

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)  
DIRETORIA DE PESQUISA , PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**NARRATIVAS DE PROFESSORES(AS) INDÍGENAS SOBRE SUAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA-AM**

**JUCILENE MIRANDA DA SILVA**



**São Leopoldo - RS**

**2025**

**JUCILENE MIRANDA DA SILVA**

**NARRATIVAS DE PROFESSORES(AS) INDÍGENAS SOBRE SUAS PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA-AM**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do  
título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio  
dos Sinos (UNISINOS)

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva

**São Leopoldo - RS**

**2025**

S586n Silva, Jucilene Miranda da.  
Narrativas de professores(as) indígenas sobre suas práticas pedagógicas em escolas de São Gabriel da Cachoeira-AM / por Jucilene Miranda da Silva. – 2025.  
168 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2025.  
“Orientador: Dr. Rodrigo Manoel Dias da Silva”.

1. Professores indígenas. 2. Práticas pedagógicas. 3. Identidades docentes. 4. Escola. 5. Estudantes. 6. São Gabriel da Cachoeira (AM). I. Título.

CDU: 37.01(=1.811.3-82)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta tese aos meus pais, Antônia e Marcelino, dignos de todos os meus agradecimentos. Sempre presentes em minha trajetória, pois, em meio a tantas dificuldades, souberam ser a presença que tanto necessitei. Alegrem-se comigo!

## AGRADECIMENTOS

Encerrar esta tese de doutorado é mais do que concluir uma etapa acadêmica; é um momento de profunda emoção, de silêncio carregado de gratidão, de memória e de afeto. Foram anos intensos, de aprendizado, de desafios, de transformações internas e externas. E hoje, ao olhar para trás, o que pulsa no coração é um sincero e imenso **obrigada**.

Ao professor **Rodrigo Manoel Dias da Silva**, meu orientador, deixo minha mais profunda gratidão. Sua escuta atenta, seu rigor acadêmico e sua generosidade intelectual foram pilares fundamentais neste percurso. Obrigada por acreditar em meu trabalho, por me desafiar a crescer e por caminhar comigo com respeito e sabedoria.

Aos meus pais, **Antônia e Marcelino**, não há palavras suficientes para agradecer. Tudo o que sou e carrego em mim é porque fui acolhida (o), ensinada (o) e amada (o) por vocês. Esta conquista também é de vocês — que me ensinaram o valor da educação muito antes de qualquer sala de aula ou universidade.

Aos meus familiares, meu carinho e reconhecimento. Cada gesto de apoio, cada palavra de incentivo, cada acolhida durante os momentos mais difíceis fizeram toda a diferença.

Aos colegas da **Unisinos**, levo comigo não apenas os debates e as trocas acadêmicas, mas também os encontros humanos que tornaram essa caminhada mais rica e suportável. Vocês me ensinaram que a construção do saber também é coletiva, afetiva e comprometida.

Aos colegas da **rede estadual de educação do Amazonas e rede municipal de educação de São Gabriel da Cachoeira**, meu respeito e minha admiração. Continuar atuando com vocês, mesmo em meio à correria e aos desafios do doutorado, foi fonte de inspiração. Vocês me lembram, todos os dias, por que escolhi a Educação: por acreditar que ela é capaz de transformar realidades e de fortalecer vidas.

Às Irmãs Catequistas Franciscanas, aquelas que assumiram o compromisso comigo e não desistiram de alimentar meu sonho.

Finalizar esta tese é, para mim, um ato de esperança. Que este trabalho, fruto de tantas mãos, vozes e vivências, possa, de alguma forma, contribuir para um mundo mais justo, sensível e comprometido com o bem comum.

Com emoção,

Jucilene Miranda da Silva

## RESUMO

A tese aborda as narrativas de professores indígenas sobre suas práticas pedagógicas em escolas de São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas. Orienta-se pelo objetivo de descrever práticas pedagógicas e características identitárias de docentes indígenas mencionando os saberes e as estratégias utilizadas pelos docentes, os sentidos e as formas de atuação, as histórias pessoais e formativas, as relações com a comunidade e as novas ferramentas que possam contribuir para a melhoria do ensino-aprendizagem. Os objetivos específicos que nortearam a tese são: 1. Identificar elementos que representam as práticas pedagógicas e as identidades profissionais dos docentes indígenas em escolas da rede municipal, situadas no contexto de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas; 2. Observar e ouvir os docentes, visando recolher informações sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, seus posicionamentos e suas perspectivas em vários contextos, como nas salas de aula, em atividades extraclasse e momentos informais desses docentes em suas escolas; 3. Descrever os dados produzidos com densidade, tendo como base as narrativas sobre as práticas pedagógicas e as identidades profissionais dos docentes observados, expondo elementos que as caracterizam, considerando suas trajetórias, relações, atuação profissional e estratégias; 4. Analisar as informações geradas a partir de estudos culturais da teoria Pós-Colonial e do grupo Modernidade Colonialidade, e discutir sobre as realidades das escolas participantes do estudo em contraste com a importância e a necessidade de descolonização de sujeitos e saberes da região de estudo. Participaram deste estudo os professores indígenas dos povos Tukano, Baré, Piratapuaia, Tariano e Baniwa. No percurso dos diversos caminhos, houve a necessidade de discutir as limitações, as aproximações, os distanciamentos, os deslizos produzidos durante os caminhos metodológicos e as percepções desses campos de experiências, bem como as observações realizadas junto aos sujeitos da pesquisa. Do ponto de vista conceitual leva-se em conta as questões referentes às identidades e práticas docentes e ciente da necessidade de descolonização de sujeitos/saberes enraizados pelo período colonial, estabeleceu-se o diálogo potente com autores indígenas, que foram três, alguns deles do Alto rio Negro. Logo adentrei o campo dos Estudos Culturais, da teoria Pós-Colonial e do grupo Modernidade-Colonialidade, pois se tornaram indispensáveis para a construção da tese. A necessidade de descolonizar saberes e sujeitos em meio ao projeto que coloniza com forte tendência em silenciar ou apagar as diferentes manifestações culturais. Do ponto de vista metodológico a produção dos dados contou com a utilização de procedimentos de cunho etnográfico, além de questionário, conversas, fotografias, diário de campo e observações das práticas pedagógicas dos professores. Com base nos dados elencados, pôde-se perceber que as práticas pedagógicas narradas pelos professores indígenas de São Gabriel da Cachoeira-Am estão estreitamente ligadas à caminhada comunitária, visto que todos são participantes e corresponsáveis pelo todo. Suas trajetórias são marcadas pela resignificação de metodologias, utilizando o que é próprio de suas culturas e, em comunidade, celebram os conhecimentos e saberes produzidos a partir da pedagogia indígena.

**Palavras-chave:** Professores indígenas. Práticas pedagógicas. Identidades docentes.

## ABSTRACT

The organized and systematized assumptions address the narratives of Indigenous teachers about their pedagogical practices in schools in São Gabriel da Cachoeira, Amazonas State. The proposed objective was to describe the pedagogical practices and identity characteristics of Indigenous teachers in municipal schools in the urban and peri-urban areas of the municipality of São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, mentioning: the knowledge and strategies used by the teachers, the meaning and forms of professional practice, personal histories and educational paths, ethnic diversity present, relationships established with the community, practical actions aimed at improving schools, and new tools that can contribute to the teaching-learning process of students. The specific objectives that guided the thesis are: 1. Identify elements that represent the pedagogical practices and professional identities of Indigenous teachers in municipal schools in the São Gabriel da Cachoeira-Amazonas region; 2. Observe and listen to teachers to gather information about their personal and professional trajectories, positions, and perspectives in various contexts, such as classrooms, extracurricular activities, and informal moments at their schools. This also provides opportunities for conversations with other stakeholders seeking information about the professionals in question; 3. Describe the data produced in depth, based on narratives about the pedagogical practices and professional identities of the observed teachers, highlighting elements that characterize them, considering their trajectories, relationships, professional performance, and strategies; 4. Analyze the information generated from cultural studies of Postcolonial theory and the Modernity-Coloniality group, and discuss the realities of the schools participating in the study in contrast to the importance and necessity of decolonizing subjects and knowledge in the study region. Indigenous teachers from the Tukano, Baré, Piratapuaia, Tariano, and Baniwa peoples participated in this study. Throughout the various approaches, it was necessary to discuss the limitations, approaches, distances, and slip-ups produced during the methodological approaches, as well as the perceptions of these fields of experience and the observations made with the research subjects. Considering issues related to identities and teaching practices, and aware of the need to decolonize subjects and knowledge rooted in the colonial period, this study establishes a powerful dialogue with Indigenous authors, some from the Upper Rio Negro, within the field of Cultural Studies, Postcolonial Theory, and the Modernity-Coloniality group, as they have become indispensable to the construction of this thesis. The need to decolonize knowledge and subjects amidst a colonizing project with a strong tendency to silence or erase diverse cultural manifestations. Data collection involved ethnographic procedures, including questionnaires, conversations, photographs, field diaries, and observations of teachers' pedagogical practices. Based on the data collected, it was clear that the pedagogical practices described by Indigenous teachers in São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, are closely linked to the community's journey; everyone is a participant and co-responsible for the whole. Their trajectories are marked by the redefinition of methodologies, utilizing what is unique to their cultures, and, as a community, they celebrate the knowledge and wisdom produced through Indigenous pedagogy.

**Keywords:** Indigenous teachers. Pedagogical practices. Teaching identities.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Imagem da floresta.....	59
<b>Figura 2:</b> Povos Originários.....	60
<b>Figura 3:</b> Limites de São Gabriel, no formato da “Cabeça do Cachorro” .....	72
<b>Figura 4:</b> Vista das águas do rio Negro, com a Bela Adormecida ao fundo.....	73
<b>Figura 5:</b> Centro comercial de São Gabriel no período da pandemia .....	73
<b>Figura 6:</b> Povos e línguas indígenas do alto e médio rio Negro .....	74
<b>Figura 7:</b> Roça de mandioca Mõpoea: agricultoras com aturás.....	76
<b>Figura 8:</b> Divisões das coordenadorias da FOIRN.....	78
<b>Figura 9:</b> Internato salesiano de Taracuaá, rio Uaupés.....	94
<b>Figura 10:</b> Balsa transportadora.....	94
<b>Figura 11:</b> Produção na Casa de Farinha .....	96
<b>Figura 12:</b> Produção na Casa de Farinha.....	96
<b>Figura 13:</b> Vista da Escola Duraka, fotografada do Porto de Camanaus. ....	97
<b>Figura 14:</b> Vista do Rio Negro .....	98
<b>Figura 15:</b> Vista parcial da comunidade.....	99
<b>Figura 16:</b> Comunitários carregando materiais para construção de salas de aulas na Escola Duraka .....	100
<b>Figura 17:</b> Descascar da macaxeira para produção da farinha .....	102
<b>Figura 18:</b> Criança fazendo a travessia do rio Negro .....	106
<b>Figura 19:</b> Escola Municipal Indígena Tiago Montalvo.....	109
<b>Figura 20:</b> Projeto Cultural.....	110
<b>Figura 21:</b> Slogan do Projeto Cultural.....	115
<b>Figura 22:</b> Apresentação Cultural Saberes dos nossos povos.....	116
<b>Figura 23:</b> Membro da família na Língua Nheengatu .....	135
<b>Figura 24:</b> Desenhos e palavras na Língua Nheengatu .....	137
<b>Figura 25:</b> Igreja Católica Nossa Senhora Auxiliadora localizada dentro da comunidade .....	139
<b>Figura 26:</b> Espaço da Comunidade Duraka.....	137
<b>Figura 27:</b> É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.....	139



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Identificação dos professores participantes da pesquisa.....	61
<b>Quadro 2:</b> Encaminhamentos para as rodas de conversas com professores .....	67
<b>Quadro 3:</b> Encaminhamentos para as rodas de conversas com familiares .....	68

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Terras Indígenas do Rio Negro .....	52
<b>Tabela 2:</b> Número de escolas e alunos matriculados na própria comunidade.....	92
<b>Tabela 3:</b> Número de escolas e alunos matriculados fora de suas comunidades .....	92

## LISTA DE SIGLAS

<b>CAIARNX</b>	Coordenadoria das Associações Indígenas do Alto Rio Negro e Xié
<b>COIAB</b>	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira.
<b>COIDI</b>	Coordenadoria das Organizações Indígenas do Distrito de Iauaretê
<b>CAIMBRN</b>	Coordenadoria das Associações Indígenas do Médio e Baixo Rio Negro
<b>CAPES</b>	Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal em nível superior
<b>CRAS</b>	Centro de Referência de Assistência Social
<b>DIA WII</b>	Coordenadoria das Organizações Indígenas do Tiquié, Uaupés e Afluentes
<b>DSEis</b>	Distritos Sanitários Especiais Indígenas
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FOIRN</b>	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
<b>IFAM</b>	Instituto Federal do Amazonas
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes da Educação Nacional
<b>MC</b>	Modernidade/Colonialidade
<b>NADZOERI</b>	Organização Baniwa e Koripako.
<b>Oibi</b>	Organização Indígena da bacia do Içana
<b>PARFOR</b>	Programa Nacional de formação de Professores da Educação Básica
<b>PGTA</b>	Plano de Gestão Territorial e Ambiental
<b>PPPI</b>	Projeto Político Pedagógico Indígena.
<b>PROFORMAR</b>	Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação.
<b>PSS</b>	Processo Seletivo Simplificado.
<b>PT</b>	Partido do Trabalhadores
<b>RCNEI</b>	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
<b>SEMEC</b>	Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, AM.
<b>STF</b>	Supremo Tribunal Federal
<b>TIs</b>	Terras Indígenas.
<b>UEA</b>	Universidade do Estado do Amazonas
<b>UFAM</b>	Universidade Federal do Amazonas
<b>UFSC</b>	Universidade Federal de Santa Catarina
<b>UNEMAT</b>	Universidade do Estado do Mato Grosso

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1 TRAJETÓRIAS, IDENTIDADES E ESCOLAS “DE FRONTEIRAS” .....</b>	<b>20</b>
1.1 REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E SUAS APROXIMAÇÕES COM O CONTEXTO DAS ESCOLAS URBANAS E PERIURBANAS DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA-AM.....	21
1.2 REVISITANDO O PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR COM OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.....	31
1.3A REALIDADE DOS POVOS INDÍGENAS E AS AÇÕES DO CAPITALISMO.....	38
1.4 AS NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEUS DESAFIOS.....	41
<b>2 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>50</b>
2.1 ESCOLAS DE FRONTEIRAS AMAZÔNICAS E PRÁTICAS DOCENTES: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE .....	50
2.2 A ESCOLHA DO CAMPO INVESTIGATIVO.....	54
2.3 DIÁRIO DE CAMPO: COTIDIANO E BREVE RECORTE SOBRE OS RELATOS DE PROFESSORES.....	58
<b>3 PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES .....</b>	<b>63</b>
3.1 ROTEIROS DE CAMPO .....	68
3.1.1 Questionário para preenchimento e roda de conversa com professores.....	68
3.1.2 Encaminhamentos para as rodas de conversa com familiares.....	68
<b>4 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA-AM</b>	<b>70</b>
4.1 CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR URBANA E PERIURBANA DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA.....	70
4.2 SÃO GABRIEL E SUAS COORDENADORIAS - UMA “CIDADE” COM MUITAS “REGIÕES” .....	78
4.3 PEDAGOGIAS INDÍGENAS: DOCÊNCIA, SEUS DESAFIOS E POSSIBILIDADES ENTRE FRONTEIRAS.....	82
<b>5 NARRATIVAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INDÍGENAS .....</b>	<b>94</b>
5.1 ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA DURAKA KAPUAMU.....	94
5.2 CONVERSA COM FAMILIARES DA ESCOLA DURAKA KAPUAMU .....	107
5.3 CONVERSA COM OS ALUNOS DA ESCOLA DURAKA KAPUAMU .....	108
5.4 ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA PROFESSOR TIAGO MONTALVO .....	109

5.5 RODA DE CONVERSA COM OS PROFESSORES DA ESCOLA TIAGO MONTALVO .....	113
<b>5.5.1 Primeira roda de conversa .....</b>	<b>113</b>
<b>5.5.2 Segunda roda de conversa.....</b>	<b>114</b>
5.6 RODA DE CONVERSA COM FAMILIARES DA ESCOLA TIAGO MONTALVO .....	114
5.7 A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA COLETA DOS DADOS .....	116
<b>6 ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES INDÍGENAS EM SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA-AM.....</b>	<b>130</b>
6.1 AS CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS INDÍGENAS NARRADAS PELOS PARTICIPANTES .....	130
6.2 UMA EDUCAÇÃO VIVA, COMUNITÁRIA, ANCESTRAL E CONECTADA COM A NATUREZA.....	131
6.3 EDUCAÇÃO COMO PARTE DA VIDA COTIDIANA.....	133
6.4 AS NARRATIVAS E OS CONHECIMENTOS ORAIS SÃO IMPORTANTES PARA A ESCOLA INDÍGENAS .....	136
6.5 EDUCAÇÃO POSSUI RESPONSABILIDADES COMPARTILHADAS.....	137
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>141</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>146</b>
<b>APÊNDICE A – Carta de Anuência para a pesquisa (Semed).....</b>	<b>153</b>
<b>APÊNDICE B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....</b>	<b>154</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>156</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa intitulada “Narrativas de professores (as) indígenas sobre suas práticas pedagógicas em escolas de São Gabriel da Cachoeira - Amazonas”, é um desafio duplo a que me proponho: o de apresentar a educação escolar nesse contexto fronteiriço e, ao mesmo tempo, fazer um investimento em minha formação pessoal, objetivando uma maior inserção social – como mulher, religiosa, educadora, negra, indígena – humanizada e aberta aos novos conhecimentos, saberes e contextos que são produzidos.

