 21 de outubro de 2023.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 9-23.

COLLET, Andressa. Covid 19: Igreja de Manaus denuncia negligência no atendimento aos indígenas da cidade. **Portal Vatican News**, 28 abr. 2020. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/igreja/news/2020-04/coronavirus-igreja-manausdenuncia-atendimento-indigenas-saude.html>. Acesso em: 28 abr. 2020.

CUNHA, Ruth Araújo da; SILVA, Camila Ferreira da. Os atos do estado e os sistemas de avaliação educacional na Amazônia. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v.

2, p. e13452, 2023. DOI: 10.22481/redupa.v2.13452. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/13452>. Acesso em: 9 out. 2023.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. **O papel da escola entre os povos indígenas**: de instrumento de exclusão a recurso para a emancipação sociocultural. Rio Branco: EDUFAC, 2004, 425p. Série Dissertações e Teses.

D'ANGELIS, Wilmar R. Kaingang. Propostas para a Formação de Professores Indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 34-43, fev. 2003.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Pedagogias e didáticas decoloniais: subsídios genealógicos. In: LIMA, Adriane Raquel Santana de. et al(Orgs.). **Pedagogias decoloniais na Amazônia**: fundamentos, pesquisas e práticas. Curitiba: CRV, 2021.

DUSSEL, Enrique. **Siete ensayos de filosofía de la liberación: hacia una fundamentación del giro decolonial**. Madrid: Editorial Trota, 2020.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p.24-32.
Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>. Acesso em: 12 de junho de 2020.

ESTEVES, Manuela. **Desafios do levantamento de necessidades formativas dos Professores na sociedade do conhecimento**. In: Conferência - Universidade do Estado de São Paulo, Campus de Araraquara, Brasil, 2007.

ESTRELA, Maria Teresa et al. **Necessidades de formação contínua de professores**: uma tentativa de resposta a pedidos de Centros de Formação. Revista de Educação, Lisboa, v.7, n.2, p.129-149, 1998.

FERREIRA, Mariana. K. L. **A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil**. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana K. L. (Org.). Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 33 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 3ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

GALINDO, Camila Jose. **Análise de necessidades de formação continuada de Professores: uma contribuição às propostas de formação**. 2011. 384 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

GALINDO, Camila Jose; INFORSATO, Edson do Carmo. **Formação Continuada Errática e Necessidades de Formação Docente: resultados de um levantamento de dados em municípios paulistas**. INTERACÇÕES. NO. 9, PP. 80-96 (2008). Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em março de 2021.

GATTI, Bernardete Angelina. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 98, p. 85–90, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/798>. Acesso em: 12 set. 2023.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129-150.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elizangela Silva de. Análise das políticas de formação de Professores e desenvolvimento profissional de uma rede estadual e municipal de ensino no Amazonas. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; MILITÃO, Silvio César Nunes; LIMA, Vanda Moreira Machado (Orgs.). **Políticas educacionais e qualidade da escola pública**. 1 ed. Curitiba, PR: CRV, 2013. P.155-179.

GIRROUX, Henri. **Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry A. **A escola crítica e a política cultural**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 1992. (Tradução Dagmar M.L. Zibas).

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 63-78.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Olhar longe porque o futuro é longe: cultura, escola e Professores indígenas no Brasil**. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: . Acesso em 20.07.22.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Contextualizando o campo da formação de Professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 39 – 68.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Quando a antropologia se defronta com a educação: formação de professores índios no Brasil**. Revista Pro-Posições, v.24,n.2(71), p.69-80,

maio/ago. 2013. Disponível em < https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072013000200006&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em dezembro de 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomás Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011

HOBSBAWN, Eric. O terceiro mundo. In HOBSBAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século xx, 1994-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 337-362.

HARGREAVES, A. **Profesorado, Cultura y postmodernidad**: cambian los tempos, cambia el Profesorado. 5ª ed. Madri: Morata, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Indígenas. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Indígenas. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827>.

IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do Professorado**: novas tendências. 1º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIMA, Adriane Raquel S. et al(Orgs.). **Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, 2021.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para o manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real – os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, 2011.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Rosenilda R. F; SIMAS, Helen Cristina P.; GARCIA, Fabiane M. Políticas públicas para indígenas: da educação básica ao ensino superior. **Revista Interfaces da Educação, Paranaíba**, v. 11, n. 32, p. 571-605, 2020.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação** - abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2003.

MACHADO, Nathália Savione; LUPEPSO, Marina; JUNGBLUTH, Anna. **Educação Híbrida**. Curitiba: UFPR, 2017. Disponível em https://nte-educacao.ufpr.br/wp-content/uploads/2021/12/livro_educacao_hibrida.pdf. Acesso em 08 de julho de 2021. Machado; Lupepso; Jungbluth, 2017)

MAHER, T. de J. M. (2006). A formação de Professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de Professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 11-37.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade**. Tese de Doutorado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas- São Paulo, SP, 1996.

MAHER, Terezinha Machado. Sendo índio na cidade: mobilidade, repertório linguístico e tecnologias. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 40, p. 58–69, JAN./JUN..2016. DOI: 10.18309/anp.v1i40.1015. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1015>. Acesso em: 16 out. 2023.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MANAUS. **Decreto nº 8.396, de 20 de abril de 2006**. Manaus, 2006. Dispõe sobre as Competências Genéricas, a Estrutura Operacional, o Quadro de Cargos de Provisão em Comissão e de Funções de Confiança da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, e adota outras providências. Manaus, 20 de abril de 2006.

MANAUS. **Decreto n.º 0090, de 04 de maio de 2009**. Modifica o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências. Manaus, 04 de maio de 2009.

MANAUS. **Decreto n. 1.394, de 29 de novembro de 2011**. Cria escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de Professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal no âmbito do município de Manaus. Diário Oficial do Município de Manaus, 30/11/2011. Manaus, 2011.

MANAUS. **Edital nº 02/2012 – Processo Seletivo Simplificado para contratação de Professores Indígenas**. Diário Oficial do Município, 31/05/2010. Manaus, 2012.

MANAUS. **Lei nº 1.893, de 23 de julho de 2014**. Altera a denominação das escolas municipais que específica e dá outras providências. (D.O.M. 23.07.2014 – N. 3.456 Ano XV).

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Gestão Educacional. Divisão de Ensino Fundamental. Gerência de Educação Escolar Indígena. **Diretrizes Pedagógicas da**

Educação Escolar Indígena do Município de Manaus. Manaus: SGE/DGE/DEF/GEEI, 2017.

MANAUS. Conselho Municipal de Educação/CME. **Resolução no 06/CME/2010.** Altera a Resolução no 05/CME/1998, regulamentando a Lei nº 9.394/1996 no Sistema Municipal de Educação. Manaus, 2010.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. **Plano de Metas para 2005.** Manaus, 2005.

MANAUS. Prefeitura Municipal de Manaus. **Portaria nº 0016/2007** – GS/SEMED. Manaus, 2007.

MANAUS. **Decreto Municipal nº 0090/2009.** Altera a nomenclatura de Núcleo de Educação Escolar Indígena para Gerência de Educação Escolar Indígena-GEEI. Manaus. 2009.

MANAUS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Programa de Formação de Professores Indígenas - Manaó.** Manaus, 2007.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Desenvolvimento profissional do Magistério - DDPM. **Projeto de Formação Continuada para professores dos Centros Culturais. Formação Contínua e currículo: olhares, vozes e perspectivas emergentes.** 2022

MANAUS. **Decreto Municipal nº 1.394/2011.** Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal. Manaus. 2011.

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios.** Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8>. Acesso em: 15 set. 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O Estado da Arte na Formação de Professores Indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). **Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias.** (Coleção Educação para Todos). Brasília: Ministério da Educação e Unesco, 2006. Disponível em http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume8_formacao_de_Professores_indigenas_repensando_trajetorias.pdf. Acesso em 25 de novembro de 2020.

MEDEIROS, Marinalva Veras; ABREU, Waldir Ferreira de. Pedagogia decolonial e formação docente: perspectivas emancipadoras a partir da ótica de uma didática decolonial. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (Orgs.). **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia.** Curitiba: Editora CRV, 2021.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura: um manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones**

para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência Epistêmica:** retórica de la modernidade, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MONSERRAT, R. M. F. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias.** Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MORGADO, José Carlos. **Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades.** Rio de Janeiro. Vol. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MOTA NETO, João Colares da. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. In: ABREU, Waldir Ferreira; OLIVEIRA, Damião Bezerra (orgs.). **Pedagogias decoloniais, decolonialidade e práticas formativas na Amazônia.** Curitiba: CRV, 2021. p.39-52.

MOTA NETO, João Colares; LIMA, Adriane Raquel S. Desafios da pesquisa em educação em perspectiva decolonial. In: LIMA, Adriane Raquel S. et al(Orgs.). **Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas.** Curitiba: CRV, 2021.p.55-83.

NÓVOA, Antonio. **Professores imagens do futuro presente.** Educa: Lisboa, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Formação de Professores e profissão docente.** In: _____. (Org.). Os Professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: D. Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, Etnia e Estrutura Social.** São Paulo: Pioneira, 1976.

OLIVEIRA, Andrea. **Etnografia decolonial com colectivos charrúas: reflexionando sobre interconocimientos.** Anuário de Antropologia Social y Cultural em Uruguay. Volume12, 2014, p. 139-153.

OLIVEIRA. Roberto Cardoso de. **Identidade Étnica, reconhecimento e o mundo moral.** Revista Antropológicas, ano 9, volume 16 (2): p.9-40 (2005). Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br> . Acesso em 23 de maio de 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em revista. v.26 | n.01 | p.15-40, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100002&script=sci_abstract&tlng=pt .Acesso em: 20/01/2019.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é Pedagogia Decolonial. In: LIMA, Adriane Raquel Santana; DIAS, Alder de Sousa et all (Orgs.) **Pedagogias decoloniais na Amazônia: fundamentos, pesquisas e práticas**. Curitiba: CRV, 2021

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à vista- Discurso do confronto**: Velho e Novo Mundo.2.ed. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 2008.

PALERMO, Zulma. **Desobediencia Epistémica y Opción Decolonial**. Cadernos de Estudos Culturais, Campo Grande, MS, v. 5, p. 237-254, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/3517>. Acesso em: 12 out.2022.

PALERMO, Zulma. **A opção decolonial como lugar-outro de pensamento**. Entrevista concedida a SPYER, Tereza; LEROY, Henrique; NAME, Leo. Revista Epistemologias do Sul, v. 3, n. 2, p. 44-56, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2466> Acesso em 17 de junho de 2022.

PALERMO, Zulma. Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una “democracia decolonial”. In: MIGNOLO, Walter et.al. **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do Professor. In: FAZENDA, Ivani C.A.(org). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Práxis).

PAREDES, José Bolivar Burbano. Educação indígena e identidade. In: ASSIS, Eneida (Org.). **Educação Indígena na Amazônia: Experiências e Perspectivas**. Belém: Associação de Universidades Amazônicas, Universidade Federal do Pará, 1996. p.14-26.

PNCSA-PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA. **Movimentos sociais e conflitos nas cidades da Amazônia**: Mulheres indígenas e artesãs do Alto Rio Negro em Manaus. Fascículo 18, 2007.

PNCSA-PROJETO NOVA CARTOGRAFIA SOCIAL DA AMAZÔNIA. **Associação Indígena Karapãna- ASSIKA**: Rio Cuieiras, Baixo Rio Negro, Amazonas. Manaus, Fascículo 38, 2012.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de

Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. P. 107-130. Disponível em la World Wide Web: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/>. Acesso em 09 de março de 2020.

RIBEIRO, Giovana de Oliveira. **Assessor pedagógico: perspectivas e desafios no assessoramento pedagógico nas escolas indígenas e nos centros municipais de educação escolar indígena de Manaus**. Dissertação de Mestrado: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM, Manaus, 2020.

RIBEIRO, Giovana de Oliveira; LEAL, Davi Avelino. Guia do Assessor Pedagógico: educação escolar indígena. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas-IFAM: Manaus, 2020.

RUBIM, Altaci Corrêa. **Identidade dos Professores indígenas e processo de territorialização**. Manaus: PPGSCAM/UFAM, 2011(Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia).

SANTOS. Boaventura de Sousa. **A gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Jonise Nunes. **Educação Escolar Indígena no Município de Manaus (2005 – 2011)**. Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/UFAM, Manaus, 2012.

SILVA, Rosa Helena da. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: um estudo do movimento de professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais**. Ediciones Quito/Equador: Abya-Yala, 1998.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As culturas negadas e silenciadas no currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo:Cortez, 2006.

SANTOS, Glademir Sales dos. **Territórios Pluriétnicos em construção: a proximidade, a poiesis e a práxis dos indígenas em Manaus-AM**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia-PPGSCA. Universidade Federal do Amazonas, 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo Escolar e Justiça Social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermerval. **A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades**. Poiesis Pedagógica, Catalão-GO, v.8, n. 2, p. 4-17, ago./dez.2010.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. 2ª Ed. São Paulo: Global, 2001.