Entendendo que as práticas pedagógicas dialogam, utilizo o termo “tecituras”. Utilizo para reunir as experiências da pesquisadora e as dos professores participantes da pesquisa como contribuição para o campo educacional. Assim, diálogo com professores, questionário, observação participante, rodas de conversa, narrativas e fotografias farão parte da metodologia a ser desenvolvida e aplicada.

Ainda merece destaque que o termo tecitura é assim definido no dicionário Houaiss: “A reunião dos fios que se atravessam no tear (urdidura). [Por Extensão] que se encontra arranjado; estrutura”. Ou seja, tecitura remete a uma trama de fios e tecidos: a maneira como o tear produz uma realidade nova, ao mesclar cores, texturas, experiências. No contexto regional em que o estudo ocorreu, são comuns diversas práticas e técnicas de artesanato. Trançar fios, linhas, cordas é uma prática ancestral de artesanato. A partir de agora, assumo essa prática como alegoria, a qual é assumida como fio condutor desta tese.

Com base na definição acima, entendo que não somos ilhas e que participamos dessa dinâmica na tentativa de reunir as diferenças, sem anulá-las, mas criando possibilidades para diálogos. Por isso, somos convocados a contribuir como seres sociais para uma maior formação e um maior engajamento de cidadãos comprometidos com a cidadania global.

Nesse processo de vivências marcadas pelas diversidades e especificidades de conhecimentos, faz-se necessário entender que viver é praticar cotidianamente a arte do equilíbrio entre os saberes diversificados que enriquecem as relações. Em muitos casos, estas são pontuadas por desafios, de modo especial quando as diferenças despontam, e a tendência de padronização conduz esse processo. Essa ambiguidade entre a diversidade e a tendência contemporânea à padronização é um elemento importante para a construção desta tese.

Nossas vivências são marcadas por experiências significativas quando há propostas que promovem o diálogo respeitoso, acolhedor, sem inferiorizar as diferentes expressões que compõem nossos cenários visivelmente entrelaçados pelas diversidades. Segundo Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 35),

A igualdade está indissociavelmente ligada à ideia da diferença, que, por sua vez, tem uma relação intrínseca com o conceito [de] identidade (s). A discussão entre igualdade e diferença está fortemente associada aos processos de discriminação por sexo, raça, cor, religião, convicção filosófica ou política, diferenças culturais, entre outros.

O transitar nesses espaços é uma oportunidade que favorece essa experiência pessoal e, ao mesmo tempo, conjunta. Muitas vezes somos interrogados em nossas (in)verdades e passamos a questionar o que nos causa estranhamentos.

Considero essa estranheza um elemento natural, na medida em que é utilizada para potencializar e provocar nossas relações, fazendo-nos atentar para os conceitos de igualdade e diferença, além de seus efeitos polissêmicos.

A escola é um dos ambientes determinantes na constituição de identidade(s), já que nesse espaço há uma intensa circulação de manifestações. Ela é convidada a ser colaboradora nesse exercício de cidadania, promovendo diálogos entre seus sujeitos.

A transformação do espaço escolar em um ambiente acolhedor, que possibilite a aprendizagem de todos a partir de situações que envolvam colaboração e experiências compartilhadas de aprendizagem, requer responsabilidade e espírito de coletividade por parte da equipe pedagógica (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 35).

A interculturalidade deveria ocupar espaço privilegiado na formação de professores, pois “os conceitos e práticas precisam estar profundamente ancoradas no diálogo entre culturas – diálogo intercultural” (URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, p. 50). É verdade que já existem práticas articuladas em curso nesses ambientes; porém em muitas realidades busca-se a homogeneização como forma de enquadrar os indivíduos, tirando-lhes as possibilidades de expressão.

Silva, Hall e Woodward (2014, p. 91-92) destacam que “A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença”. Nessa mesma dinâmica,

Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 47) ressaltam elementos fundamentais para o exercício de práticas diversificadas que valorizem seus sujeitos em suas diferenças.

Assim, consideramos que a educação em uma perspectiva intercultural se constitui em um movimento de incentivo à aprendizagem e à participação de todos os estudantes, que envolve a valorização de todas as pessoas que compõem o espaço escolar; e também a reestruturação de práticas escolares sensíveis à diversidade de estudantes e a concepção de diferença como possibilidade e apoio à aprendizagem (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 47).

Além disso, Fleuri (2003) nos recorda que foi a partir da emergência das identidades indígenas em busca de seus direitos por reconhecimento que foram apresentadas sugestões de um trabalho intercultural. Como exemplo, cita o Movimento Zapatista de Chiapas, no México, cujo modelo político do Estado-Nação não contemplava a diversidade cultural mexicana e, por isso, recebeu questionamentos. Apesar das inúmeras tentativas para um currículo hibridizado, ainda há insistência em homogeneizar essas diferenças, o que se torna bastante perceptível nas pesquisas com temáticas voltadas para o currículo. Conforme Candau (2011), em seus estudos sobre diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas apresentam as preferências enfatizadas pela cultura escolar dominante.

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. (CANDAU, 2011, p. 241).

A realização de avaliações padronizadas também exemplifica os aspectos negativos de práticas que reforçam a homogeneização e invisibilizam seus sujeitos. As metas estabelecidas nem sempre colaboram ou atentam para seu público diverso. Por exemplo, o rendimento é coletado a partir das notas atribuídas aos sujeitos, além de outros itens elencados, que são acordados como fundamentais para aferir um ensino de qualidade. Logo, conceito de qualidade a que me refiro é aquele perseguido na maioria das instituições, mas não seria o ideal para uma prática inclusiva, por basear-se nos resultados objetivos, tendo as notas como parâmetro principal.

Sobre essas medidas utilizadas para verificação de rendimentos escolares, Maria Abádia da Silva levanta questionamentos necessários a serem feitos ao longo do processo em relação ao sistema:



Qual a intenção implícita desse sistema? Introduzir os princípios de qualidade e competitividade entre escolas? Alterar o currículo escolar, ajustando-o aos conteúdos a serem cobrados nos testes de aferição de desempenho? Hierarquizar as escolas e punir aqueles que fracassam por não terem alcançado os níveis e índices aceitáveis? (SILVA, 2009, p. 2020).

Atenta às mudanças e às urgências que o campo educacional requer, mas também ciente do meu compromisso como educadora, me propus a aprofundar a temática intercultural, partindo das experiências docentes em contexto amazônico, descrevendo os possíveis indicativos presentes naquela realidade.

Trata-se de uma tese sobre as narrativas de professores (as) indígenas em duas escolas situadas no município de São Gabriel da Cachoeira, localizado no extremo Noroeste do Amazonas, onde o Brasil faz limites com a Colômbia e a Venezuela. Logo, o contexto é marcado por fronteiras, as quais podem ser vistas tanto como geográficas quanto como simbólicas.

Essa localidade é a última fronteira do noroeste da Amazônia em uma região conhecida como “Cabeça do Cachorro”. Limita-se ao norte com as Repúblicas da Colômbia e da Venezuela, e ao sul, com os Municípios de Santa Isabel do Rio Negro e Japurá. Em seu vasto território, destacam-se os distritos de Cucuí, Iauaretê, Içana, Pari-Cachoeira, Maturacá, Taracúá, Querari e mais de seiscentas comunidades espalhadas nas calhas de seus rios.

Tal região recebeu vários nomes, a destacar: São Gabriel da Cachoeira (1761), São Gabriel do Rio Negro (1891), São Gabriel e Uaupés (1943) e novamente o nome de origem, São Gabriel da Cachoeira (1966).

Suas origens remontam ao século XVII, quando no cenário verde das florestas fechadas e nas intactas margens do rio Negro aportaram os religiosos jesuítas e carmelitas, com a “missão” de catequizar seus primeiros habitantes, fundando vilas e povoados, congregando pessoas espalhadas nessa imensa região. Somente seis anos depois da criação da Capitania de São José do Rio Negro, hoje Estado do Amazonas, fato ocorrido em 03 de março de 1755, é que se ouviu falar em São Gabriel da Cachoeira (ALVES, 2007).

Trata-se do município brasileiro com maior extensão territorial, segundo o historiador Edmar César Alves (2007) apud Pereira (2013, p. 25), este é considerado o terceiro maior Município do Brasil em extensão territorial, pois são 112.255 quilômetros quadrados correspondentes a 7,18% da área total do Estado, sendo, mais de 80%, terras indígenas

demarcadas e regularizadas. O Município está situado a noventa metros acima do nível do mar, à margem esquerda do rio Negro, um dos maiores rios do mundo.

Esta localidade é a última fronteira do noroeste da Amazônia em uma região conhecida como “Cabeça do Cachorro”. Limita-se ao norte com as Repúblicas da Colômbia e da Venezuela, e ao sul, com os Municípios de Santa Isabel do Rio Negro e Japurá. Em seu vasto território destacam-se os distritos de Cucuí, Iauaretê, Içana, Pari-Cachoeira, Maturacá, Taracuí, Querari e mais de seiscentas comunidades espalhadas nas calhas de seus rios. (Pereira, 2013 p. 25)

Tomando essa condição fronteiriça como fundamental, a pergunta instigadora para o percurso investigativo é: Como se configuram as práticas pedagógicas presentes nas narrativas dos docentes indígenas em escolas de São Gabriel da Cachoeira-AM? Examino as hipóteses de que as práticas pedagógicas de docentes indígenas que atuam em escolas da rede municipal de São Gabriel da Cachoeira-AM têm estreita relação com as histórias pessoais e os processos formativos desses professores e sujeitos; de que transitam por uma diversidade de etnias, línguas, crenças e identidades; e de que estabelecem relações com as comunidades, dialogando com seus reais interesses.

Conforme o que preconiza o objetivo geral da tese, permitindo o tratamento das hipóteses que foi: Descrever práticas pedagógicas e características identitárias de docentes indígenas de escolas municipais, no território urbano e periurbano do município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, confirmando de forma integral a sua validade.

Os objetivos específicos que norteiam a dinâmica da pesquisa foram:

1. Identificar elementos que representam as práticas pedagógicas e as identidades profissionais dos docentes indígenas em escolas da rede municipal, situadas no contexto de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas;
2. Observar ou ouvir os docentes, visando recolher informações sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, posicionamentos e perspectivas em vários contextos como: salas de aula, em atividades extraclasse e momentos informais desses docentes em suas escolas, além de oportunizar conversas com outros atores em busca de informações sobre os profissionais em foco;
3. Narrar as práticas pedagógicas e identidades profissionais dos docentes observados, expondo elementos que caracterizam as mesmas, considerando suas trajetórias, relações, atuação profissional e estratégias.
4. Analisar as contribuições teóricas relacionadas aos estudos culturais da teoria Pós-Colonial e do grupo Modernidade Colonialidade.

5. Discutir as realidades das escolas participante da pesquisa e a descolonização dos sujeitos e saberes dos docentes indígenas.

No marco teórico, trata-se de uma síntese da revisão bibliográfica realizada no âmbito das produções acadêmicas, referentes a identidades e práticas docentes e cientes da necessidade de descolonização de sujeitos/saberes enraizados pelo período colonial, posiciono-me dentro do campo dos Estudos Culturais, da teoria Pós-Colonial e do grupo Modernidade-Colonialidade, pois tais áreas se tornaram indispensáveis para a construção da tese em questão e a necessidade de descolonizar saberes/sujeitos em meio ao projeto que coloniza, com forte tendência em silenciar/apagar as diferentes manifestações culturais. Diante das inúmeras contribuições teóricas oriundas de autores que estão inseridos no convívio da realidade das comunidades indígenas no Alto Rio Negro, é possível mencionar: Luciano (2007, 2010, 2012, 2022); Sarmiento (2013, 2018), Krenak (2020) e outros pesquisadores indígenas que problematizam conceitos como: identidade/diferença, interculturalidade, colonialidade, hibridismo, tradução, negociação, o pensamento de fronteira, práticas docentes.

A perspectiva MC representa uma crítica profunda a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade e uma intervenção política e pedagógica, entendida como a necessidade de ler o mundo para intervir na reinvenção da sociedade. É um trabalho de politização da ação pedagógica. Esta perspectiva é pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta a geopolítica hegemônica monocultural e monorracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade. (WALSH *et al*, 2018, p. 04-05).

Embasada nas reflexões dos autores acima elencados, a tese traz elementos do campo de pesquisa relacionados às práticas do cotidiano dos professores que atuam nesse espaço fronteiriço, procurando (des)construir pensamentos padronizados e (re)aprender com culturas outras, tendo como base o diálogo.

A tese está dividida em seis capítulos. No primeiro, reconhecendo a posição de autora, explico por que me intitulo pesquisadora artesã e apresento minha trajetória em uma trama na qual diversos fios de identidades foram delineando minha formação híbrida, repleta de (des)construções. Apresento, ainda, os contextos da educação escolar diferenciada no Brasil, além do contexto da realização da pesquisa: as escolas urbanas e periurbanas em São Gabriel da Cachoeira, na região do alto e médio rio Negro, no noroeste Amazônico.

No segundo capítulo, a tese apresentará os referenciais teóricos e metodológicos, bem como a delimitação do problema. Assim, trata de definir “escolas de fronteiras”, “identidades híbridas” e “prática docente”. São apresentadas as motivações para a escolha do campo investigativo e relatos sobre o cotidiano dos professores a partir das conversas e observações.

No terceiro capítulo, são apresentados os procedimentos para obtenção de informações com seus roteiros de campo contendo: Questionário, roda de conversas e observações.

O quarto capítulo é feita a caracterização do território de São Gabriel da Cachoeira, AM e suas coordenadorias; contextos de educação escolar urbana e periurbana e a docência com seus desafios e possibilidades entre fronteiras.

O quinto capítulo aponta os dados do campo, com apresentação das escolas participantes da pesquisa, registros escritos e imagéticos das observações realizadas, das conversas individuais e em grupo com professores onde relatam suas trajetórias, familiares e alunos.

No sexto capítulo, foram inseridas as análises das práticas pedagógicas de professores indígenas em São Gabriel da Cachoeira-Amazonas, sistematizadas por categorias, que contemplaram os seguintes enunciados: As características pedagógicas indígenas narradas pelos participantes da pesquisa, envolvendo uma educação viva, comunitária, ancestral e conectada à natureza; Educação como parte da vida cotidiana; as narrativas e os conhecimentos orais são importantes para escola indígena; Educação possui responsabilidades compartilhadas; e a conclusão final.

## 1 TRAJETÓRIAS, IDENTIDADES E ESCOLAS “DE FRONTEIRAS”

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando  
atrás das beiradas da noite.  
E logo sentava-se ao tear.  
Linha clara, para começar o dia.  
Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos,  
Enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.  
Depois lãs mais vivas, quentes lãs  
Iam tecendo, hora a hora, em  
Longo tapete que nunca acabava

*A moça tecelã* (COLASANTI, 2004)

Esta epígrafe foi escolhida devido à motivação que a obra da escritora Marina Colasanti desencadeou no exercício da minha escrita. Escrever, assim como o trabalho da tecelã, exige foco, escolha e encadeamento entre as palavras, para então formar a rede de ideias a serem transmitidas ao leitor. Nem sempre as condições são propícias para um tear tranquilo – assim como a produção da tese, que foi tecida em momentos permeados de grandes acontecimentos a nível mundial, familiar e pessoal.

Em nível mundial, destaco as mudanças climáticas, que de forma intensa e agressiva afetam o planeta. Por vários dias, fiquei produzindo este texto com uma temperatura bastante elevada, próxima aos 45°C, o que se tornou um tormento, mas me recusei a desistir e com satisfação apresento o resultado da pesquisa aliada à persistência da pesquisadora artesã que se encontrava em Cuiabá- MT nos períodos em que as intensas ondas de calor se manifestaram.