TEIXEIRA, R. F. **As Línguas Indígenas no Brasil**. In: LOPES DA SILVA, A. GRUPIONI, L. D. B. (Org). *A Temática Indígena na Escola* Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º.

Graus. MEC/MARI; UNESCO, 1998. UNESCO (2020). Resolution adopted by the General Assembly on 18 December 2019, A/RES/74/135. <https://undocs.org/en/A/RES/74/135>
» <https://undocs.org/en/A/RES/74/135>

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar/ Ediciones Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade e decolonialidade do poder**: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas, Pelotas, RS, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 26 fev. 2020.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re) vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

Walsh, Catherine. (2009). **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial**: In-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. Educação intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas (pp. 12- 42). Rio de Janeiro: 7 letras. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 26, No. 83 11.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministério de Educación, 2005.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial**. In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. Construyendo Interculturalidad Crítica. III – CAB. La Paz – Bolívia, 2010.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de) colonialidad**. Ensayos desde Abya Yala.2013. WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e pedagogia decolonial**: Para pensar uma educação outra. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, 2018, p.26-88. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874>. Acesso em 23 de junho de 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidade del poder: um pensamento y posicionamento “outro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 47- 62.

WEIGEL, Valéria Augusta C. de M. **Escolas de branco em malokas de índio**. Manaus: EDUA, 2000.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2003, n. 22 [Acessado 24 Maio 2022], pp. 5-13. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000100002>>.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

7. APÊNDICES

APÊNDICE 1 - QUADRO DE LEVANTAMENTO DE PESQUISAS NAS COMUNIDADES INDÍGENAS DE MANAUS

PESQUISAS E ESTUDOS NOS ESPAÇOS, ESCOLAS INDÍGENAS MUNICIPAIS OU COMUNIDADES			
TESE			
TÍTULO	AUTOR	ANO	DOCUMENTO
Vozes Infantis: as culturas das crianças Sateré-Mawé como elementos de (des)encontros com as culturas da escola	Roberto Sanches Mubarak Sobrinho	2009	Tese (UFSC)
Políticas Públicas e os indígenas citadinos: estudo das políticas indigenistas de educação e saúde em Belém e Manaus (1988 a 2010)	Laura Arlene Saré Ximenes Ponte	2011	Tese (UFPA)
O reordenamento político e cultural do povo Kokama: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e o Peru	Altaci Corrêa Rubim	2016	Tese (UNB)
Territórios Pluriétnicos em Construção: a proximidade, a poiesis e a práxis dos indígenas em Manaus-AM	Glademir Sales dos Santos	2016	Tese (UFAM)
Sobre flechas e canetas: faces da política indígena na Manaus contemporânea (1980-2019)	Amilcar Aroucha Jimenes	2019	Tese (UNISINOS)
Entre a fixação e a mobilidade: um estudo das percepções territoriais de agrupamentos indígenas e não indígenas e das intervenções estatistas no rio Cuieiras (Baixo Rio Negro)	Marcos Flávio Portela Veras	2019	Tese (UFAM)
Saberes Tradicionais Indígenas Baré para a aprendizagem em Ciências Naturais	Lucia Helena Soares de Oliveira	2019	Tese(UFMT)
Concepções dos Conselheiros Indígenas sobre o Centro Social de Saúde Indígena do DSEI Manaus: saúde indígena em foco	Aldenor Moçambite da Silva	2019	Tese (UFAM)
DISSERTAÇÃO			
TÍTULO	AUTOR	ANO	DOCUMENTO
Índios proletários em Manaus: o caso dos Sateré-Mawé citadinos	Jorge Osvaldo Romano	1982	Dissertação (UNB)
O universo social dos indígenas no espaço urbano: identidade étnica na cidade de Manaus	Raimundo Nonato Pereira da Silva	2001	Dissertação (UFRGS)

A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural	Maria do Céu Bessa Freire	2006	Dissertação (UFAM)
Educação escolar e práticas comunitárias na vida Apurinã: o fazer pedagógico da Comunidade São João	Célia Aparecida Betiol	2007	Dissertação (UFAM)
Identidade étnica: os Sateré-Mawé no Bairro Redenção Manaus-AM	Glademir Sales dos Santos	2008	Dissertação (UFAM)
Mulheres Indígenas: identidade étnica e organização como forma de construir comunidade	Claudina Azevedo Maximiano	2008	Dissertação (UFAM)
Relações de trabalho na Comunidade Tikuna em Manaus(AM): um estudo de caso no Bairro Cidade de Deus	Josibel Rodrigues e Silva	2009	Dissertação (UFAM)
A geograficidade dos habitantes do Rio Cuieiras: percepções de um mundo vivido	Ricardo de Jesus Cardoso	2010	Dissertação (UFAM)
Das margens dos rios às margens da sociedade: trajetórias de mulheres Sateré-Mawé no trabalho doméstico em Manaus(AM)	Wagner dos Reis Marques Araújo	2010	Dissertação (UFAM)
Identidade dos Professores indígenas e processos de territorialização/ Manaus/AM	Altaci Corrêa Rubim	2011	Dissertação (UFAM)
A territorialidade como nova possibilidade de (Re)significar a identidade Apurinã na cidade de Manaus	Rozinei Lima Martins	2011	Dissertação (UFAM)
Educação escolar indígena no município de Manaus (2005-2011)	Jonise Nunes Santos	2012	Dissertação (UFAM)
O ensino de Ciências Naturais: uma proposta intercultural nos anos iniciais multisseriados na Escola Municipal Aleixo Bruno na Comunidade Indígena Terra Preta	Edmilza dos Santos Ferreira	2012	Dissertação(UEA)
A inserção dos Tikuna no tecido social urbano de Manaus	Aldenor Moçambite da Silva	2013	Dissertação (UFAM)
Conhecimento Omágua/Kambebe e a educação em Ciências: um estudo na escola municipal Três Unidos no rio Cuieiras/Baixo Rio Negro	Núbia Socorro Pinto Breves	2013	Dissertação(UEA)
Territorialidade e condições de vida dos indígenas Cocama da Comunidade Nova Esperança de Manaus/AM	Roseane Guimarães Cabral Costa	2014	Dissertação (UFAM)
Reserva de desenvolvimento sustentável do Tupé: avaliação de condições socioambiental da Comunidade Nossa Senhora do Livramento-Manaus/AM	Suzete Araujo de Lira	2014	Dissertação (UFAM)
Os indígenas na cidade de Manaus (1870-1910): entre a invisibilidade e a assimilação	Ana Luiza Moraes Soares	2014	Dissertação (UFAM)