Minha residência era em Manaus, no Amazonas, porém, em junho de 2021, ano em que iniciei o curso de doutorado, solicitei licença da Secretaria do Estado de Educação do Amazonas, onde estou lotada na função de professora, mas licenciada para tratar interesses particulares. O objetivo era residir em Cuiabá para contribuir com os cuidados de minha mãe idosa que mora no Mato Grosso, por isso permaneci por dois anos e meio em Cuiabá enquanto realizei as disciplinas para créditos exigidos no curso do doutorado. As disciplinas foram cursadas no formato remoto, pois, durante o meu ingresso no doutorado, estávamos vivendo a pandemia da Covid-19, que assolava milhares de pessoas. Nesse contexto, o isolamento era obrigatório e necessário para a sobrevivência.

Em fevereiro de 2024, retornei para Manaus, já me preparando para permanecer o mês de maio em São Gabriel da Cachoeira-AM, local da pesquisa. A construção desta tese se deu em trânsito, em constante deslocamento entre Manaus e São Gabriel da Cachoeira-AM, entre Cuiabá-MT e, sua fase conclusiva ocorreu em Humaitá-AM, onde passei a residir a partir do mês fevereiro de 2025 com o objetivo de continuar atuando na área educacional.

### 1.1 REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA E SUAS APROXIMAÇÕES COM O CONTEXTO DAS ESCOLAS URBANAS E PERIURBANAS DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA-AM

Neste capítulo, me intitulo pesquisadora artesã, pois realizo a missão de unir os fios, escrever minha trajetória em diálogo com a dos professores de São Gabriel da Cachoeira-AM. Diante desse contexto, os artesanatos vão também constituindo modos específicos de organizar o papel e o lugar ocupado pelos sujeitos desta cultura, neste caso, homens, mulheres e crianças – meninos e meninas. Ao definir as funções de cada sujeito dentro do grupo, o artesanato elabora uma dinâmica dos e nos modos de ser desses sujeitos.

Os artesanatos produzem um “conjunto de representações constituídas em múltiplos artefatos e tramadas em diferentes contextos históricos” (BONIN, 2015, p. 21). Com relação aos significados atribuídos aos artesanatos, seus usos cotidianos interpelam narrativas culturais de cada grupo. Os cestos, os anéis, os colares são artesanatos que, em seu uso estético no contexto da comunidade, não se constituem como artefatos culturais, mas, ao serem utilizados em outros espaços, estabelecem uma representatividade das identidades indígenas.

Tendo presente a trama, apresento uma trajetória mestiça, marcada por processos instáveis de aprendizados e enfrentamentos. De modo especial, mostro-me em busca de meu espaço como mulher que vai sendo constituída, afetada por outras identidades. Quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? O que faço neste mundo?

O anseio por identidade vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo, embora possa parecer estimulante no curto prazo, cheio de promessas e premonições vagas de uma experiência ainda não vivenciada, flutuar sem apoio num espaço pouco definido, num lugar teimosamente, perturbadoramente “nem-um-nem-outro”, torna-se a longo prazo uma

condição enervante e produtora de ansiedade. Por outro lado, uma posição fixa dentro de uma infinidade de possibilidades também não é uma perspectiva atraente. Em nossa época líquido-moderna, em que um dia o indivíduo livremente flutuante, desimpedido, é o herói popular, “estar fixo” – “ser identificado” de modo inflexível e sem alternativa – é algo cada vez mais malvisto (BAUMAN, 2005, p. 35).

Concordo com Bauman que almejamos uma identidade ancorada em nossas crenças fixas, porém a modernidade caracterizada pela liquidez, pelo instantâneo, desinstala-nos, convocando-nos a hibridizar por identidades diversificadas.

Consciente do meu processo de identidade, reconheço-me mestiça. Segundo Garcia (2009, p. 6), “Desde os tempos coloniais, cada grupo social, com suas necessidades e interesses, foi atraído pelas novas situações e perspectivas de relacionamento social, em que as diferenças eram amenizadas em função das interações mestiças”. Ao tomar consciência da trajetória marcada por um transitar intenso nesse aspecto, apresento a seguir um breve relato do meu processo biográfico.

Meu avô materno, indígena boliviano, foi um grande contador de histórias e, atribuído desse dom, conseguia nos manter por muito tempo conectados, acompanhando o desenrolar de seus contos, marcados por entonação de voz, de acordo com os personagens que compunham o enredo.

Ao final de cada história, éramos acometidos por reflexões que fervilhavam nossos pensamentos. Suas histórias continham sempre, como pano de fundo, ensinamentos básicos para o ser humano viver melhor, prevenindo-se das armadilhas e dos males presentes no cotidiano.

A generosidade, a simplicidade e o cuidado com o outro eram marcas imprescindíveis desse indígena que nos mostrou outras direções ou vias de convivência, tendo o bem viver como uma prática e um princípio para uma vida saudável.

O Bem Viver é uma filosofia de vida que abre as portas para a construção de um projeto emancipador. Um projeto que, ao haver somado histórias de lutas, de resistência e de propostas de mudança, e ao nutrir-se de experiências locais, às que deverão somar-se contribuições provenientes de diversas latitudes, posiciona-se como ponto de partida para estabelecer democraticamente sociedades sustentáveis (ACOSTA, 2019, p. 40).

Atualmente, estabeleço relações com essa forma saudável de lidar com a vida, com os momentos reflexivos realizados pelos indígenas, de modo especial, quando apresentam a dinâmica de suas vivências marcadas por respeito, diálogo e cuidado com

o coletivo. Nesse sentido, contextualizar meu lugar de origem se faz necessário para uma possível conexão entre minha trajetória e os argumentos desenvolvidos nesta tese.

Nasci e vivi até os 18 anos de idade em uma cidade fronteiriça, Cáceres, localizada no estado do Mato Grosso, fronteira com a Bolívia, filha de pai negro e mãe mestiça. Nesse contexto, localizar-me era um dos meus objetivos na infância e parte da adolescência, mas a frustrante falta de respostas chegava a tornar meus dias um tanto entediados. Atualmente, entendo que fui silenciada na escola e em casa, porque os adultos não estavam preparados para oferecer respostas aos meus questionamentos, como aos de tantos Outros. “Após o apagamento e/ou silenciamento dos conhecimentos epistêmicos que não seja o europeu, os esforços são voltados para o sujeito não europeu e a negação da sua condição humana”. (SILVA, 2023, p. 25).

Ser concebida nesse espaço de fronteiras tem implicações na problemática sobre a qual pretendo discurrir nesta tese. Entendo que todos os processos vivenciados, e a necessidade de trazê-los para a discussão, não tenham sido por acaso.

Ao tecer esta tese, vivo um processo de autoafirmação das identidades negra e indígena. Sinto-me lisonjeada por me sustentar pelos sangue da resistência, dois grandes grupos que resistiram e persistem diante dos ataques violentos do período colonial, os quais se estendem até os dias atuais, marcados por constantes crises, que nos obrigam a viver diariamente de forma vulnerável. Sobre isso, Munanga disserta que:

O conceito de identidade evoca sempre os conceitos de diversidade, isto é, de cidadania, raça, etnia, gênero, sexo, etc. com os quais ele mantém relações ora dialéticas, ora excludentes, conceitos esses também envolvidos no processo de construção de uma educação democrática (MUNANGA, 2005, p. 4).

Ocupar espaços de fronteiras nos oportuniza experiências permeadas de desafios e possibilidades, apesar de sempre haver alguém reforçando os perigos da fronteira e seus limites. Acredito que os desafios nos movem para a busca de outras vias e acessos, como a acolhida das diferenças e suas inúmeras implicações.

Dar esse acesso a outros corpos significa a abertura de um processo de convivência que requer negociação por diversas motivações, como: costumes, crenças, alimentação. Garcia, em seu artigo sobre “Migração, cultura e mestiçagem: o desenvolvimento mestiço numa comunidade indígena Terena”, afirma que “a presença de elementos da cultura branca na vida dos índios constitui-se em outras experiências



culturais. Ainda que eles imaginem que sua cultura seja pura, os seus pensamentos são reorganizados a partir do contato com o povo da cidade” (GARCIA, 2009, p. 7).

Comungo com o pensamento de Garcia, por possuir uma trajetória marcada pelos constantes deslocamentos e, o fato de ser religiosa franciscana, desde o ano de 2001, vivo em constante itinerância, quando residi em São Gabriel já tinha transitado em outros espaços, de modo especial, no Estado do Mato Grosso. Ser embebida de outras experiências culturais possibilita minha contribuição a partir de recortes da minha história pessoal e profissional que contribuíram na construção da tese.

A imagem da tecitura sugere esse desejo de, ao mesmo tempo, ser a artesã participante que utiliza a escrita, e de, com auxílio de outras ferramentas, tecer, ora com habilidade, ora com dificuldades, esses fios ou elementos que compõem o produto final, a tese.

Observando a percepção deles sobre a produção artesanal que realizam e também a realidade sócio-cultural com a qual convivem, podemos, a partir do comportamento e da interação que eles mantêm com a cultura material, confirmar a produção de novos significados, aplicados aos seus modos de pensar e viver. Todavia, as transformações socioculturais que essas relações desenvolvem historicamente, não podem ser analisadas como se houvesse a perda de uma consciência étnica (GARCIA, 2009, p. 7-8).

Assim como no caso dos indígenas terena moradores de Campo Grande-MS, a cidade de São Gabriel da Cachoeira, local escolhido para a pesquisa, concentra muitos artesãos que utilizam matérias-primas da região para fabricação de diversos artesanatos comercializados em espaços variados, bem como no centro da cidade de Manaus. A capital amazonense também conta com um centro de medicina, onde os *kumuã* (pajés) realizam atendimentos embasados nas alternativas tradicionais para a cura de doenças.

Essas atividades possibilitam a interação de indígenas do alto rio Negro com pessoas de diversas regiões, bem como de outros países, que transitam naqueles espaços reproduzindo novos significados em suas vivências.

Acredito que esta tese traga contribuições através dos relatos de minhas experiências educativas e da convivência durante três anos como educadora e missionária franciscana em São Gabriel.

Residir em São Gabriel foi experimentar novamente a sensação de estar deslocada e realizar esse processo de travessia. Isso não seria possível sem as constantes provocações que essas realidades incitam — claro, se nos permitirmos ser afetados por elas.

Acima de tudo, acolhi o fato de ser uma estranha transitando naquela região e de que, portanto, deveria tecer relações com os outros. Minha maior preocupação era a escola, por ser o lugar onde passava mais tempo. Lidiane Alves (2017, p. 18) já aponta que, “[n]esse cenário, a escola, quando inserida nas aldeias, caracteriza-se como um espaço de fronteira que envolve embates e tensões”.

No ambiente escolar de São Gabriel, tive a oportunidade de atuar como educadora em uma das escolas pesquisadas, onde tive diversas experiências e possibilidades, e inúmeros desafios que fervilhavam em grandes proporções. Minha formação em letras, na época muito recente, pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) possibilitou em parte, um olhar atento às diferenças presentes em sala de aula. De certa forma, a experiência como professora entre os anos de 2012 e 2014 naquele município foi mobilizadora para a produção desta tese.

Muitos educadores, sem dificuldade de se expor, colocavam-se em busca de novas ferramentas para que, em conjunto com seus alunos, pudessem dinamizar suas atividades dentro e fora das salas de aula. Por outro lado, não basta ser um bom educador, mas depende-se de outros recursos, como o financeiro, para potencializar as práticas educativas.

Ative-me à observação das relações entre professor e estudante, passando a interessar-me por metodologias desenvolvidas por alguns desses educadores, pois sentia que suas estratégias possibilitavam uma relação saudável entre os envolvidos.

Foi no contexto escolar desse município que surgiram as primeiras inquietações para a pesquisa. Dois episódios instigaram reflexões em relação à minha formação acadêmica, sobre os cursos de licenciatura, seus currículos e sobre como eu deveria atuar nesse contexto, aspectos quase sempre ignorados pela academia.

Um dos episódios marcantes em sala de aula foi o fato de eu ministrar Língua Portuguesa e receber estudantes vindos das chamadas “comunidades” (os assentamentos do “interior” – em oposição à sede urbana – acessíveis somente por via fluvial, onde se vive mais intensamente o modo de vida tradicional), e suas escritas e falas se davam apenas na língua materna. Apreensiva em busca de um auxílio num caso particular, compartilhei com um colega professor minha dúvida sobre como deveria proceder com uma estudante com dificuldades na língua portuguesa. O colega, sem titubear, me aconselhou a reprovar essa estudante e acrescentou: “Quando a senhora foi para a escola, não teve que aprender inglês? Então, é a mesma situação, simples...”.

As considerações desse professor aumentaram ainda mais as minhas preocupações, pois, mesmo recém-formada, entendia que a linguística valoriza todos os falares e que a língua pode ser um grande instrumento de exclusão quando supervalorizamos algumas formas e desprezamos outras.

Nessa situação, reporto-me à lei nº 11.645/08 que tem o objetivo de reconhecer e valorizar a diversidade cultural do país, combater preconceitos e promover uma educação mais inclusiva. No entanto, é possível notar o quão presentes estão ideias e comportamentos cultivados pelo contexto colonial e propagados com intensidade, também no contexto escolar.

Para o ensino de Português, por exemplo, apesar de existir um discurso comum de se respeitar a oralidade, o contexto das crianças e de suas comunidades, tanto nas orientações, quanto no texto síntese sobre as tendências gerais dessas publicações não é citada qualquer preocupação com outra língua que não seja o Português, silenciando a existência de mais de 200 línguas indígenas em território nacional. Interessante notar que essa visão homogeneizadora é tamanha que a língua portuguesa é utilizada como sinônimo de “língua materna” em todo material, ignorando não só línguas indígenas, mas também o contexto vivenciado por imigrantes ou estudantes surdos que frequentem as escolas públicas brasileiras (RUSSO; PALADINO, 2015, p. 44).

Ainda se faz necessário questionar sobre a superioridade da língua portuguesa em um contexto em que há diversas línguas através das quais as crianças iniciam seus contatos com palavras que são fortemente utilizadas nas comunidades, bem como na Sede de São Gabriel, região onde a comunicação é marcada pela oralidade. Sobre a articulação do projeto hegemônico, Quijano afirma que:

Com efeito, todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais terminaram também articulados numa só ordem cultural global em torno da hegemonia européia ou ocidental. Em outras palavras, como parte do novo padrão de poder mundial, a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento. (QUIJANO, 2005, p. 121).

Em outras palavras, Quijano (2005) nos aponta uma realidade moldada segundo os princípios europeus ou ocidentais, que aprisionam e marginalizam toda forma de produção de conhecimento que foge dos padrões impostos e tidos como supremos.

Em outros termos, a modernidade foi implementada escondendo o seu lado obscuro que é a colonialidade. Para esses intelectuais, colonialidade e modernidade são as duas faces da mesma moeda. Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas com um modelo único, universal e

pretensamente objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente. (WALSH *et al*, 2018, p. 03).

Em muitos espaços escolares, é perceptível o exercício da acolhida de outras manifestações por educadores que, cientes desse público diversificado, apontam novos direcionamentos para tais casos, ou seja, não os tratam como empecilhos, mas reconhecem a necessidade de apostar em outras possibilidades que requerem novas estratégias, leituras e, de modo especial, novos olhares e pensamentos em relação às outras manifestações.

Em situações com estudantes indígenas de São Gabriel que se comunicavam na língua materna, busquei dialogar com a gestora da escola em busca de alternativas para esses casos. Certa de que enfrentaria outras situações como essa, sentia que precisava ressignificar minhas práticas educativas em sala de aula, bem como nos ambientes do entorno.

Esse episódio me possibilitou várias reflexões em torno da sociedade moldada para que seus sujeitos apenas busquem formas de encaixe naquilo que já está determinado, porém, desde então, uma inquietude instalou-se em mim e mobilizou-me para buscar outras formas possíveis naquela realidade.

Recorri aos demais estudantes da sala que também eram falantes de línguas indígenas, para contribuírem com a integração daqueles colegas que não compreendiam a língua portuguesa. Assim, foram facilitadores na tradução, proporcionando a interação entre professora e estudantes.

Outra situação foi em relação ao modo como os colegas professores lidavam com o trabalho. Enquanto eu o direcionava com certa rigidez, pautada em regras, percebia que os colegas indígenas com muita leveza articulavam seus planos com os estudantes, sem desviar das metas estabelecidas.

Aproximar-me e investir na escuta atenta foi fundamental para cultivar uma relação com mais confiança e liberdade com os colegas professores. Em determinado dia, um deles observou que era possível administrar a vida profissional, mantendo sempre um clima alegre, sem torná-la um fardo.

Diariamente eu procurava exercitar as dicas do professor que acenou para essas possibilidades, bem como de outros que passei a observar no ambiente escolar. Éramos uma equipe, e compreendi que o processo de adaptação e aprendizado, quando assumido

na coletividade, apresenta maiores probabilidades de crescimento comparado com aqueles idealizados na individualidade.

Com certas dificuldades, fui ajustando as lentes, deixando-me afetar por essa nova experiência, descolonizando-me de ideias fixas e determinadas, optando por mais flexibilidade em meu planejamento escolar e de vida.

Acreditando nas possibilidades, ministrei por um ano aulas de artes em duas turmas do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Sem muitas habilidades para essa disciplina e não querendo me ater somente às propostas do livro didático, busquei dialogar em uma roda de conversa com a turma – formada em sua maioria por trabalhadores assalariados, com semblantes cansados, porém assíduos e com disposição para cooperar.

Em meu planejamento de artes, conduzi a primeira aula e produzimos colares, pulseiras e cestos com jornais e revistas. Para as demais, formamos duplas para que desenvolvessem artesanatos e ensinassem os colegas a confeccioná-los, utilizando apenas recursos da região.

Foram momentos ricos, de trocas de experiências, marcados por descontração, leveza, cuidado, em que todos adquirimos mais confiança entre os membros das turmas.

Essa opção por maior investimento em minha formação, objetivando maiores diálogos e possibilidades, resultou em pesquisa de mestrado, desenvolvida no município de Iranduba, no Amazonas, onde dialoguei com crianças indígenas do ensino fundamental, sobre suas representações em relação aos povos indígenas.

A pesquisa, além de provocar reflexões necessárias em relação aos afetamentos e silenciamentos oriundos do projeto de colonização, apresentou como proposta a necessidade de mais projetos que tragam para discussão outros mecanismos de inclusão e valorização de saberes anulados no vasto campo do conhecimento.

As crianças participantes da pesquisa demonstraram o quanto os estereótipos são determinantes no campo das relações, contribuindo para a reprodução de perfis preconceituosos em relação aos povos originários.

Em um dos desenhos de uma criança participante da pesquisa, ela retratou uma mulher indígena com as seguintes características:

Dessa perspectiva, é possível afirmar que a escolha das cores: amarelo, para pintar os cabelos, e rosa claro, para colorir a pele, no desenho acima podem levar [à] compreensão de que a construção da imagem da índia retratada pela aluna revela uma referência de significantes que correspondem [à] construção

de sua própria identidade, ou seja, [à] branquitude desejada em oposição [à] indianidade negada e/ou marginalizada pela sociedade. (SILVA, 2018, p. 75).

Ao concluir o mestrado em 2018, me dediquei exclusivamente à sala de aula. Em 2021, surgiu a oportunidade de dar continuidade à pesquisa e iniciei o doutorado, no período crítico da pandemia. Como locus da pesquisa, sempre elegi São Gabriel, por acreditar que as experiências docentes dessa região podem contribuir para a educação a partir de outras perspectivas.

Narrar as práticas dos docentes da rede municipal de São Gabriel da Cachoeira em escolas situadas em contexto de fronteiras, além de possibilitar-me uma reflexão, a partir da escrita, sobre o contexto de fronteira que influenciou a constituição de minhas identidades, poderia oferecer subsídios e continuar oportunizando reflexões acerca dos desafios e possibilidades da educação escolar em uma realidade instável.

Em junho de 2023, estive no município para dialogar com o secretário municipal de educação a respeito da minha proposta de pesquisa – que foi bem recebida pelo gestor e pelos profissionais da educação com os quais tive contato.

Educadores indígenas que atuam em escolas do município demonstraram um desejo enfático pela realização da pesquisa. Prometi que retornaria para isso. Alguns deles haviam sido meus colegas de trabalho quando permaneci como educadora em São Gabriel pela rede estadual, entre 2012 e 2014.

Nessa breve passagem pelo município, uma professora indígena tukano minha amiga acompanhou-me em uma visita à FOIRN (a histórica Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro). A memória de nossos diálogos, sempre marcados por muita cumplicidade, me faz retomar e ficar pensando por horas o quanto me desconstruí e reconstruí em relação a alguns pensamentos sobre a vida.

Um dos episódios nessa visita, entre um gracejo e outro, foi quando pedi para que ela me fotografasse em frente à prestigiada maloca da FOIRN, e a justificativa que utilizei para a foto era porque já me sentia uma indígena. Ela retrucou dizendo: “Olha essa, já querendo ser mais índia do que eu. Eu sou original!”. Rimos muito da situação (diário de campo, jun. 2023).

Ri de forma respeitosa, é claro, mas meu coração inquieto desejou que ela confirmasse minha afirmação. Entretanto, senti que, naquele momento, nada que eu dissesse iria fazê-la mudar de ideia. Para meu conforto, pensei: “O mais importante é

como me vejo e, neste momento, sinto, de fato, como essa pessoa em busca de sua ancestralidade, e que já vê e escuta muitos sinais”.

Atualmente, pessoas interessadas em investigar e reconhecer suas ancestralidades enfrentam desafios e são vistas como aquelas que querem tirar alguma vantagem com isso, já que se acredita que os povos originários são beneficiados pelo Estado. É notório mencionar neste sentido que, “o Estado deverá proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências, além de garantir aos mesmos, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índigenas”, conforme prescreve a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96, art. 78).

Mas a entrevista do etnólogo Eduardo Viveiros de Castro (2005) “sobre duas questões polêmicas: Quem é índio? E o que define o pertencimento a uma comunidade indígena?” demonstra que esse reconhecimento das populações indígenas tem afetado muitos pesquisadores, que trazem em seus estudos o processo de colonização e a presença indígena ignorada dentro de um sistema padrão que não os encaixava.

Ser indígena é sentir-se pertencente ao seu território, e essa relação está entrelaçada à convivência, a histórias, à cultura e a tudo que vai sendo construído ao longo de vivências. Escrevendo sobre o artesanato Kaingang como uma prática educativa para falar da identidade indígena, Sales (2013, p. 170) destaca que o conhecimento tradicional se refere ao

[...] conjunto de saber teórico, a experiência prática e as representações que possuem os povos na interação como seu meio. A coletividade é responsável por manter esses conhecimentos, que estão, portanto, estreitamente vinculadas à linguagem, às relações sociais, à espiritualidade e à visão do mundo.

Quanto à produção dos artesanatos, as mulheres, na maioria das vezes, são as principais responsáveis. As crianças indígenas acompanham de perto essa produção desde o seu início, seja na busca pelos materiais para a confecção, seja no acabamento. A feitura dos artesanatos e as pinturas corporais são representações do humano e do sagrado.

## 1.2 REVISITANDO O PANORAMA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR COM OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Após a chegada dos colonizadores ao Brasil, teve início a educação escolar entre alguns povos indígenas. Cada povo possuía seu modelo de educação étnica, porém foram todos classificados como selvagens, portanto os projetos educacionais não os consideravam e seguiam as estruturas do modelo eurocêntrico.

Desde então, esse projeto de difícil acesso determinou a condução da educação escolar entre os indígenas no Brasil, e somente a partir de 1988 inaugurou-se a chamada Educação Escolar Indígena, assunto que será abordado mais adiante.

O sistema adotado na época pelo colonizador tinha o poder de mudar seu curso e direcionar as propostas educacionais mais adequadas ao grupo privilegiado, vulnerabilizando os demais grupos que se encontravam sob o controle das elites dominantes, estabelecendo regras, normas, dispositivos no âmbito educacional.

No percurso da história, o modelo de escolarização, sempre esteve voltado para atender os anseios da classe dominante em nossa sociedade, não houveram ações concretas, pelos governantes que pudessem atender os povos indígenas, muitas medidas educativas estavam atreladas em atender os interesses do sistema capitalista na sua essência; deixando em plano secundários as tradições e as riquezas que os povos indígenas traziam na sua cultural e memória.

Ao discutir a temática sobre educação dos povos indígenas, Freire elenca de forma bastante concisa como ele imaginou que era vivenciada a educação naquele contexto:

Nessa sociedade sem escola, onde não havia situações sociais exclusivamente pedagógicas, a transmissão de saberes era feita no intercâmbio cotidiano, por contatos pessoais e diretos. A aprendizagem se dava em todo o momento e em qualquer lugar. Na divisão do trabalho, não havia um especialista – o docente – dissociado das condições materiais de existência do grupo. Posto que era sempre possível aprender algo em qualquer tipo de relação social, isso fazia de qualquer indivíduo um agente da educação tribal, mantendo vivo o princípio de que todos educam todos. (FREIRE, 2004, p. 15).

Freire destaca o modelo de educação dos povos indígenas partindo da realidade concreta, nos diversos espaços de convivência, dispondo ao máximo dos elementos presentes no contexto de inserção dos sujeitos. Sem a presença de um especialista, o conhecimento era transmitido de maneira circular, em que todos participavam, contribuindo com seus saberes.



Ao contrário da proposta acima, a educação aplicada pelos colonizadores tinha o intuito de cristianizar, civilizar e europeizar os indígenas por considerá-los sem fé, sem rei e sem lei. Esse modelo de educação teve, de modo especial, a contribuição de ordens religiosas. A Companhia de Jesus é a mais citada nesse período colonial, cujo modelo se estende até o século XX.

Conforme Souza Lima (1995, p. 191), a função da escola assim se resumia:

Tratava-se, pois, de noções elementares da língua portuguesa (leitura e escrita) e estímulo ao abandono das línguas nativas, além de se introduzir uma série de pequenas alterações no cotidiano de um povo indígena, a partir de formas de socialização características de sociedades que têm na escola seu principal veículo de reprodução cultural. O modelo de governo idealizado, e que foi em certos casos com certeza implementado, procurava atingir a totalidade das atividades nativas, inserindo-se em tempos e espaços diferenciados dos ciclos, ritmos e limites da vida indígena.

Em outras palavras, o ensino reservado aos indígenas se limitava ao repasse de noções básicas, preparando-os para o abandono de seus costumes e tradições, introjetando o modelo europeu, considerado o padrão para aqueles que detinham o poder. Inculcar a ideia de um modelo idealizado era o objetivo principal, podendo levar à extinção os povos originários que, por sua vez, não tiveram oportunidade de participar da construção desse projeto, apenas obedecer.

A partir de 1988, os povos indígenas têm seus direitos assegurados por lei. Segundo Grupioni (2008, p. 70),

Com a aprovação no novo texto constitucional de 1988, os índios deixaram de ser considerados “uma espécie em via de extinção”, sendo assegurado a eles o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios e permanecerem como tal, reconhecendo-lhes “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”.

O direito à liberdade de ser quem se é e permanecer como tal, sem a necessidade de reproduzir outros costumes e línguas, é uma necessidade básica para o ser humano e, de modo especial, para os povos originários, que sempre buscaram meios de preservação de suas culturas e seus territórios.

Grupioni (2008, p. 72) afirma:

Assim, as mudanças introduzidas pela atual constituição propiciaram as mudanças de concepções jurídicas há muito tempo estabelecidas, fazendo com que a velha prática da assimilação cedesse lugar à proposição da afirmação da convivência e respeito à diferença.

Mas como aconteceu, nas bases, o processo educacional diferenciado para os povos indígenas pós-Constituição? Grupioni (2008, p. 77) atribui esse processo a um anterior “desdobramento político altamente significativo que se seguiu à promulgação dos direitos indígenas na Constituição de 1988”, que “foi o surgimento crescente de um número expressivo de organizações representativas indígenas”.

Esse engajamento dos povos indígenas no Brasil, mobilizados para as conquistas dos interesses comuns, marcou significativamente o novo cenário e lhes concedeu a possibilidade de continuar existindo. Sobre isso, Gersem Baniwa Luciano (2007, p. 129) recorda que: “A descoberta da necessidade de articulação e unidade política em torno de interesses comuns entre muitos povos mudou radicalmente a trajetória histórica de extermínio dos povos indígenas no Brasil”.

Porém, o autor e liderança indígena, menciona que nem todos povos tiveram oportunidade de defender suas comunidades, sua cultura, a escolarização do seu povo e acabam sendo seduzidos pelos interesses do capitalismo; enquanto que os tiveram acesso aos estudos, aos encontros, reuniões, discussões em defender suas comunidades, possuem resistência e mantêm sua consciência coletiva mais aguçadas.

Obviamente que nem todos os povos conquistaram essa consciência, mas aqueles que têm clareza dessa necessidade estratégica, não medem esforços para avançar e consolidar essa luta não somente no âmbito de seus povos, mas, no âmbito nacional e internacional. Essa consciência de luta articulada nasceu de forma muito simples, a partir de reuniões e encontros de comunidades e povos, patrocinados de início, por entidades de apoio à causa indígena, particularmente, de entidades da igreja e de alguns setores universitários (LUCIANO, 2007, p. 129).

Ao apresentar a nova categoria de professores indígenas, Grupioni (2008) apresenta um grupo consciente, embebido de espírito de luta e resistência, o que lhes é peculiar desde o princípio. Continuaram a ocupar seus espaços dentro dos seus territórios, nas diferentes esferas governamentais, seja municipal, estadual e federal, demonstrando-nos a necessidade da persistência. O autor assim os descreve:

Os professores indígenas, enquanto nova categoria social nas aldeias, e nova categoria nos sistemas de ensino, por exemplo, lograram [...] ocupar espaços na burocracia federal, a ponto de hoje integrarem a única instância consultiva do governo brasileiro formada só por índios, na Comissão Nacional de Professores Indígenas no Ministério da Educação (GRUPIONI, 2008, p. 76).

No processo de enraizamento da educação indígena como política pública, novos espaços de representação foram criados nas instâncias estaduais, como os Conselhos de

Educação Escolar Indígena, existentes em alguns estados, compostos por vários representantes indígenas (GRUPIONI, 2008, p. 77).

Luciano (2007, p. 130) reforça essa representatividade indígena mencionada por Grupioni:

É também este movimento que lutou e luta para que a política educacional oferecida aos povos indígenas fosse radicalmente mudada, quanto aos seus princípios filosóficos, políticos, pedagógicos e metodológicos, resultando na chamada educação escolar indígena diferenciada, que permite cada povo indígena definir e exercer seus processos próprios de ensino-aprendizagem, o que está sendo gradativamente implementada. Os Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs), ainda em construção e aperfeiçoamento, são outras conquistas relevantes da luta articulada do movimento indígena brasileiro.

A educação escolar indígena no Brasil é um dos resultados das lutas, mas o País ainda precisa se desvencilhar de suas práticas monoculturais. A escola tem potência para tratar do tema interculturalidade, mas o assunto não se encerra nesse contexto: iniciá-lo significa englobar mais pessoas, e a responsabilidade é coletiva.

A estrutura e a prática pedagógica nas escolas não indígenas e, mesmo na maioria das escolas indígenas do país, é um exemplo clássico desse conservadorismo, que ainda insiste em orientar sua visão e suas práticas a partir de uma comunidade imaginada de um Brasil monocultural e monolíngue. Falar de autonomia, autodeterminação ou autogoverno indígena no Brasil, ainda soa nos ouvidos dos militares, juízes, políticos, intelectuais e educadores como ameaça à soberania territorial do Estado-nação, enquanto no Canadá, nos Estados Unidos, no México, no Panamá, no Equador, no Peru, na Bolívia e em outros países vizinhos, tais conceitos fazem parte do vocabulário político cotidiano e das práticas concretas em políticas públicas. (LUCIANO, 2010, p. 44).

Por se tratar de uma educação diferenciada, é necessário dispor de recursos diversificados que atendam às diferentes realidades; caso contrário, teremos registros em documentos, mas a prática tomará outros rumos.

Luciano (2010, p. 42) sugere que,

Para que os estudantes indígenas não se distanciem dos processos societários dos seus povos, é necessário superar velhas práticas tutelares enraizadas nas instituições, nas pessoas, inclusive nas organizações indígenas e indigenistas que alimentam e reproduzem percepções e práticas políticas limitadas, contraditórias e equivocadas, no que tange [às] lideranças indígenas capacitadas, engajadas, ativas, críticas, competentes e, sobretudo, comprometidas com os processos de lutas dos seus povos.

A descolonização das mentes alimentadas pelos propósitos colonialistas seria um dos requisitos para se pensar conjuntamente, na prática, propostas que dialoguem, de forma respeitosa, com os interesses coletivos.

O autor continua:

Mas como fazer isso sem romper com os parceiros, aliados e assessores de longas datas ou como reduzir a dependência ou mesmo prescindir, em alguns casos, de especialistas exigidos ou impostos pelas políticas governamentais e privadas, considerando que essas assessorias e alianças continuam sendo fundamentais para a manutenção e ampliação dos direitos indígenas no Brasil. (LUCIANO, 2010, p. 42).

Os questionamentos feitos pelo pesquisador são considerados em muitas realidades, em que parceiros da educação contribuem e até mesmo subvertem muitos modelos que operam de forma contraditória.

O compromisso coletivo com o bem-estar da comunidade e com a preservação da cultura sempre foi preocupação dos povos indígenas. Esse movimentar-se constante de forma minimamente articulada demonstra, segundo Luciano (2007, p 128), que “Existem muitos movimentos indígenas, uma vez que cada aldeia, cada povo ou cada território indígena estabelece e desenvolve seu movimento de luta em defesa de seus direitos”.