Filhos do Waraná: territorialização dos Sateré-Mawé na região metropolitana de Manaus-RMM	Luiz Francisco Nogueira de Freitas	2014	Dissertação (UFAM)
Protagonismo indígena na cidade: os Tikuna em Manaus e a Associação Comunidade Wotchimaücü (1994-2013)	Amilcar Aroucha Jimenes	2014	Dissertação (UFAM)
Mulheres indígenas na cidade: cultura, saúde e trabalho (Manaus, 1995-2014)	Vanessa Miranda	2015	Dissertação (UFAM)
Centro Cultural Tikuna: práticas pedagógicas e identidade étnica no contexto urbano	Jucinôra Venâncio de Souza Araújo	2015	Dissertação (UFAM)
Estudo fonológico da Língua Omágua/Kambeba	Yonara Cristina Souza dos Santos	2015	Dissertação(UFAM)
A desconstrução da imagem do povo Mura pela perspectiva da crítica pós-colonial	Betilda Soares da Rocha	2016	Dissertação (UFAM)
Etnoconhecimento na educação intercultural de índios urbanos Sateré-Mawé/AM	Marcia dos Santos da Silva	2016	Dissertação (UFAM)
Manáos uma Aldeia que virou Paris: Saberes e Fazeres Indígenas na Belle Époque Baré 1845-1910	Bruno Miranda Braga	2016	Dissertação (UFAM)
Identidade Ressignificada: religião e urbanismo no cotidiano dos Sateré-Mawé da Comunidade I' Apyrehyt	Jerry Araujo Vale	2016	Dissertação (UFAM)
Performance musical e reconhecimento: a etnomusicologia da relação entre os povos Sateré-Mawé e Tikuna através do estudo do grupo musical Kuiá da Aldeia Inhaã-bé, Manaus-AM	Carolina Bertolini	2016	Dissertação (UFAM)
Estado e povos indígenas no Amazonas: uma reflexão sobre os processos de intervenção estatista	Daniel Tavares dos Santos	2016	Dissertação (UFAM)
Índios citadinos: a constituição de uma comunidade multiétnica no bairro Tarumã Manaus, AM	Fabício Filizola de Souza	2017	Dissertação (UFAM)
Ensino e aprendizagem de instrumentos musicais e canto coletivo: uma experiência na comunidade indígena Terra Preta, na zona rural de Manaus, Amazonas	Heronaldo Pereira dos Santos	2017	Dissertação(UEA)
Educação escolar indígena: um estudo sociolinguístico do Nheengatu na escola Puranga Pisasú do Rio Negro, Manaus-AM	Ademar dos Santos Lima	2018	Dissertação (UEA)
Empreendimentos rurais não agrícolas: a sustentabilidade para além da agricultura na Comunidade Nossa Senhora do Livramento	Pedro Henrique Mariosa	2018	Dissertação (UFAM)
As línguas étnicas no Parque das Tribos em Manaus: um estudo etnolinguístico nos espaços culturais Uka Umbuesara Wakenai Anummarehit e Kokama	Amanda Ramos Mustafa	2018	Dissertação (UEA)

Waraná: um estudo etnolinguístico da cultura do guaraná entre os Mawé	Eraldo Menezes do Nascimento Junior	2018	Dissertação(UFAM)
Indígenas na cidade de Manaus(1870-1910): entre invisibilidade e a assimilação	Ana Luiza Morais Soares	2014	Dissertação(UFAM)
Identidade Sateré-Mawé no contexto urbano: língua, sentido e fronteiras da diferença	Valéria da Rocha Breves	2019	Dissertação (UFAM)
Indígenas em contexto de cidade: um estudo sobre o processo psicopolítico das dimensões da identidade coletiva da Comunidade Sol Nascente	Mayara dos Santos Ferreira	2019	Dissertação (PPGP-UFAM)
Indígenas no contexto urbano: identidade, cultura e educação dos indígenas residentes na Comunidade Nações Indígenas Tarumã Manaus	Elisangela Guedes da Silva	2019	Dissertação (UFAM)
Assessor pedagógico: perspectivas e desafios no assessoramento pedagógico às escolas indígenas e nos centros municipais de educação escolar indígena de Manaus	Giovana de Oliveira Ribeiro	2020	Dissertação (IFAM)
Recortes sociolinguísticos das populações indígenas residentes em Manaus: um estudo sobre o uso da Língua Portuguesa e das Línguas Indígenas a partir dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena Buü Miri, Tupana Yupirunga, Wainhamary e Weku Durpuá	Matheus José Santos da Silva	2020	Dissertação (UFAM)
Contribuição dos centros municipais de educação escolar indígena na construção da identidade de crianças indígenas em Manaus	Sandra Almeida	2020	Dissertação UFAM
O ensino e aprendizagem da língua espanhola aos indígenas Kokama do bairro Grande Vitória-Manaus	Mayra Luz Alvarado Davila	2021	Dissertação (PPGAS/UFAM)
Construção do conhecimento: um estudo da educação Kokama na Comunidade Nova Esperança	Alcione Deodato de Souza	2021	Dissertação(UEA)
Educação escolar indígena no município de Manaus(2011-2021):percursos e desafios em torno das políticas públicas municipais	Manoel Inácio de Oliveira	2022	Dissertação(UEA)
ARTIGO			
TÍTULO	AUTOR	ANO	DOCUMENTO
De aldeados a urbanizados:aspectos da identidade étnica indígena na cidade de Manaus	Raimundo Nonato Pereira da Silva	1999	Artigo (RUA)
Desafio indígena a uma política urbana em Manaus	Christian Groes Green	2001	Artigo (Ci.&Tróp)
Condições domiciliares e peri-domiciliares em Manaus Amazonas: comparação entre indígenas segundo a etnia e não indígenas	Evelynne Marie Therese Mainbourg/Maria	2006	Artigo (XV ENEP- ABEP)