Apesar de, tanto na visão de Luciano quanto na de Daniel Munduruku, não haver em nível nacional um movimento indígena articulado, isso não anula as práticas diversas de grupos diferenciados em movimentos.

Nos termos do movimento indígena organizado, trata-se da região no noroeste amazônico, onde foi formada a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), que inspirou outras organizações locais que se somaram à União das Nações Indígenas (UNI) para conquista dos direitos constitucionais indígenas, onde outras organizações indígenas também se fortaleceram, para conquistar espaço na sociedade. (Yoshida, 2021, p. 6)

Essa visão estratégica de articulação nacional, não anula nem reduz as particularidades e a diversidade de realidades socioculturais e políticas dos povos e comunidades indígenas em seus diferentes territórios; ao contrário, valoriza, torna visível e fortalece a pluralidade étnica, na medida em que articula de forma descentralizada, democrática, participativa e representativa os diferentes povos. (LUCIANO, 2007, p. 129).

Essa definição de Luciano nos possibilita interpretar a interculturalidade entre os povos indígenas e tê-lo como um tema que ressalta a diversidade cultural das

comunidades indígenas. Além da convivência com as diferenças; buscam-se espaços de diálogo, respeito, valorização e aprendizado mútuo.

Deste modo, o movimento indígena foi se constituindo, na sua diversidade como uma rede de pessoas (lideranças, assessores, aliados) e de organizações (associações, entidades) que estão em permanente alerta na defesa dos direitos indígenas, até mesmo em nível mundial, facilitado pelos meios de comunicação cada vez mais velozes e populares, como a internet e o telefone. (LUCIANO, 2007, p. 134).

Historicamente marginalizados, desconsiderados em seus interesses e necessidades, os povos indígenas compreenderam que a articulação entre diferentes povos é determinante para o fortalecimento de suas lutas e seus interesses comuns. A perda de terras, a exploração de recursos naturais, desmatamento são fatores que contribuem fortemente para extinção desses povos.

O movimento indígena se organiza a partir de duas perspectivas: Uma é a cosmológica, a partir das Pedagogias Indígenas, e a segunda é o movimento institucionalizado.

Seguindo a perspectiva cosmológica princípios são vivenciados a partir das pedagogias indígenas que cultivam suas narrativas, os mitos e as práticas que explicam a origem do universo, da vida, dos seres humanos e de suas interações com a natureza. Ligada à sua visão de mundo, cada povo indígena possui sua própria cosmologia.

As articulações do movimento indígena têm estreita relação com a luta por seus direitos, o reconhecimento cultural e político e com a preservação de territórios e modos de vida tradicionais, mas é necessário o diálogo entre as culturas, ou seja, a valorização das diferenças, tendo em vista uma convivência em que haja respeito e crescimento mútuo, e que tenha como base o conceito de interculturalidade, o qual é o termômetro indicativo dessas articulações e possibilita sua concretização.

A interculturalidade parte do princípio de que as culturas, os grupos étnicos não podem ser caracterizados como universalmente iguais, mas de possibilitar o respeito a elas e suas particularidades que as diferenciam, não se sobrepondo umas às outras, mas reconhecendo seus lugares, seus espaços. (ALVES, 2017 p. 169).

Em outras palavras, é um constante exercitar, a partir da minha diferença, a acolhida aos diferentes, dando possibilidades, oferecendo respeito às particularidades em trânsito.

O conhecimento tradicional faz parte dessa abordagem pedagógica que valoriza esses saberes outros. Uma das características da pedagogia indígena é o aprendizado comunitário, pois toda a comunidade participa desse processo de aprendizagem, sendo participante das atividades do cotidiano. Aspectos relacionados à saúde, à agricultura, à biodiversidade, à espiritualidade, à organização social são temáticas abordadas nesse processo.

Nos diálogos que tinham entre si quando estavam desenvolvendo seus afazeres ou em suas brincadeiras e circularidades, elas buscavam retomar questões importantes acontecidas no dia anterior, produziam em suas falas coletivas opiniões, discordâncias, pontuavam suas percepções. Na relação com seus pares, as crianças produziam-se e, ao mesmo tempo, produziam suas cosmovisões. (ALVES, 2017, p. 167).

Alves, em sua tese de doutorado intitulada “O movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO)”, descreve as vivências das crianças, de forma que é possível visualizar o envolvimento delas na dinâmica da vida comunitária.

Sem separar vida e educação, o processo de formação é compromisso de toda comunidade, é corresponsabilidade, uma vez que todos aprendem e ensinam, ao mesmo tempo, desde a realização de atividades práticas do cotidiano até aquelas que demandam um esforço maior

O provérbio africano “Para educar uma criança, é preciso uma aldeia” nos faz pensar que a formação de uma criança é responsabilidade de um conjunto que vai além do seu núcleo familiar. O bem-estar e a continuidade da comunidade dependem da formação dessas crianças, que são consideradas parte importante de um todo, por isso seus comunitários as apoiam e encorajam, para que cresçam fortalecidas.

Para as crianças, é o movimento indígena o grande responsável por uma educação mais específica para as comunidades nativas, e isso também se insere na formação de professores/as específicos para atuarem em suas escolas. Isso tudo é fruto do movimento indígena enquanto luta coletiva, sem individualizar os povos, mas reconhecendo que cada contexto exige uma escola, um currículo, uma prática. (ALVES, 2017, p. 52).

### 1.3 A REALIDADE DOS POVOS INDÍGENAS E AS AÇÕES DO CAPITALISMO

O capitalismo apresenta a ideia do lucro, do consumo e do acúmulo de riquezas, onde as pessoas investem energia de forma desenfreada, enquanto se retiram direitos básicos dos cidadãos, sem adoção de ações sustentáveis, tornando-se uma ameaça à vida.

De acordo com Canclini (1997 *apud* BARBERO, 1997, p. 261), a produção econômica indígena não é autossuficiente, mas também não é manipulada integralmente por um “capitalismo selvagem”. Então, a mestiçagem apresenta-se naturalmente como alternativa de sobrevivência a todos os povos que são potencialmente divergentes quanto às suas relações sociais, políticas, econômicas e culturais, no interior do sistema capitalista.

Barbero (1997) alerta também para o fato de o consumo capitalista pressionar em direção a uma padronização geral dos produtos e dos gostos, fazendo com que os padrões desses objetos sejam renovados periodicamente.

Nessa perspectiva, o artesanato produzido pelos indígenas nas aldeias apresenta certas semelhanças com a padronização capitalista. Padronização esta que facilita o acesso dos produtos indígenas por brancos, assim como facilita o acesso dos indígenas aos produtos dos brancos. Toda essa engrenagem visa o bem viver.

Defino, a seguir, o conceito do bem viver, por entender que a escola está permeada de diferentes subjetividades, sendo desafiada, constantemente, a lidar com valores diversos. Em muitos casos, gasta-se muita energia na resolução de conflitos incitados por diferentes formas de compreender a dinâmica da vida. Como essas questões estão articuladas nas escolas de São Gabriel da Cachoeira? É possível cultivar a proposta do bem viver em meio à fluidez de identidades que atinge as escolas indígenas e de fronteiras?

Tekoa é um termo utilizado em guarani para expressar: lugar bom de se viver. Diferentemente do conceito ocidental, a ideia, para os povos originários, propõe uma atitude de respeito com toda manifestação de vida, pois entende-se que nada é propriedade privada, sendo o mundo um bem coletivo, tendo-se o cuidado como fator determinante para uma vivência saudável e considerando-se as diversidades.

Nessa perspectiva, busca-se o diálogo entre as culturas, sem que nenhuma ocupe posição de privilégio. O ser humano é convidado a participar da tecitura conjunta de uma relação global, sem dominação. Esse pensamento pode soar romântico, porém as constantes crises relacionadas à continuidade da vida do planeta nos apontam que

políticas de sobrevivência devem ser alimentadas para conter as ameaças que atingem a vida em suas diversas manifestações.

Acosta (2019, p. 82-83) descreve a ideia que perpassa esse modelo, que integra o ser humano nesse conjunto, onde deve haver interações e cuidados:

Com o Bem Viver, não se pretende negar o indivíduo, nem a diversidade dos indivíduos, muito menos a igualdade ou a liberdade. Pelo contrário. Trata-se de impulsionar uma vida em harmonia dos indivíduos em comunidade como parte da Natureza. [...] O Bem Viver supõe uma visão holística e integradora do ser humano imerso na grande comunidade da Pacha Mama. Não se trata de ‘viver melhor’, supondo diferenças que, no fim das contas, conduzem a que poucos vivam às custas do sacrifício de muitos.

A terra, para os povos originários da América Latina, é considerada mãe, aquela que acolhe todos os filhos; logo, supõe-se uma relação recíproca de amor, proteção e fertilidade para com ela. Esses povos em geral privilegiam momentos celebrativos para festejar a natureza, como forma de agradecimento pela sua generosidade.

Sobre o conceito do bem viver, Luciano, nascido na aldeia Yaquirana, no rio Içana, bacia do alto rio Negro, discorre, em seu artigo “História indígena no Brasil independente: da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada”:

Cada povo também recebeu orientações, conhecimentos, tecnologias e regras para o bem viver pessoal e coletivo. O povo Baniwa, por exemplo, recebeu a técnica da zarabatana com uso de curare e do arco e flecha para suprir suas necessidades de alimentação por meio da caça e da pesca, além de vasto[s] conhecimentos sobre plantas medicinais, rituais de cura de doenças e de orientações sobre valores e práticas sociais de promoção da solidariedade, hospitalidade, partilha, coletividade, condições básicas para boa vivência pessoal e convivência familiar e comunitária. Os rituais de iniciação ou de passagem da infância para a vida adulta são processos pedagógicos muito efetivos para a transmissão desses princípios e valores (LUCIANO *et al.*, 2022, p. 266).

Percebe-se que esses princípios e valores repassados são tecidos coletivamente e em sintonia com o meio em que vivem. Os meios utilizados para sobrevivência não são agressivos e têm como objetivo suprir as necessidades do presente, evitando o acúmulo de bens, prática adotada pela sociedade capitalista — que submeteu e continua submetendo uma grande maioria a pagar alto preço pelos métodos que não preveem alternativas sustentáveis para o meio ambiente.

Assim como Luciano, Rezende (2013, p. 203) apresenta como se dá a organização de sua comunidade:



Nossos saberes indígenas estão intimamente ligados com as vidas. Nossos avós nos ensinaram que nós pessoas humanas vivemos relacionando com muitas outras vidas: vida humana (outras etnias), vida do mundo que nos sustenta (terra, água, ar...), vida das florestas [gente-florestas], vida das águas, dos peixes [gente-peixes], gente pedras, etc. Tudo o que nos circunda e envolve são outras vidas dialogantes com seres humanos.

Em contrapartida, Santos e Martins (2019, p. 45-46) apresentam as consequências de um saber que valoriza a produção, o consumo e o lucro em grande escala:

Tudo está ligado: a crise alimentar, a crise ambiental, a crise energética, a especulação financeira sobre as commodities e recursos naturais, e a concentração de terras, a expansão desordenada da fronteira agrícola, a voracidade da exploração de recursos naturais, a escassez de água potável e a privatização da água, a violência no campo, a expulsão de população de suas terras ancestrais para abrir caminho a grandes estruturas e megaprojetos, as doenças induzidas pelo meio ambiente degradado, dramaticamente evidentes na incidência de cancro mais elevada em certas zonas rurais do que em zonas urbanas, os organismos geneticamente modificados, os consumos de agrotóxicos, etc.

A sabedoria dos povos originários é um convite para pensarmos a construção de uma nova mentalidade, continuam Santos e Martins (2019, p. 47- 48):

A sorte destes e de outros povos indígenas, afrodescendentes e camponeses em luta pela defesa dos seus territórios coletivos está firmemente ligada à do planeta como um todo, e convoca-nos a entender estas populações como vozes centrais e privilegiadas para pensarmos alternativas do mundo contemporâneo.

O processo colonial e sua característica hegemônica nos moldou para a uniformidade, desconsiderando a pluralidade presente nos contextos em que transitamos e pelos quais somos afetados. O ser humano passa a dominar o espaço, tornando-se superior aos demais, impondo práticas predatórias. Segundo Krenak (2020, p. 9), “somos pragas do planeta, uma espécie de ameba gigante”.

Referendando os fundamentos teóricos, é notório destacar que a Colonialidade implica a classificação e a reclassificação da população do planeta, em uma estrutura funcional para articular e administrar essas classificações, na definição de espaços para esses objetivos e em uma perspectiva epistemológica para conformar um significado de uma matriz de poder na qual canalizar uma nova produção de conhecimento. Colonialidade representa, apesar do fim do colonialismo, um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, porém, ao invés de estar limitado a uma relação formal de poder entre os povos ou nações, refere-se à forma como o trabalho,

o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Em outros termos, Aníbal Quijano destaca,

(...) a estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como “raciais”, “étnicas”, “antropológicas” ou “nacionais”, segundo os momentos, os agentes e as populações implicadas. Essas construções intersubjetivas produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (de pretensão “científica” e “objetiva”) de significação a-histórica, isto é, como fenômenos naturais e não da história do poder. Tal estrutura do poder foi e ainda é o marco a partir do qual operam as outras relações sociais, de tipo classista ou estamental. Com efeito, ao observarmos as linhas principais da exploração e da dominação social em escala global, as linhas matrizes do atual poder mundial, sua distribuição de recursos e de trabalho, entre a população do mundo, é impossível não ver que a vasta maioria dos explorados, dos dominados, dos discriminados são exatamente os membros das “raças”, das “etnias”, ou das “nações” em que foram categorizadas as populações colonizadas, no processo de formação desse poder mundial, da conquista da América em diante. (QUIJANO, 1992 p. 438)

Há uma necessidade, por mais desconfortável e perturbadora que seja, de contactar esses estranhos, os Outros sujeitos advindos de outras culturas, com peculiaridades pertencentes somente a eles; até que sejam estabelecidos diálogos com o que nos causa estranheza.

Estar total ou parcialmente “deslocado” em toda parte, não estar totalmente em lugar algum (ou seja, sem restrições e embargos, sem que alguns aspectos da pessoa se “sobressaíam” e sejam vistos por outras como estranhos), pode ser uma experiência desconfortável, por vezes perturbadora. (BAUMAN, 2005, p. 19).

Certamente, os estrangeiros concentrados nesses ambientes causam o choque da estranheza, provocando atritos internos em busca da normalização de tudo que instaurou desordem naquilo que, antes, demonstrava calma. “No admirável mundo novo das oportunidades fugazes e das seguranças frágeis, as identidades do estilo antigo, rígidas e inegociáveis, simplesmente não funcionam” (BAUMAN, 2005, p. 33).

#### 1.4 AS NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEUS DESAFIOS

A sociedade convive com situações tensas, marcadas por crises que ameaçam nossa sobrevivência. Uma delas é a climática, caracterizada pelas mudanças bruscas e violentas, não deixando outra alternativa senão o cultivo de novas práticas relacionadas aos cuidados do todo.

Se o foco desta pesquisa é investigar práticas pedagógicas, de professores da realidade de São Gabriel, e a fim de tomá-las como possibilidades (entre outras) para pensarmos novas posturas, potencializando os contextos educacionais e gestando outras práticas educativas.

A educação escolar indígena tem o direito constitucional de caminhar por uma perspectiva diferenciada, respeitando particularidades culturais. Mas ressalto a necessidade de se gestarem currículos mais plurais, tanto nas escolas indígenas como nas demais.

Nesta expectativa, é notório mencionar que A Educação Escolar Indígena tem como fundamentos:

1- “Multietnicidade, Pluralidade e Diversidade: as sociedades indígenas cultural e linguisticamente representam somas de experiências sociais diversificadas de elaborados saberes e criações, de arte, de música, de conhecimento, de filosofias, construídos ao longo de milênios pela pesquisa empírica, reflexão, criatividade e inteligência de seus membros Este é um processo contínuo pelo qual culturas e línguas são frutos de herança de gerações anteriores, mas estão sempre em (re)construção, (re)elaboração, (re)criação, desenvolvimento. O respeito ao direito à diferença é o principal recurso jurídico para a continuidade do processo de construção desse patrimônio vivo, renovado em seus conteúdos e possibilidades inestimáveis” (RCNEI, 2005, p. 22).

2- “Educação e conhecimentos indígenas: Esse fundamento implica em pensar a escola a partir das concepções indígenas de mundo e do homem, e das formas de organização social, política, cultural, lazer e recreação, econômica e religiosa desses povos” (RCNEI, 2005, p. 22);

3- “Autodeterminação: esse fundamento legitima que as sociedades indígenas têm o direito de decidirem seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro, inclusive o contexto escolar” (RCNEI, 2005, p. 23);

4- “Comunidade educativa indígena: a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado; também a comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros - são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos. Essas formas de educação podem contribuir na formação de uma política educacional e de uma prática educacional adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual” (RCNEI, 2005, p. 23).

5- “Educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada: Todo projeto escolar só será escola indígena se for pensado, planejado, construído e mantido pela vontade livre e consciente da comunidade indígena. O papel do Estado e de 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. A escola é um complemento do processo educativo próprio de cada comunidade indígena, e deve se constituir a partir

dos seus interesses. Deve possibilitar a participação da comunidade em todos os momentos: da escolha dos professores que vão lecionar, ao projeto pedagógico que vai ser desenvolvido, enfim, deve participar da construção da política educacional que será adotada” (RCNEI, 2005, p. 24).

Segundo o RCNEI (2005), um dos pilares da Educação Escolar Indígena é a autonomia (pedagógica, financeira, política, etc.), para que as sociedades étnicas possam gerenciar seus conhecimentos próprios, associados aos conhecimentos da sociedade envolvente. Essa busca pela autonomia pedagógica, financeira e política obriga a comunidade a participar ativamente do processo político na cidade de São Gabriel da Cachoeira. Em minhas observações, este local se tornou ponto estratégico das Secretarias Municipais (educação, cultura, saúde, entre outras), para alavancar as políticas públicas com intenções político-partidárias.

Servindo-se da autonomia das comunidades indígenas, algumas pessoas que detêm poder público acabam por explorar as comunidades, utilizando seus espaços, não no sentido de empoderá-las, mas de explorá-las e de apagar seus traços culturais.

Muitos pesquisadores, inclusive do alto rio Negro, têm contribuído com suas reflexões – entre eles Gersem Luciano, baniwa, que, além de intelectual acadêmico, é uma liderança com expressiva atuação nos movimentos em prol da educação em âmbito nacional. Luciano (2007; 2010) aponta elementos necessários para uma educação emancipadora, que reflita sua história, apontando seus retrocessos e perspectivas. Já Justino Sarmiento Rezende (2013; 2018), pesquisador tuyuka, com base em suas trajetórias de vida, reflete sobre a proposta intercultural, apresentando seu processo constante de construção. O antropólogo João Paulo Barreto (2021), tukano, é fundador do centro de medicina indígena Bahserikowi, localizado em Manaus, e, a partir de seus conhecimentos, promove cuidados com a saúde das pessoas. Todas essas iniciativas têm contribuído para o fortalecimento de conquistas comunitárias, bem como apontam direcionamentos para uma sociedade plural e inclusiva.

Os docentes da cidade de São Gabriel são principalmente indígenas procedentes desses espaços até aqui descritos. Além disso, trabalham com os não indígenas, muitos dos quais religiosos, que atuam em escolas. O seu público, de maneira geral, também provém de realidades distintas. Suas relações são diretamente afetadas por essa condição, logo torna-se inevitável a busca por diálogos mesclados a partir das várias realidades.

Certamente as trajetórias identitárias desses docentes, se constituídas na diversidade, forneceriam um primeiro indicativo de que suas práticas deveriam ter como

referência essas diferenças. Fundamentada em minha experiência como educadora quando atuei nesse contexto, vejo que, diante do panorama do público, torna-se quase impossível um trabalho que não dialogue com as diferenças. Caso contrário, seria uma experiência frustrante para educando/a e educador/a.

Com esse trecho do pensamento, não é minha intenção direcionar a responsabilidade apenas para os educadores: sabemos que o processo de construção de uma escola não padronizada envolve muitos fatores.

A padronização impõe limites à escola indígena. Por exemplo, quando dá ênfase para o cumprimento de metas externas, com avaliações fragmentadas e distantes da realidade dos estudantes. Antônio Carlos Seizer da Silva, indígena da etnia terena, em sua dissertação de mestrado intitulada “Educação escolar indígena na aldeia Bananal: prática e utopia”, relata o não avanço em relação às políticas inclusivas quando destaca: “Com isso se verifica uma homogeneização curricular, não avançando o currículo em relação [à] ‘diferença’ tão marcada nos discursos efetuados em direção [à] escola-extensão inserida na aldeia Bananal” (SILVA, 2009, p. 75).

A não viabilização de currículos que questionem as práticas hegemônicas é uma forma de silenciar inúmeras manifestações presentes nas escolas. Sobre o silenciamento de grupos, Santos e Martins (2019, p. 47) discorrem que

[a] ideia do tempo linear produz uma desqualificação e invisibilização de formas de existência tidas como atrasadas ou fora do tempo (moderno), promovendo a marginalização das culturas e ontologias que mais persuasivamente se opõem ao desenvolvimento ou a desenvolvimentos alternativos, aproximando-nos do imperativo das alternativas ao desenvolvimento.

Os povos originários no pensamento ocidental sempre foram considerados como um atraso para o desenvolvimento e, em torno disso, muitos estereótipos foram reforçados, ao serem rotulados a partir de termos preconceituosos utilizados com muita frequência no contexto do Brasil.

Diante da concepção eurocêntrica, os povos originários procuram romper com o paradigma autoritário e centralizador. Nesse contexto, cada comunidade ou povo indígena possui seus modos próprios de organização social, política, econômica e jurídica. Não existe um modelo único. Mesmo numa comunidade ou povo, às vezes existem várias formas de organização social, de acordo com as regras de parentesco, faixas etárias, gênero, especialidades, famílias extensas e alianças políticas. As organizações

tradicionais seguem orientações e regras de funcionamento, de relações e de controle social a partir das tradições de cada povo. Isso permite às organizações tradicionais serem mais dinâmicas, plurais, descentralizadas, transparentes, ágeis e flexíveis.

Esta tese foi escrita em um momento em que a luta pela democracia se tornou indispensável para aqueles que defendem a vida em suas diferentes formas de se manifestar. Não é possível omitir-se em situações de agressão e desrespeito, nas quais presenciamos a morte lenta e, na maioria das vezes, encomendada ou planejada, porque, na concepção capitalista que visa o lucro, não importa a forma como essas ações são articuladas.

O genocídio em massa provocado pela pandemia, um extermínio dos povos originários, negros, crianças, entre outros, nos coloca em uma situação desconfortável e que merece ser repensada com urgência. Nossa sobrevivência depende do cuidado com a casa comum (FRANCISCO, 2015); caso contrário, poderemos sofrer eliminação em massa.

Sobre a luta contra o aquecimento global e a devastação ambiental, Boaventura de Sousa Santos e Bruno Sena Martins enfatizam que

[o] modelo neodesenvolvimentista inscreve-se numa [concepção] de progresso que tem na devastação ambiental uma das suas consequências mais fatais. As locomotivas de mineração, de petróleo, do gás natural, da fronteira agrícola são cada vez mais potentes e tudo o que lhes surge no caminho e impede o trajeto tende a ser trucidado enquanto obstáculo ao desenvolvimento. De tão atrativas, estas locomotivas são exímias em transformar os sinais cada vez mais perturbadores do imenso débito ambiental e social que criam num custo inevitável do “progresso” (SANTOS; MARTINS, 2019, p. 43).

Adotar práticas do bem viver em pequenos espaços é um ensaio necessário para a formação de cidadãos com uma consciência coletiva e com abertura para apropriação de outros saberes, diversos.

Enquanto educadora, enfatizo a necessidade da desconstrução do currículo monocultural. Segundo Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 24), “a adoção de uma perspectiva intercultural pode repercutir no cotidiano das instituições educacionais, favorecendo o diálogo entre as diferenças e problematizando discursos que essencializam as identidades”. Os autores seguem:

O contexto do interculturalismo no Brasil coloca-nos diante do desafio sobre como deve ser essa experiência, acarretando a necessidade de uma revisão criteriosa da forma pela qual o Brasil e suas culturas têm sido representados na escola e na universidade (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 25).

Há uma necessidade de interrogar esse modelo piramidal que organiza e agrupa os indivíduos de acordo com seus perfis, estabelecendo privilégios para determinados grupos e marginalizando outros. Geralmente não nos preocupamos em buscar maiores elementos de quem somos e, com certa facilidade, nos encaixamos onde acreditamos ser nosso lugar, porque isso, de certa forma, já está estabelecido, e obedecemos.

Os livros didáticos contribuem, mas é preciso ir além, buscar em outras fontes. Por exemplo, na história oral contada pelos anciãos, um diferencial na formação daqueles que usufruíram e continuam utilizando esse recurso. Essa é uma forma de incluir no processo de ensino outras estratégias e espaços, além da sala de aula: dar liberdade, sem silenciar os sujeitos em suas individualidades.

A perspectiva intercultural impõe radicais mudanças na organização do currículo e do planejamento escolar.

Essa abordagem se refere a uma aprendizagem significativa, social e culturalmente situada, que promove uma proposta dialógica e de encontro entre membros de culturas diferentes, possibilitando atitudes que desenvolvam sentimentos positivos em relação à diversidade étnica, cultural e linguística. (PINEDA, 2009 *apud* SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 27-28).

Nesse sentido, Bell Hooks, em sua obra “Ensinando Pensamento Crítico” (2020, p. 70), relata, fundamentada em suas experiências em sala de aula, pistas visando uma pedagogia engajada: “Quanto mais diversa a sala, maior a probabilidade de haver diferentes níveis de conhecimento e, por consequência, os professores não podem se valer de uma base de conhecimento compartilhado para construir a comunidade”.

Essa temática, envolvida de muita complexidade, ao mesmo tempo de muita relevância, sinaliza que, em numerosos espaços escolares, educadores buscam vias alternativas, subvertem o que se tornou habitual ou corriqueiro, aparentemente inofensivo, mas que tatua em seus indivíduos marcas profundas e definitivas.

Por mais que a tendência enquanto sociedade seja padronizar pessoas, pensamentos e grupos, mediante suas ações e práticas, tendo por objetivo dominar, manipular e estabelecer diretrizes de controle, essas identidades estão expostas em regras, normas, documentos que estão legíveis em toda a nossa sociedade constituída. Bell Hooks (2020, p. 48) adverte que, ao “transformar a educação em ferramenta de colonização em massa, a cultura do dominador basicamente transformou a sala de aula em um lugar sem integridade”.

Partindo da ideia de que o conhecimento é um processo em construção e reconstrução, a “ecologia dos saberes” propõe descentralizar verdades impostas ao longo dos processos colonizadores, além de trazer para o diálogo e para a negociação outros saberes que permitam pensar possibilidades para uma sociedade com práticas que promovam os direitos básicos e fundamentais do ser humano. Candau (2016), com contribuições relevantes nessa temática, aponta que:

A ecologia dos saberes constitui, assim, um componente fundamental para a educação intercultural. Convém destacar que, para tal, colocar-se do outro lado da linha abissal, visibilizar saberes até hoje negados pela sociedade em geral e, particularmente, pela escola, próprios dos grupos socioculturais invisibilizados e subalternizados, constitui uma tarefa prioritária, sem a qual não será possível uma ecologia de saberes, o que supõe confrontar a monocultura da ciência moderna. Exige reconhecer uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos, um dos quais é a ciência moderna (CANDAU, 2016, p. 26).

Reconhecer os saberes negados é uma necessidade. Caso contrário, a “colonialidade do poder” continuará operando com sua lógica excludente. Referindo-se à educação escolar indígena, Nascimento argumenta que

[os] povos indígenas, ao recontextualizarem a escola como espaço epistemológico e político norteado pelo uso da língua materna e pelo respeito aos processos próprios de aprendizagem, campos cognitivos e cosmológicos de construção de sentidos e significados, insurgem-se e apontam a necessidade de construir novos aportes teóricos e pedagogia(s) que deem visibilidade a outras lógicas epistêmicas locais produzidas pela “colonialidade do poder”, as quais são diferentes da lógica dominante ocidental. Desconsiderar as crianças – principalmente as crianças indígenas – como produtoras de saberes faz parte do projeto de hierarquização das inteligências, da cognição e do conhecimento (NASCIMENTO, 2012, p. 157).

Entendo a formação de professores como uma das alternativas para potencializar os espaços educativos, sem interferência da lógica ocidental dominante, mesclando os diferentes saberes nos ambientes formativos. As licenciaturas nem sempre preparam visando essa totalidade e, no chão da escola, esses profissionais são sufocados por demandas do cotidiano escolar, abandonando sua formação, que deveria ser continuada, mas é deixada “em modo off”.

Com esse processo de participação indígena no protagonismo intelectual na elaboração de um curso específico de licenciatura, hoje é uma realidade gestada desde 2005, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade e a Secretaria de Ensino Superior, o MEC lançou o edital do Programa de apoio à formação Superior e Licenciaturas indígenas, como possibilidade de financiamentos para as IES públicas.



A UFAM participou do edital, tendo proposta aprovada no Eixo dois, com o projeto de elaboração do Curso de Licenciatura Específica para formação de professores indígenas, neste caso específico Mura.

A proposta foi elaborada em um processo participativo que incluiu ouvir a comunidade, indo às aldeias, reunindo a população indígena destas para discutir/debater/construir o projeto de formação que a ela interessava. Desse modo, a construção desse projeto de Formação Mura foi feita com a participação intensa das lideranças e das comunidades indígenas e com os fóruns de formação continuada, sendo os canais de participação das comunidades, possibilitando o diálogo entre as necessidades das comunidades, as aspirações frente à escolarização dos seus professores. (SILVA; HORTA, 2010).

Destacam-se aqui três momentos fortes dessa participação: a realização do diagnóstico, a discussão e definição de uma política linguística, além da definição de critérios para o ingresso no curso.

Tardif (2000, p. 7) enfatiza a importância de o profissional colocar-se em busca de novos conhecimentos, a fim de adotar práticas mais flexíveis:

Esses conhecimentos exigem também autonomia e discernimento por parte dos profissionais, ou seja, não se trata somente de conhecimentos técnicos padronizados cujos modos operatórios são codificados e conhecidos de antemão, por exemplo, em forma de rotinas, de procedimentos ou mesmo de receitas. Ao contrário, os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los.

Em outras palavras, as práticas adotadas pelos profissionais não devem ser estabelecidas com intransigência, tecnicismo ou rigidez, mas guiar-se por caminhos flexíveis, com aberturas para imprevistos e mudanças necessárias.

Bell hooks (2020, p. 39) afirma:

A pedagogia engajada enfatiza a participação mútua, porque é o movimento de ideias, trocadas entre todas as pessoas, que constrói um relacionamento de trabalho relevante entre todas e todos na sala de aula. Esse processo ajuda a estabelecer a integridade do professor e, simultaneamente, incentiva os estudantes a trabalharem com integridade.

Buscando fundamentar as pedagogias do século XXI segundo a crítica de Georg Simmel ao modelo de sociedade moderna, que focou no consumo, reduzindo a capacidade humana de ter uma vivência pautada na plenitude, Silva (2023) argumenta que

A pedagogia seguiu semelhante tendência ao reduzir a escola à aula e reduzir a aula à fragmentação dos conhecimentos e sua apresentação. A maior parte das pedagogias vigentes no último século perderam sua vitalidade, na razão em que se mostraram incapazes de questionar sua sociedade e expandir a consciência humana a fim de compreender mais e melhor sua vida (SILVA, 2023, p. 31).

A meu ver, a citação acima retrata a realidade de muitas escolas, com fortes tendências à redução, à fragmentação de seu papel, deixando sua principal função, que é promover a aprendizagem e dar qualidade à vida.

Essa educação mais específica, luta dos povos originários, tem sido exercitada em várias realidades das quais os professores participam e com as quais colaboram nas formações que objetivam elaborar metodologias ou caminhos que impulsionem e direcionem novos passos que correspondam atender as comunidades, escolas, onde os indígenas estejam inseridos. No seguimento constitutivo da tese, segue os caminhos teóricos e metodológicos da pesquisa.

## 2 O CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

### 2.1 ESCOLAS DE FRONTEIRAS AMAZÔNICAS E PRÁTICAS DOCENTES: PERSPECTIVAS DE ANÁLISE

A decisão de criar e ampliar os canais de participação no processo educativo é uma decisão política, como são políticas as opções por uma determinada pedagogia, por determinados objetivos, por determinado método ou conteúdo programático. Não há neutralidade nessas opções, pois a educação não é neutra.

O termo escolas de fronteiras, a mim, particularmente, sugere um pensar amplo, bastante aberto, e com inúmeras interpretações. São pensamentos sem fronteiras que me invadem e me levam a uma reflexão que abrange desde as memórias de meu processo pessoal num desses contextos (o qual já descrevi no início desta tese), até as ideias cuja profundidade ainda não compreendemos devido à sua complexidade.

E como pensar escolas inseridas nesse contexto? Quais as suas vantagens e desvantagens? Como são organizados seus currículos? Como são articuladas as práticas educativas de docentes inseridos nesse contexto, e como são constituídas as suas identidades? Quais as particularidades do seu público? Como se estabelecem ali as relações e os diálogos?