	Ivanilde Araújo/Iolene Cavalcante de Almeida		
Situação Sociolinguística e revitalização de línguas indígenas urbanas: o caso de Manaus-AM	Dulce do Carmo Franceschini	2006	Artigo
Paisagens ameríndias urbanas de Manaus, no Amazonas: primeiros olhares	José Agnello Andrade Rodrigo Chiquetto Yuri Bassichetto Tambucci	2009	Artigo (Ponto Urbe)
Infância Indígena: as crianças Sateré-Mawé como produtoras de culturas	Roberto Sanches Mubarak Sobrinho	2010	Artigo (Areté)
A territorialidade indígena na cidade de Manaus: o caso dos Apurinã	Rozinei Lima Martins	2010	Artigo(XVI ENG)
Trabalho e Gênero na Comunidade Sateré-Mawé I'Nhaã-Bé em Manaus, Am	Wagner dos Reis Marques Araújo/Iraídes Caldas Torres	2010	Artigo (FG9-UFSC)
Dança, meio ambiente e cultura: a vivência do povo Sateré-Mawé na área urbana de Manaus	Thelma Lima da C. Marreiro Doriedason de Oliveira Santos/Alyne França Góes	2012	Artigo (ANAP)
Educação escolar, ocupação e renda entre indígenas de Manaus	Evelyn Marie Therese Mainbourg/ Maria Ivanilde Araújo/Gleici Jane Sena Cruz	2012	Artigo (ABEP)
Trabalho doméstico e servidão: trajetórias, gênero e identidade de mulheres indígenas em Manaus	Wagner dos Reis Marques Araújo	2012	Artigo (EDUCamazônia)
História Indígena no século XIX: contexto para discussão da presença indígena na urbanização de Manaus	Ana Luiza Moraes Soares	2013	Artigo (XXVII SNH)
Mulheres Indígenas: Diálogo Sobre a Vida na Cidade	Claudina Azevedo Maximiano	2013	Artigo (Ponto Urbe)
Povo Omágua/Kambéba, movimento indígena e políticas públicas para a educação escolar indígena	Jonise Nunes Santos/Núbia do Socorro Pinto Breves	2014	Artigo (EPENN)
Educação Escolar Indígena e Resiliência: uma experiência na Comunidade Tikuna em Manaus	Jucinôra Venâncio S. Araújo Maria Aldenora dos S. Lima	2014	Artigo (EPENN)
Entre índios e boleiros no Peladão Indígena	Rodrigo Valentim Chiquetto	2014	Artigo (Ponto Urbe)

O movimento dos estudantes indígenas do Amazonas e o sistema de reserva de vagas da Universidade do Estado do Amazonas	Marcos André Ferreira Estácio/Lucia regina de Azevedo Nicida	2014	Artigo (EPENN)
Os indígenas e o direito à cidade: negação e invisibilidade em Manaus(AM)	Norma Maria Bentes de Sousa	2014	Artigo (Em Pauta)
Limites na construção do currículo específico e diferenciado das escolas municipais indígenas de Manaus	Jonise Nunes Santos Nataliana de Souza Paiva	2014	Artigo(ENDIPE)
Aspectos de política linguística na elaboração de materiais didáticos para a língua Kokama	Altaci Corrêa Rubim Enilde Faulstich	2014	Artigo (XVII Congresso Internacional de Humanidades)
Política Diferenciada: elaboração da educação indígena em Manaus-AM	Altaci Corrêa Rubim Glademir Sales dos Santos	2015	Artigo (Ñanduty)
Políticas públicas e educação escolar indígena no município de Manaus (2005-2011)	Jonise Nunes Santos/Maria das Graças S. P. Pinheiro	2015	Artigo(Práxis Educacional)
Educação escolar indígena nas escolas municipais de Manaus: caminhos e processos	Nataliana de Souza Paiva/Jonise Nunes Santos/Santana Elvira Amaral da Rocha	2015	Artigo (EDUCERE)
Domesticando a cidade: ser Ticuna na Manaus contemporânea (1980-2014)	Amilcar Jimenes/Marcos César Borges da Silveira	2015	Artigo (Revista História oral)
Por uma práxis pedagógica intercultural do Professor Tikuna da Comunidade Wotchimaïcû do Município de Manaus/AM	Jucinôra V. de S. Araújo Lucas Antunes Furtado Rosa Mendonça de Brito	2016	Artigo (EDUA cap. Livro)
Professores indígenas e processos de territorialização na cidade de Manaus/AM/Brasil	Altaci Corrêa Rubim	2017	Artigo (América Crítica)
A Educação Tikuna na cidade de Manaus a partir de uma experiência associativa	Eduardo Gomes da Silva Filho	2017	Artigo(Anais ANPUH)
Formação do Professor indígena através da licenciatura em pedagogia em Manaus	Joyce Karoline Pinto Oliveira Nelson Matos de Noronha	2017	Artigo (Mutações)
Educação escolar indígena: um estudo sociolinguístico do Nheengatu na comunidade Pisasu Sarusawa do rio Negro, Manaus, AM	Ademar dos Santos Lima Silvana Andrade Martins	2017	Artigo (Revista Tellus)
A situação das línguas indígenas no município de Manaus	Ademar dos Santos Lima		Artigo

	Silvana Andrade Martins	2018	(Tellus)
O Museu Vivo Antonio Samias e a sustentabilidade sociocultural dos índios Kokama	Daniela Sulamita Almeida da Trindade Denis Gomes Cordeiro	2018	Artigo(MAE)
Como a população indígena está se apropriando do espaço urbano em Manaus?	Anna Karoline Rocha da Cruz	2018	Artigo(XXI ENEP-ABEP)
Indígenas na metrópole: lutas multiétnicas e identidade coletiva na cidade de Manaus(AM)	José Carlos Matos Pereira	2018	Artigo (PortalUFRRJ)
A Pedagogia de projetos desenvolvida em Manaus: um estudo de caso na Escola Indígena Kanata T-Ykua	Raidrine Moçambite Viana Helenice Aparecida Ricardo	2019	Artigo (Amazônida)
Saberes Indígenas e Educação para a diversidade: processos pedagógicos étnicos da cultura Sateré-Mawé	Mirela Silva Ferreira Thelma Lima da Cunha Ramos	2019	Artigo (Joinbr)
MONOGRAFIA			
O reflexo da sociedade envolvente na identidade das crianças Sateré-Mawé da aldeia em contexto urbano I'Apyrehyt	Altaci Corrêa Rubim	2005	Monografia (UEA)
Educação Física Escolar Indígena: O Programa Segundo Tempo e sua importância na Revitalização dos Jogos Tradicionais das crianças do Povo Baré na Escola Municipal de Terra Preta-Rio Negro-Manaus/Amazonas	Jhones Rodrigues Pereira	2006	Monografia (UNB)
A identidade do povo Tukano em Manaus-AM	Sergio de Jesus Alves Azevedo	2007	Monografia (ITPESAM)
Presença Indígena na cidade de Manaus: relações entre cultura, identidade e o turismo	Mayra Laborda Santos	2016	Monografia (UEA)

APÊNDICE 2 - QUADRO DE ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA			
ANO	LEGISLAÇÃO	ESFERA	ENFOQUE
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	União	Afirmação da educação escolar indígena como direito; Reconhecimento dos processos próprios de ensino-aprendizagem indígena; Ensino bilíngue/multilíngue; Utilização das línguas maternas e processos próprios de aprendizagem no(artigo 210)
1989	Constituição do Estado do Amazonas	Estado	Assegura às comunidades indígenas o uso da língua materna e processos próprios de aprendizagem
1991	Decreto nº26, de 4 de fevereiro	União	Retira da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a competência de coordenar o processo de educação escolar indígena e repassa ao Ministério da Educação (MEC) e às Secretarias Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação a responsabilidade pelo atendimento às escolas indígenas
	Portaria Interministerial no. 559	União	Prevê a criação de núcleos de educação no âmbito da Secretaria Estaduais de Educação
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394	União	Garante a oferta da Educação Escolar Indígena, bilíngue e intercultural às comunidades indígenas
1997	Resolução nº99	Estado	Normatiza a LDBEN nº 9.3.94/1996 no Estado do Amazonas
1998	Decreto nº. 18.749	Estado	Institui o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI)
	Decreto GS nº. 1.003/1998	Estado	Constituiu os representantes do CEEI/AM
	Decreto nº. 10/1998	Estado	Trata da nomeação dos representantes de lideranças indígenas, órgãos governamentais e não governamentais para a função de membros do CEEI
	Referencial Curricular para as Escolas Indígenas-RCNEI	União	Aponta questões comuns a todos os Professores e escolas, esclarece e incentiva a pluralidades e a diversidade dos projetos históricos e étnicos específicos
1999	Parecer CNE/CEB nº 14	União	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e sugere a criação da categoria “escola indígena” nos sistemas de ensino
1999	Resolução do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº 03	União	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais das Escolas Indígenas-ensino intercultural e bilíngue; Define os elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas; Institui as categorias “Professor indígena”, “escola indígena” e “magistério indígena”; Garante a formação

			do Professor indígena concomitante ao trabalho; Reconhece as escolas indígenas urbanas ou fora de terras indígenas.
2001	Lei 10.172 – Plano Nacional de Educação	União	Garante metas específicas para as escolas indígenas; a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todos os anos do ensino fundamental; a autonomia para as escolas indígenas quanto ao projeto político pedagógico e o uso dos recursos financeiros; e a garantia da participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento das escolas
2001	Resolução nº. 11/CEE/AM	Estado	Fixa normas para Criação, Autorização e Reconhecimento de Escolas Indígenas e Cursos no âmbito da Educação Básica no Estado do Amazonas
2002	Referenciais para a formação de Professores indígenas	União	Referencia a formação inicial e continuada de Professores indígenas na perspectiva intercultural
2004	Decreto federal nº 5.051	União	Estabelece a participação dos povos indígenas na criação de políticas públicas, programas e serviços de educação destinados a eles. Assegura a educação diferenciada aos povos indígenas. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais.
2005	Lei 11.096- Programa Universidade para Todos (PROUNI)	União	Estabelece ações afirmativas para estudantes de escolas públicas, cidadãos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e portadores de deficiências.
	Portaria MEC nº. 13	União	Institui a Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena- CAPEMA
	Primeiro edital de convocação do PROLIND	União	Primeiro edital de convocação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais-PROLIND
2008	Lei 11.645	União	Determina a inclusão da história e cultura afrobrasileira e indígena nos currículos oficiais da rede de ensino das escolas não indígenas
2009	Decreto Nº 6861	União	Cria os Territórios Etnoeducacionais - áreas territoriais específicas como base administrativa e gestão das políticas e ações de educação escolar indígena no país
2010	Portaria MEC nº 734	União	Institui, no Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena –CNEEI- órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação Escolar Indígena, com representantes governamentais, da sociedade civil e dos povos indígenas.
2011	Parecer Conselho Nacional de Educação – CNE nº. 1	Estado	Trata sobre a transformação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas e um Conselho Normativo

2012	Lei 12.711	União	Estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, combinando frequência à escola pública com renda e cor (etnia). Lei das Cotas
	Parecer Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica Nº13	União	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
	Resolução Nº 05	União	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica
2013	Portaria nº 1.061	União	Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola e a Portaria nº 98, de 06 de dezembro de 2013 a regulamenta.
2013	Portaria nº 1.062	União	Cria o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE)
2014	Lei nº 13.005 – Plano Nacional de Educação	União	Propõe metas, estratégias e ações relacionadas à Educação Escolar Indígena e formação de Professores indígenas. Cita a formação continuada
2015	Resolução CNE/CP nº 01	União	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, de acordo com o Parecer nº. 14/CNE-CP, de 2014. Define a formação do Professor indígena em serviço.
2017	Lei 13.415		Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio Integral. Flexibiliza da organização curricular: parte comum (BNCC) e parte diversificada (itinerários formativos). Promove os itinerários formativos
2017	Resolução CNE/CP Nº 2	União	Institui a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, Etapa Educação Infantil e Ensino Fundamental.
2018	Resolução CNE/CP Nº 4	União	Institui a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, Etapa Ensino Médio..

APÊNDICE 3 – ROTEIRO DA COLETA DE DADOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Título da Pesquisa: Formação contínua de indígenas Professores em Manaus

Pesquisadora: Jucinôra Venâncio de Souza Araújo

Orientadora: Profª Drª Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel

Co-orientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada –Indígena Professor (a)

Identificação:

- 1-Qual o seu nome?.....
 - 2-Sua idade?.....
 - 3- Onde você nasceu?.....
 - 4- Em que CMEEI você atua?.....
 - 5- Qual seu povo indígena?.....
 - 6- Qual a língua indígena?.....
-

1. Conte um pouco sua história de vida.
2. Você tem alguma formação pedagógica?
3. Já atuou na educação escolar indígena antes do CMEEI?
4. Quais as suas necessidades de formação para a prática pedagógica diferenciada no CMEEI?
5. De que forma a formação da SEMED abrange suas necessidades formativas?
6. Como você avalia as contribuições da formação continuada em serviço oferecida pela SEMED Manaus para o desenvolvimento de sua práxis pedagógica?
7. Como você planeja suas aulas? Que estratégias, materiais e recursos você utiliza?
8. O que você entende por educação intercultural? Ela se manifesta na sua formação?
9. Quais as dificuldades e desafios no desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva intercultural?
10. Você sabe o que é Pedagogia Decolonial?
11. Pra você, o que é ser um Professor (a) indígena?
12. Quais os desafios de ser Professor indígena no contexto urbano?
13. Quais as aprendizagens que a pandemia de Covid 19 deixou para a educação escolar indígena?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Título da Pesquisa: Formação contínua de indígenas Professores (as) em Manaus

Pesquisadora: Jucinôra Venâncio de Souza Araújo

Orientadora: Profª Drª Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel

Co-orientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada – Professor (a) Formador DDPM

Identificação:

1- Qual o seu nome e idade?.....