Weschenfelder, Oliveira e Fabris (2022, p. 674-675) afirmam que

A perspectiva crítica mostra que não basta um programa nacional para compreender de outros modos o espaço de fronteira; é preciso desenvolver um olhar hipercrítico a partir de cada cenário, considerando historicamente as narrativas, as relações de poder estabelecidas e o protagonismo dos diferentes grupos que constroem os territórios fronteiriços. Ao mesmo tempo, os programas alicerçados em uma política nacional de educação para as escolas e regiões de fronteiras são importantes e ajudariam a dar continuidade às ações produzidas nesses espaços, desde que criados em perspectivas que não subtraíam as diferenças.

É crucial, nesse contexto, mencionar com maior precisão a importância das escolas de fronteiras. Nesse cenário, a escola, quando inserida nas aldeias, caracteriza-se como um espaço de fronteira que envolve embates e tensões. Por um lado, há necessidade de uma profunda reflexão pautada no que Tubino (2005) chama de “interculturalidade funcional”, que reproduz a cultura hegemônica, impondo um modelo de escola aos moldes da sociedade colonizadora.

A escola, como outras fronteiras, é um espaço transitável, de cruzamento de perspectivas que marcam o processo de construção das diferenças. Nesse sentido, estamos de acordo com Pesavento (2002, p. 37), quando diz que “se a fronteira cultural é trânsito e passagem, que ultrapassa os próprios limites que fixa, ela proporciona o surgimento de algo novo e diferente, possibilitado pela situação exemplar do contato, da troca, da mistura cultural e étnica”. Assim, a referida escola domesticada, enquanto espaço ressignificado, constitui um cenário de defesa do território indígena.

Como já se expôs, o município de São Gabriel da Cachoeira, local da pesquisa, situa-se no estado do Amazonas, faz fronteira com a Colômbia e a Venezuela, no extremo Noroeste do Brasil. Conforme o documento que orienta a gestão dessa grande região, (Plano de Gestão 2021, p. 22), “atualmente, dos cerca de 23 milhões de hectares de rios e florestas que formam o território socioambiental do rio Negro, 65% [são constituídos] por Terras Indígenas reconhecidas e Unidades de Conservação”. Sua população é composta em sua maioria por indígenas de diversas etnias.

Por situar-se em um espaço bastante estratégico, o município representa uma escolha potente para a discussão da tese, já que esta intenciona apresentar características particulares da escolarização na região de fronteira, bem como da constituição das identidades e práticas educativas dos docentes que atuam naquele contexto – marcado por um trânsito intenso de identidades, e onde a instabilidade é uma condição inevitável.

No entanto, não se sugere que seja um território pacífico, em que os fluxos são calmos, simétricos e as diferenças convivem afetuosamente. Ao contrário, conforme Tassinari (2001), como lugar de fronteira é também local de embate, do conflito, da discórdia, do choque, da contestação. Fala-se em interstício e entremeio porque revela ou ressalta as diferenças e as assimetrias, especialmente, identitárias e também potencializa o seu cruzamento. Assim, podemos pensar no sujeito fronteiriço como aquele que está em trânsito:

[...] as distinções entre categorias étnicas não dependem da ausência de mobilidade, contato e informação, mas implicam efetivamente processos de inclusão e de incorporação, através dos quais, apesar das mudanças de participação e pertencimento ao longo das histórias de vida individuais, estas distinções são mantidas (BARTH, 2000, p. 26).

Nesse contexto, a escola pode ser considerada o espaço que possibilita o agenciamento dos professores ou intelectuais indígenas, entendidos como agentes

preparados para o diálogo com o Estado e a sociedade não-indígena, como defende Luciano (2016, p. 170).

Tendo em vista o contexto de contato e conflito permanente, no que se refere às diferenças de perspectivas sociopolíticas entre indígenas e não-indígenas, os professores mediam essas relações, construindo projetos políticos e étnicos, que visam subverter a colonização epistêmica estatal, sobretudo, em seus agenciamentos na escola.

A tabela a seguir apresenta as terras indígenas do rio Negro e a sua situação quanto ao reconhecimento.

**Tabela 1:** Terras Indígenas do Rio Negro

<b>Terra Indígena (TI)</b>	<b>Extensão em hectares</b>	<b>Situação jurídica</b>
Alto Rio Negro	8.026.994,80	Homologada em 1998
Médio Rio Negro I	1.808.390,85	Homologada em 1998
Médio Rio Negro II	317.610,47	Homologada em 1998
Rio Apapóris	108.258,82	Homologada em 1998
Rio Téa	415.433,93	Homologada em 1998
Balaio	261.400,24	Homologada em 2009
Uneiuxi (com ampliação)	553.125,69	Declarada em 2006
Cué-Cué Marabitanas	788.826,94	Declarada em 2013
Jurubaxi-Téa	1.212.199,98	Declarada em 2017

Fonte: Plano de Gestão (2021, p. 22).

O Plano de Gestão Indígena do Alto e Médio Rio Negro, documento também chamado de “PGTA Wasu”, apresenta a complexa formação da região ecológica e cultural mais ampla onde está São Gabriel da Cachoeira:

A região do Noroeste Amazônico é drenada pelo curso alto e médio [do] rio Negro, que recebe águas de inúmeros rios e igarapés, dentre os quais se destacam o Uaupés (e seus afluentes Tiquié e Papuri), Içana (e seu afluente Ayari), Curicuriari, Marié e Xié. Estende-se por quatro municípios do estado do Amazonas: São Gabriel da Cachoeira, no alto rio Negro; Santa Isabel do rio Negro, no médio rio Negro; Barcelos, no médio e baixo rio Negro; e Japurá, na bacia do rio Japurá/Apapóris, mais ao Sul. [A] oeste e [a] norte a região faz fronteira com a Colômbia e com a Venezuela, respectivamente. (Plano de Gestão, 2021, p. 22).

Os Yanomami têm seus territórios adjacentes à maior parte dessa fronteira venezuelana, e são vizinhos de terras indígenas do complexo do rio Negro, como Balaio

e Cué-Cué Marabitanas; mas estão vinculados a outro sistema sociocultural, mesmo relacionando-se com pessoas das cidades de São Gabriel e Santa Isabel do Rio Negro.

Em relação à interação com a Colômbia, o Plano de Gestão (2021, p. 23) a descreve da seguinte forma:

Já a fronteira do lado Colombiano é inteiramente habitada por povos das mesmas famílias linguísticas e grupos étnicos que vivem do lado brasileiro: são parentes e cunhados que vivem dos dois lados da fronteira. Assim, apesar das fronteiras terem se sobreposto às territorialidades tradicionais, o que dividiu os povos indígenas em duas nações, a identidade cultural e a gestão ancestral desses territórios são, de fato, fronteiriças.

São Gabriel, principal centro urbano regional, conta atualmente com um transitar intenso de indígenas que se deslocam de suas comunidades impulsionados por vários motivos: estudo, busca de benefícios, inserção no mercado de trabalho, entre outros. Além de São Gabriel, outros povoamentos como Iauaretê, Pari Cachoeira e Taracúá, maiores em extensão e com numerosa população, apresentam aparências mais urbanas.

Ao redor desses centros microrregionais, vão se formando novas “comunidades”, chamadas periurbanas, para onde se deslocam famílias emigradas dos territórios mais remotos. Estes ficam a muitos dias de distância dos povoamentos urbanizados, demandando custosas viagens fluviais. Nos aldeamentos periurbanos, as famílias mantêm as bases do modo de vida tradicional, mas vivendo num raio de maior proximidade dos serviços urbanos, pois podem alcançá-los mediante curtas viagens de rabeta.

Dentro desse contexto urbano e periurbano, estão especialmente localizadas as escolas participantes da pesquisa. Pressupõe-se, assim, que seus sujeitos sejam marcados por intensa diferença e articulem suas convivências entre fronteiras acentuadas.

García Canclini (2019, p. 29) destaca, de fato, “as fronteiras entre países e as grandes cidades como contextos que condicionam os formatos, os estilos e as contradições específicas da hibridização”.

As fronteiras rígidas estabelecidas pelos Estados modernos se tornam porosas. Poucas culturas podem ser agora descritas como unidades estáveis, com limites precisos baseados na ocupação de um território delimitado. Mas essa multiplicação de oportunidades para hibridizar-se não implica indeterminação, nem liberdade irrestrita (GARCÍA CANCLINI, 2019, p. 29).

O processo de constituição de identidades é então marcado pela fluidez, pela instabilidade, pelo dinamismo e por uma mobilidade que perpassa as vivências dos sujeitos. Segundo Bauman (2005, p. 32),

É nisso que nós, habitantes do líquido mundo moderno, somos diferentes. Buscamos, construímos e mantemos as referências como nas de nossas identidades em movimento lutando para nos juntarmos aos grupos igualmente imóveis e velozes que procuramos, construímos e tentamos manter vivos por um momento, mas não por muito tempo.

Em outras palavras, estamos constantemente atravessando um processo de ressignificações. Os povos indígenas vivenciam essa dinâmica dentro de seus contextos e nas relações que estabelecem fora de suas comunidades.

Na apresentação das terras indígenas, percebemos a intensidade das diferenças, mas que, ao mesmo tempo, há uma busca por proximidade. Segundo Rozane Alves (2017, p. 178),

O hibridismo acontece nas relações de poder, nas fronteiras, nas negociações e traduções e nos entre-lugares. Assim, para que seja possível compreender esse processo que marca nossas identidades, bem como atravessa as traduções culturais, devemos abdicar dos binarismos produzidos pelos discursos e narrativas pelos povos ora denominados de colonizadores.

No Plano de Gestão (2021), onde se descrevem os municípios e os povos do rio Negro, é possível visualizar essa dinâmica de trocas, como no caso das populações Yanomami do Amazonas que se relacionam com o complexo cultural alto rio negrino, mesmo pertencendo a outros sistemas que direcionam suas organizações enquanto grupo.

Apesar de manterem certa proximidade com os povos do rio Negro, sobretudo por meio das relações com as cidades de São Gabriel da Cachoeira e Santa Isabel do Rio Negro, fazem parte de outro grande sistema sociocultural e elaboraram, junto aos Yanomami e Yekuana residentes na porção roraimense da TI Yanomami, um Plano de Gestão próprio (Plano de Gestão, 2021, p. 23).

Viver bem é o desejo de todo ser humano, porém os grupos são direcionados e adotam valores diferenciados.

## 2.2 A ESCOLHA DO CAMPO INVESTIGATIVO

A escolha do campo investigativo para esta pesquisa não foi difícil: já era um sonho desde 2012, quando comecei a atuar como educadora e missionária em São Gabriel, onde fiquei até 2014. Depois de uma intensa e desafiadora vivência naquele contexto, passei a me interrogar com frequência sobre minha atuação como educadora no cenário amazônico.

Outro elemento predominante nesse fervilhar de reflexões foi meu desejo de reafirmar minhas raízes indígenas, tão presentes em mim, mas camufladas ou apresentadas de maneira tímida em meu círculo familiar.

Além dos elementos citados, existem outros que foram sendo tecidos e formaram esta teia de reflexões em torno das minhas buscas. Ao longo da tese, esses pormenores emergiram, encaminhando um processo de pesquisa intimamente ligado às minhas experiências e vivências junto aos povos do alto rio Negro.

Com efeito, segundo Backes (2005, p. 4),

A escolha do campo empírico numa investigação é sempre muito importante e decisiva para o processo investigativo. Tal importância torna-se muito maior quando a proposta se encaminha no sentido de pensar o campo empírico e não simplesmente aplicar uma teoria. Nesse sentido, o campo empírico é central na tese. Ele é a própria tese. É por isso que uma pergunta é inevitável: Por que os estudantes dessa escola e não de outra? Penso que a resposta [...] passa por razões pessoais e teóricas.

As palavras de Backes exemplificam os motivos da minha escolha por esse campo; de fato, esta foi movida por razões tanto pessoais quanto teóricas, repassadas ao longo desta tese.

De acordo com Vieira (2008, p. 24), “a metodologia é o coração do trabalho de pesquisa, pois é a partir dela que surge o desenvolvimento da pesquisa”. Trata-se de ajustar as lentes, manter o foco, para que não passem despercebidos elementos importantes para o estudo, inclusive aqueles não previstos e silenciosos. Minha intenção, neste ponto, é ser como uma artesã em trabalho contínuo, ciente das inesgotáveis possibilidades que o tema vai gerando e, portanto, tecendo, através das palavras, as experiências que irão emergindo no contexto escolhido.

A pesquisa é de natureza qualitativa, em que a pesquisadora, em contato direto com seus sujeitos, busca compreender suas realidades a partir de elementos advindos das relações sociais, para, então, descrevê-los com densidade, ressaltando elementos que identificam suas práticas pedagógicas e levando em conta suas trajetórias, relações, atuação profissional e estratégias.

Segundo as contribuições de Minayo (2017, p. 2),

a pesquisa qualitativa, usando-se a linguagem de Kant, busca a intensidade do fenômeno, ou seja, trabalha muito menos preocupada com os aspectos que se repetem e muito mais atenta com sua dimensão sociocultural que se expressa por meio de crenças, valores, opiniões, representações, formas de relação, simbologias, usos, costumes, comportamentos e práticas.



Em outras palavras, a pesquisa qualitativa não discute fenômenos que apresentam certa estabilidade ou padronização, sendo representada por uma característica mais fluida, em movimento. Menga Lüdke (1988, p. 62) cita um artigo de Jill McCalla Vickers, socióloga canadense, intitulado

Memórias de um exílio ontológico: as rebeliões metodológicas das pesquisas feministas: essa autora aponta algumas rebeliões necessárias à pesquisa. Entre outras: contra a descontextualização, contra o uso de linguagem para camuflar responsabilidades, por um questionamento dos termos objetividade, linearidade, inevitabilidade e, muito especialmente, pela revelação das não questões, das questões que nem sequer chegaram a ser formuladas.

Minha intenção de pesquisa segue esse modelo aberto apresentado no exemplo citado por Lüdke: frequentar os espaços da pesquisa tem a intenção de manter abertura aos imprevistos, às sugestões, dando possibilidade ao processo que será construído. Uma atitude a ser perseguida é abandonar a fixidez, as predeterminações que em muitos casos moldam nossos pensamentos e nossas formas de condução, gerando um processo fechado e tímido.

Quanto ao método de pesquisa optou-se pela a observação participante que foi realizada em contacto direto, frequente e prolongado da investigadora, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo a própria investigadora instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de fatos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que a investigadora possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica. (Correia, 1999, p. 31, apud Monico, Valentim e Pereira, 2017, p. 725)

Sobre a dinâmica dessas relações sociais de pesquisa, Triviños (2006) expressa os constantes processos de resignificação pelos quais seus sujeitos estão propensos por pertencerem a um grupo dinâmico.

A práxis, ou a prática social, é unidade da teoria e da prática. É o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional. Esse mundo material social, ou conjunto de fenômenos materiais sociais, está em constante movimento, organizando-se e reorganizando-se perpetuamente. Na existência real o ser humano, como ser social, realiza uma atividade prática, objetiva, que está fora de sua consciência, e que visa a transformação da natureza, da sociedade. Este processo de mudanças fundamentais ou não, se realiza através dos seres humanos, das classes sociais, dos grupos e dos indivíduos. (TRIVIÑOS, 2006, p. 122).

Os povos originários, em seu modo de se organizarem como grupos, estabelecem diálogos voltados para suas boas vivências em comunidade, por entenderem que ajustes são necessários devido à dinamicidade das relações. Procuro dialogar com autores como Luciano, Rezende, Seizer, Barreto (pesquisadores indígenas e pertencentes a povos do alto rio Negro, exceto Seizer, do povo terena), bem como com Candau, (2016) Bauman, (2005) Boaventura (2019) e outros elencados ao longo da proposta e citados nas referências, todos engajados na discussão de uma proposta educacional intercultural.

Lessa de Oliveira (2010) entende que a proximidade entre sujeito e objeto permite maiores possibilidades em torno daquilo que se pretende entender.

O contato com o campo deve ser direto, tendo uma longa duração para que se possa melhor entender a vida do grupo pesquisado. Durante esse tempo, o estudioso pode utilizar algumas técnicas para obter um quadro mais completo do ambiente analisado. A abordagem etnográfica permite a combinação de técnicas como, por exemplo: a observação, a entrevista, a história de vida, a análise de documentos, vídeos, fotos, testes psicológicos, dentre outros. (OLIVEIRA, 2010, p. 5)

Ademais, embora esta não seja uma pesquisa etnográfica, a atitude da etnografia certamente inspira seus procedimentos e enquadramentos. Segundo Oliveira (2013, p. 71),

a etnografia pressupõe não uma coleta, mas sim uma construção dos dados, que se dá em meio ao processo intersubjetivo que se estabelece entre pesquisador e pesquisado. A etnografia demanda a capacidade de compreender o que os outros pensam sobre o mundo, sobre si mesmos e, por que não? sobre o pesquisador e o que ele está fazendo em campo.

Nesse mesmo sentido, Ataídes, Oliveira e Silva (2021, p. 137) afirmam que

Etnografia é uma maneira própria de operar, em que o pesquisador entra em contato com o universo de um grupo de pessoas não apenas para permanecer ali, mas para fazer uma relação de suas teorias com aquelas compartilhadas pelo grupo estudado para, a partir disso, encontrar um modelo novo de entendimento.