5- Qual sua formação acadêmica?.....

1. Conte um pouco sua história de vida.
2. Quanto tempo você atua no magistério/como formador na DDPM?
3. Quais as bases ou fundamentos legais que embasam a formação ofertada aos indígenas Professores (as)?
4. Quais os fundamentos pedagógicos dessa formação?
5. Como é realizado o planejamento das formações pedagógicas para os indígenas Professores (as)?
6. Os Professores indígenas participam desse planejamento? De que forma?
7. A ser ver, quais são as necessidades formativas dos indígenas Professores (as)?
8. A formação abrange as necessidades formativas dos indígenas Professores (as)? De que forma?
9. Quais as dificuldades e desafios da formação dos indígenas Professores (as)?
10. A seu ver, de que forma a formação contribui para a compreensão e desenvolvimento das práticas educativas interculturais dos indígenas Professores (as)?
11. O que você entende por interculturalidade? Como ela se manifesta na formação?
12. O que você entende por Pedagogia Decolonial?
13. Quais os desafios que você enfrenta enquanto formador de indígenas Professores (as)?
14. Quais as lições da Pandemia de Covid 19 para o processo formativo dos indígenas Professores (as)?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Título da Pesquisa: Formação contínua de indígenas Professores (as) em Manaus

Pesquisadora: Jucinôra Venâncio de Souza Araújo

Orientadora: Profª Drª Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel

Co-orientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada – Professor(a) Assessor(a) GEEI

Identificação:

1-Qual o seu nome?.....

2-Sua idade e formação acadêmica?.....

=====

1. Conte um pouco sua história de vida.
2. Quanto tempo você atua no magistério/como assessor (a) da GEEI?
3. Quais as bases ou fundamentos legais que embasam a formação ofertada aos indígenas Professores (as)?
4. Quais os fundamentos pedagógicos dessa formação?
5. Como é realizado o planejamento das formações pedagógicas da GEEI para os indígenas Professores (as)?
6. Os Professores indígenas participam desse planejamento? De que forma?
7. A ser ver, quais são as necessidades formativas dos indígenas Professores (as)?
8. A formação abrange as necessidades formativas dos indígenas Professores (as)? De que forma?
9. Quais as dificuldades e desafios da formação dos indígenas Professores (as)?
10. Quais as dificuldades e desafios que você enfrenta no assessoramento pedagógico dos indígenas Professores (as)?
11. A seu ver, de que forma a formação contribui para a compreensão e desenvolvimento das práticas educativas interculturais dos indígenas Professores (as)?
12. O que você entende por interculturalidade? Como ela se manifesta na formação?
13. O que você entende por Pedagogia Decolonial?
14. Quais as lições da Pandemia de Covid 19 para o processo formativo dos indígenas Professores (as) e para o trabalho pedagógico diferenciado?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Título da Pesquisa: Formação contínua de indígenas Professores (as) em Manaus

Formação continuada de Professores indígenas em Manaus: entre necessidades formativas, práticas interculturais e identidade docente.

Pesquisadora: Jucinôra Venâncio de Souza Araújo

Orientadora: Prof^a Dr^a Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel

Co-orientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu

Roteiro de Observação da Formação em serviço GEEI/DDPM

1. Local: _____
2. Formação: _____
3. Data: ____/____/____
4. Organização dos Tempos.
5. Organização dos Espaços.
6. O lugar da interculturalidade na formação e formas de expressão.
7. O lugar das necessidades formativas na formação desenvolvida.
8. A relação formador/Professor, Professor/formador, Professor/Professor.
9. Espaço para manifestar suas dúvidas e necessidades pedagógicas?
10. A expressão das identidades
11. Dinâmica da formação

8. ANEXOS

ANEXO 1 - CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SEMED

2021.18000.18125.0.005296 (VOLUME 1) - 2021.18000.19300.9.048911 (Folha 1)



Educação
Secretaria Municipal



Manaus
Prefeitura Municipal

Subsecretaria de Gestão Educacional

Família e Escola, construindo a excelência na educação, em prol de uma Manaus melhor para se viver.

CARTA DE ANUÊNCIA

Autorizo a execução da pesquisa "FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INDÍGENAS EM MANAUS: ENTRE NECESSIDADES FORMATIVAS, PRÁTICAS INTERCULTURAIS E IDENTIDADE DOCENTE", conduzida pela doutoranda, **JUCINÔRA VENÂNCIO DE SOUZA ARAÚJO**, CPF 750.654.602-72, sob a orientação da Professora Doutora Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

A Instituição se compromete a solicitar Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a todos os participantes da pesquisa, bem como obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país.

Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral, garantindo a utilização dos dados pessoais dos participantes da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e assegurando a não utilização das informações em prejuízo dos participantes, das unidades escolares e/ou comunidades.

Ressalta-se que devem ser obedecidos os protocolos de saúde como medida preventiva à disseminação da COVID-19. Desta forma, evite-se expor os participantes a riscos de contaminação.

A doutoranda se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país e ao final da pesquisa deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de 30 (trinta) dias, um Relatório Final da atividade realizada.

Manaus, 18 de maio de 2021.

(Assinado digitalmente)
Dr. Carlos Antônio Magalhães Guedelha
Subsecretário de Gestão Educacional/SEMED
Decreto de 06 de janeiro de 2021



DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: CARLOS ANTONIO MAGALHAES GUEDELHA EM 18/05/2021 13:28:02

APÊNDICE 2 - CARTA DE ANUÊNCIA DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.182.060

p) TERMO DE ANUÊNCIA CMEEI TUPANA RUCA: APRESENTADO E ADEQUADA (assinado pelo Representante Legal da Comunidade Nossa Senhora do Livramento, Asterio Martins Tomas, em 24/05/2021).

q) TERMO DE ANUÊNCIA CMEEI TSE TSU KAMUTUM KOKAMA: APRESENTADO E ADEQUADA (assinado pelo Representante Legal da Comunidade Kokama do Grande Vitória, Francisco Braga Maricaux, bairro Grande Vitória 1, em 10/05/2021).

r) TERMO DE ANUÊNCIA CMEEI INDÍGENA NUSOKEN II: APRESENTADO E ADEQUADA (assinado pelo Representante Legal da Comunidade Waikirú Tarumã, Wilason André Pereira da Silva, em 24/05/2021).

Recomendações:

Pesquisador(a) esclareça suas dúvidas, consultando a página do CEP/CONEP em www.cep.ufam.edu.br

Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador CUMPRIU INTEGRALMENTE com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

Atenção! "O(A) pesquisador(a) deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

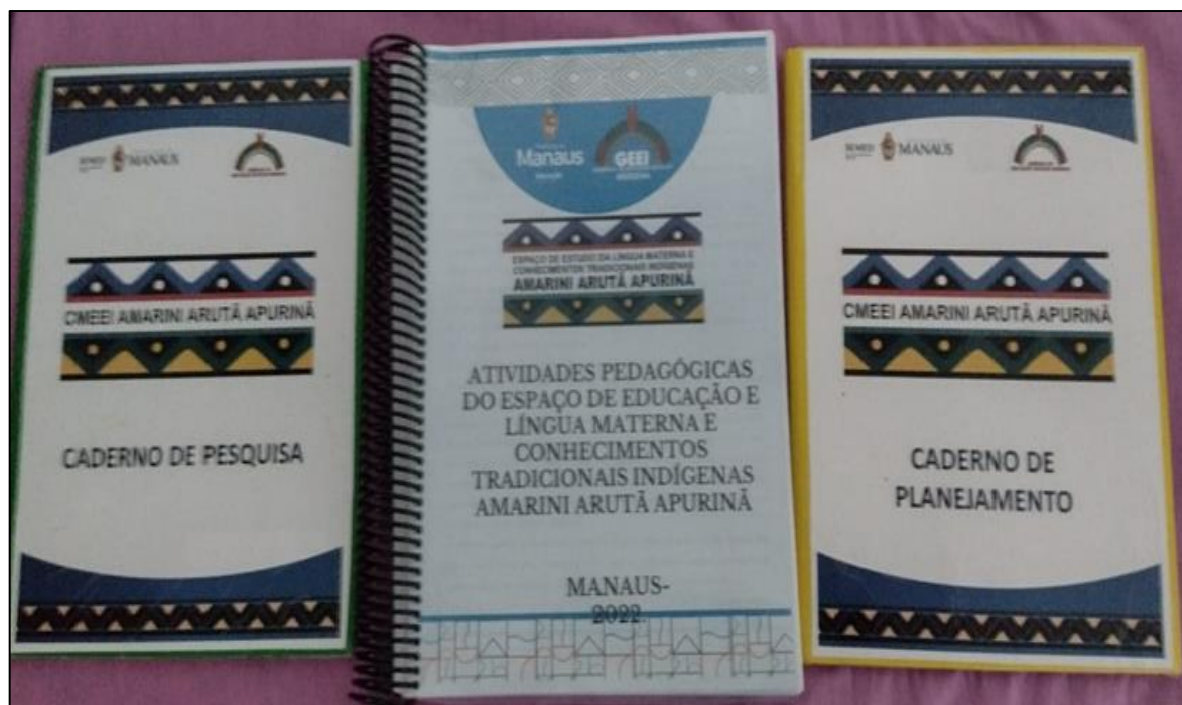
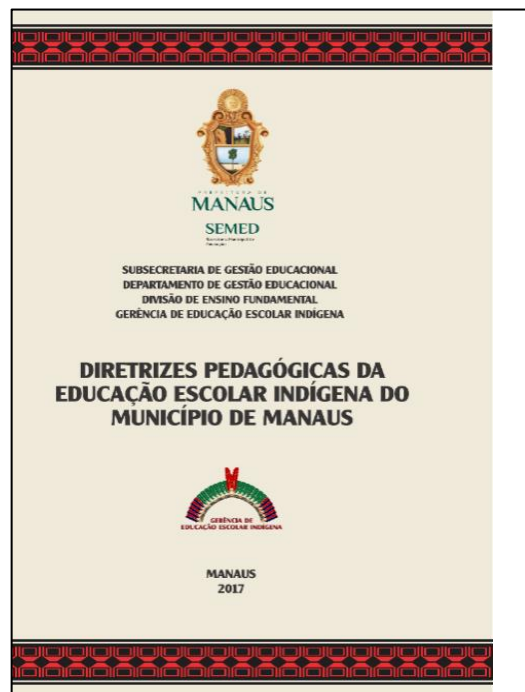
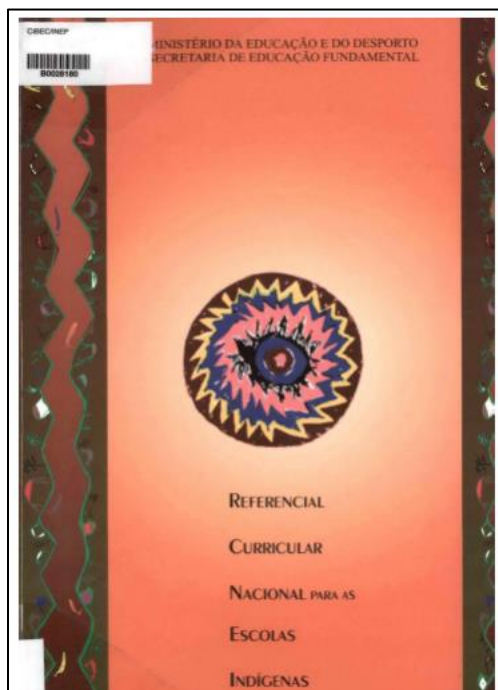
Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com

APÊNDICE 3 - REGISTROS DE PRÁTICAS EDUCATIVAS: ESPAÇOS INDÍGENAS (EELMCTI)











YATSI+ WATA	1	2	3	4	KUARACHI
Watera yatsi wata	5	6	7	8	mutu .
Mutuka yatsi wata	9	10	11	12	Upekamata
Mutapaka yatsi wata	13	14	15	16	Mutuka kamata
Iruka yatsi wata	17	18	19	20	Mutapaka kamata
Pichka yatsi wata	21	22	23	24	Iruka kamata
Tsukta yatsi wata	25	26	27	28	Pichka kamata
Kantsi yatsi wata	29	30	31		Tsapapa
Putra yatsi wata					
Itakun yatsi wata					
chunka yatsi wata					
chunka ulepe yatsi wata					
chunka mutuika yatsi wata					