Nessa perspectiva, mantenho-me bastante próxima à realidade pesquisada, o município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas; cultivo uma ligação muito forte com as pessoas desde minha saída da região, no final de 2014.

Realizei pelo menos quatro viagens a São Gabriel, depois de minha saída do município. Estive no primeiro semestre de 2023, em junho, com duração de uma semana, para conviver e iniciar os primeiros contatos necessários para o encaminhamento desta pesquisa. Na SEMEC (Secretaria Municipal de Educação), fui recebida pelo secretário –

o indígena Isaías Benjamin, do povo baniwa – que de imediato aceitou a proposta, ressaltando sua relevância para o município. Em seguida, formalizando o aceite, o secretário assinou o documento que autoriza minha entrada no campo (Anexo A).

Na oportunidade, solicitei, da pessoa responsável pelo Censo Escolar do Município, dados sobre as escolas que compõem a rede municipal de ensino.

Retornar a esses espaços, desta vez como pesquisadora, provocou sentimentos diversos, como a gratidão por ser acolhida e ver reconhecida a minha contribuição anterior como educadora em um desses ambientes; além da responsabilidade, cuidado e respeito com os sujeitos participantes; e da sensibilidade para ver e ouvir o que não está explícito.

### 2.3 DIÁRIO DE CAMPO: COTIDIANO E BREVE RECORTE SOBRE OS RELATOS DE PROFESSORES

O diário de campo me permitiu documentar observações feitas em campo, questões específicas do contexto indígena, comportamentos e interações dos participantes. Esses registros são fundamentais para relembrar situações que me fizeram chegar neste momento. Antes de narrar os procedimentos, quero compartilhar alguns momentos com os leitores desta tese, para isso, faço um breve relato de viagem e dos dias que antecederam o início formal da pesquisa. Foram marcados por encontros, apresentações culturais, já que estávamos na semana dedicada aos povos originários.

Neste cenário do campo investigativo é notório mencionar que a investigadora procura atender a um dos pressupostos fundamentais da observação, a saber: a convivência da investigadora com a pessoa ou grupo em estudo proporciona condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido de modo a possibilitar um entendimento genuíno dos fatos, que de outra forma não nos seria possível. Admite-se, ainda, que a experiência direta da observadora com o grupo em observação seja capaz de revelar a significação, a um nível mais profundo, de episódios, comportamentos e atitudes que, apenas investigados de um ponto de vista exterior, poderiam permanecer obscuros ou até mesmo inatingíveis, caso a investigadora não viesse a estabelecer condições de análise da complexidade das relações sociais ou de padrões de interação, que apenas poderiam ser quantificados ou antecipados mediante Observação Participante (Brandão, 1984; Warnick & Lininger, 1975). "A observadora participa da vida diária das pessoas em estudo, tanto abertamente no papel de pesquisadora, como assumindo papéis

disfarçados, observando fatos que acontecem, escutando o que é dito e questionando as pessoas ao longo de um período de tempo." (Becker & Geer, 1960; Trauth & O'Connor, 2000 Apud Monico, Valentim e Pereira, 2017).

Com muitas expectativas cheguei no dia 16 de abril de 2024 a São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas. Aliás, na noite que antecedeu minha viagem, fui tomada por muita ansiedade, preocupada com a metodologia, as perguntas, as formas de abordagem e, claro, se já estava com todo o material necessário na bagagem.

Mesmo com as preocupações mencionadas, uma alegria me invadia o coração por ter a oportunidade de retornar a esse lugar tão marcante em minha vida... Trouxe comigo, em meu pensamento, meu orientador e o grupo de orientandos a que pertenço; com certeza, todos sintonizados e desejosos de estar comigo fisicamente.

Fiz alguns registros fotográficos em solo e quando estávamos próximos ao pouso na área em torno do aeroporto. A câmera do celular captou as águas pretas do imenso rio Negro, agitadas e com rastros recentes de rabetas (pequenas embarcações utilizadas pelos moradores da região) que diariamente percorrem essas águas, as estradas que conduzem seus habitantes para seus destinos diversos.

Na descida foram capturadas a imagem da floresta fechada que circunda toda a região, algumas casas e a ilha situada próxima à comunidade Tapajós. A alguns quilômetros, está localizada uma das escolas onde realizei a pesquisa.

**Figura 1:** Imagem da floresta



**Fonte:** Registro da pesquisadora (2024).

Na Figura 1, são perceptíveis sinais de vida tanto na floresta, como nas águas. Em cada detalhe, percebe-se a unidade desse povo com o todo em sua volta. As trilhas formadas na mata, o espaço das casas, bem como o movimento das águas que abraçam as pedras e se debatem nelas, formando um eco, um canto que invade o espaço, trazem mensagens ora positivas, ora questionadoras para os habitantes dessa ilha.

No dia seguinte à minha chegada, 17 de abril, juntamente com uma professora da rede municipal de São Gabriel, realizamos um levantamento das possíveis escolas a serem pesquisadas. Destaco a liberdade a mim concedida, assim como me senti bastante livre para adentrar nesses espaços, sempre bem acolhida pelas gestoras e professoras (es) nos primeiros contatos.

A semana antecedeu dia 19 de abril, data em que celebramos e reforçamos nossa conexão junto aos povos originários que muito nos ensinam a partir de sua resistência. No município é feriado, com muitas programações nas escolas e comunidades e muitos eventos no ginásio da sede. A população participa incansavelmente levando para esses espaços: suas danças, comidas, bebidas, línguas e, de modo especial, a alegria em poder reafirmar sua presença resistente em seus territórios. Existem muitas fotografias dessa semana comemorativa, porém, como minha pesquisa é realizada em escolas, escolho uma imagem de um desses espaços para registro nesta tese.

**Figura 2: Povos Originários**



**Fonte:** Reginaldo Bruno Garcia (Semana dos povos originários, 2024).

A Figura 2 acima mostra a escola indígena Duraka Kapuamu, uma das unidades onde realizei a pesquisa e que será apresentada de forma detalhada no capítulo 5. Na imagem, observam-se alunos e professores de diversas etnias da comunidade que realizam apresentação cultural pela semana dos povos originários.

Passo a apresentar, a partir de agora de forma um pouco mais detalhada, o panorama dessas escolas citadas e seu quadro de professores, os quais fizeram parte do meu cotidiano nesse período de um mês, prazo proposto para estada em campo que, no entanto, se estendeu por mais 20 dias.

**Quadro 1:** Identificação dos professores participantes da pesquisa

<b>Docente/Povo</b>	<b>Idade</b>	<b>Graduação</b>	<b>Gênero</b>	<b>Disciplina que Ministra</b>
Tucano (1)	52	Ciências Naturais	M	Educação Física (Ed. Infantil)
Tariano (1)	45	Normal Superior e Matemática	M	Educação Física (Ed. Infantil)
Tucano (2)	54	Normal Superior e Geografia	F	Regente da turma (Ed. Infantil)
Tucano (3)	60	Normal Superior	F	Regente da turma (Ed. Infantil)
Baré (1)	Não Informado	Normal Superior	F	Língua Nheengatu (Ed. Infantil)
Tariano (2)	50	Ciências Biológicas	F	Regente da turma (Ed. Infantil)
Tucano (4)	58	Letras e Lit. Espanhola	M	Língua Portuguesa e Espanhola. (Ens. Fundamental 6º ao 9º)
Piratapuia (1)	42	Magistério Indígena III	M	Educação Física (Ens. Fundamental 6º ano 9º)
Tucano (5)	35	Geografia (Cursando)	M	História (Ens. Fundamental 6º ao 9º)
Tucano (6)	46	Matemática	M	Matemática e Ciências da Natureza (Ens. Fundamental 6º ano 9º)
Tariana (3)	Não Informado	Língua Espanhola	F	Regente da turma- 1º ano (Séries iniciais)
Tucano (7)	33	Pedagogia	F	Regente da turma- 2º ano (Séries iniciais)
-	Não Informado	Não Informado	F	Regente da Turma (Ed. Infantil)
-	Não Informado	Não Informado	F	Regente da turma (Ed. Infantil)
Baniwa (1)	49	Magistério Indígena	F Informado	Nheengatu (Ens. Fundamental (6º ao 9º)

**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora (2024).

O quadro acima descrito tem como intenção trazer informações básicas sobre os docentes que participaram da pesquisa, como: etnia/povo a que pertence; idade; graduação, gênero e disciplina que ministrava no período em que a pesquisa se realizou naquele contexto.

Cada etnia é representada por uma cor: o povo Tucano pela cor vermelha, totalizando 7 professores, 4 homens e 3 mulheres; o povo Tariano pela cor verde, totaliza 3 professores, sendo 2 mulheres e 1 homem; o povo Piratapuia pela cor roxa, sendo um professor; o povo Baniwa pela cor azul, uma professora; o povo Baré pela cor amarela, 1 professora. Além disso, 2 professoras participaram da pesquisa, mas não devolveram o pequeno questionário, mesmo depois de vários pedidos, mesmo identificando essa narrativa faz parte do processo da pesquisa.

As narrativas exercem uma importante função para os povos originários, pois são uma ferramenta que favorece enfoque nos elementos fundamentais para estudo e preservação de suas culturas, memórias e saberes ancestrais. Através da oralidade se dá a sua transmissão, e cada geração exerce o papel de ensinar, orientar e fortalecer os vínculos comunitários, além de explicar os diversos fenômenos e a relação entre ser humano e meio ambiente.

Em campo percebi que, nas conversas informais com professores e comunitários em geral, surgiram elementos que não constavam em suas escritas e, por esse motivo, optei por investir mais em suas narrativas.

### 3 PROCEDIMENTOS PARA OBTENÇÃO DE INFORMAÇÕES

Para a obtenção de dados e desenvolvimento da pesquisa em busca de informações sobre as trajetórias pessoais e profissionais de professores, realizei observações em sala de aula, em atividades extraclasse e em momentos informais; um breve questionário para recolher informações como: nome, idade, etnia, formação; rodas de conversa com assuntos relacionados à escola. Além disso, produzi imagens fotográficas da região e das situações pesquisadas para permitir uma melhor visualização da realidade, o que contribuiu para a construção de dados, a fim de ilustrar a tese. A mobilização de cada uma dessas ferramentas está detalhada no final deste capítulo. Os professores participantes da pesquisa assinaram um termo de consentimento (Anexo B) elaborado pela pesquisadora.

A utilização de distintos meios disponíveis no campo teórico-metodológico procurou responder à pergunta da tese: Como se configuram as práticas pedagógicas presentes nas narrativas dos docentes indígenas em escolas de São Gabriel da Cachoeira-AM? A questão requer as abordagens qualitativas expostas, de inspiração etnográfica.

A opção por observação, roda de conversa, conversas individuais e registro de imagens se deu pela flexibilidade de aplicação desses formatos, pois possibilitam que a conversa flua de maneira natural, sem necessidade de prender-se a um roteiro estabelecido.

Afinal, exercitar a empatia é um elemento necessário, que merece ser destacado para quem busca uma aproximação com o Outro. A meta era adentrar o espaço do Outro de maneira respeitosa, estimulando uma experiência entre iguais, sem amarras e com muita liberdade entre as partes.

O interesse da pesquisadora não foi pautar exclusivamente a produção de dados, no entanto foi necessário preparar esse campo com muito respeito àquele sujeito que esteve diante da investigadora, com preciosas informações, a serem observadas desde seus interstícios.

Nesse sentido, pisar no território do Outro, lugar sagrado, requer de nós, pesquisadores(as), humildade, para adentrarmos esse espaço sem repetir a dinâmica hierárquica.

A tendência cartesiana e colonizada, muito bem moldada pelo projeto excludente, tirou de nós o direito de ouvir e sentir o Outro como pessoa. Com certa facilidade, aprendemos a fazer seleção de pessoas e grupos e, nesse processo, assumimos máscaras para ocupar o lugar do colonizador.



Acredito ser importante mencionar, na metodologia, minhas inquietações ao adentrar o campo de pesquisa. A questão era que, nesse tempo em que residi no município da pesquisa, criei laços intensos de respeito, de cumplicidade e até de certo apego com os anciãos, pelo fato de serem muito cuidadosos; com as mulheres, que me ensinaram a exercitar a paciência na confecção de arranjos com recursos da natureza; e também com os professores(as) e alunos(as), com quem cultivei amizades preciosas, de modo especial os alunos das turmas de 9º ano e EJA (Educação de Jovens e Adultos), nas quais lecionei.

Minha pergunta era: Até que ponto a intensidade dessas amizades poderia interferir positiva ou negativamente no processo de investigação, visto que alguns desses professores(as) estavam presentes nas escolas participantes da pesquisa? Por outro lado, como a presença desse público é fluida naquele contexto, é óbvio que outros sujeitos também já transitavam nesse cenário.

No decorrer da pesquisa, potencializei o diálogo através de uma outra rica ferramenta, que é a roda de conversa ou, em outras acepções teóricas, o grupo focal.

Cadeiras de espaguete dispostas em círculo, ou em meia lua, no terreiro de uma casa de alpendre alto, as pessoas mais velhas sentadas nas cadeiras e os mais novos no chão, a ouvir os “causos” contados, vividos e revividos. Era assim que as histórias iam sendo passadas de geração em geração, era assim que os vizinhos se conheciam e criavam laços que duravam anos, era assim que os mais novos forjavam sua cultura, sua identidade, era assim... (MOURA LIMA, 2015, p. 2).

Foi dessa forma, utilizando a roda de conversa, que meus avós, tias, mãe e algumas vezes meu pai nos introduziram ao conhecimento daquilo que era próprio de suas realidades. Atualmente reconheço a potência dessa metodologia, porque, além de aproximar as pessoas, dificilmente esquecemos o que se aprende nesses momentos.

Minayo e Costa (2018, p. 14) assim definem o recurso metodológico da “roda de conversa” enquanto grupo focal:

O termo focal assinala que se trata de um encontro para aprofundamento em algum tema (o foco), para o qual a lente do pesquisador está apontada. O pressuposto metodológico é o valor da interação, da troca de opiniões entre os participantes quando a reflexão de um pode influenciar o outro, provocar controvérsias ou permitir o aprofundamento de uma reflexão. A ideia é explorar e mapear consensos e dissensos sobre o tema em questão.

Ainda sobre a roda de conversa, que é fundamental para a construção do respeito na coletividade, destaca-se que ela oportuniza falas e escutas que permitem o

reconhecimento dos sujeitos, além de potencializar discussões de assuntos pertinentes ao grupo em questão. Segundo Freire, a formação de educadores deve apontar caminhos que estimulem os educandos a falarem:

No processo de fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “sine qua” da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la (FREIRE, 1996, p. 116).

Desde que fiz a opção por atuar na Educação, busquei fundamentos nas práticas do educador Paulo Freire, que foram marcadas por elementos tão necessários no processo de construção de conhecimento, mas em muitos casos esquecidos no cotidiano de diversos ambientes escolares. Como metodologia, a roda de conversa está sempre presente em minhas aulas, em todas as turmas, para que todos os educandos tenham oportunidade de falar. Nesses momentos é que os conheço um pouco mais, e me coloco nesse círculo para também ser apreciada sem as inúmeras roupagens que nos afastam de nossos interlocutores.

A roda de conversa é, dentro da pesquisa narrativa, uma forma de coleta de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, mediante diálogos internos, e, ainda, no silêncio observador e reflexivo. (MOURA E LIMA, 2015, p. 2).

De 2017 a 2019, lecionei em turmas do 6º ano do ensino fundamental na cidade amazonense de Iranduba, bem perto de Manaus. Minha designação para essas classes foi a meu pedido, por terem sido elas os sujeitos de minha pesquisa de mestrado. Depois, decidi continuar atuando com alunos nessa faixa etária.

Com essas turmas aprendi a flexibilizar minha postura e minhas práticas educativas. Quanto mais agia com naturalidade e leveza, mais sentia que íamos nos transformando como grupo, e cada turma possibilitava diferentes dinâmicas. Assim, a roda de conversa estreitou nossa comunicação.

Freire (1996) continua:

Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro,

às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação (FREIRE, 1996, p. 119).

Nos três anos em que atuei no município de São Gabriel, percebi e participei de momentos de muita expressão, coletividade e descontração, em que a conversa circulava no conjunto; por isso acredito ser possível utilizar a roda de conversa como um dos meios para potencializar a dinâmica da pesquisa.

A observação do campo investigativo também em seus micro-lugares é fundamental para a compreensão do todo. Realizei observação em sala de aula, em atividades extraclasse e em momentos informais dos profissionais docentes. Spink (2008) apresenta esses espaços de nível micro como potencializadores de processos sociais e formação identitária:

Os micro-lugares e seus diferentes horizontes são produtos e produtores de vários processos sociais e identitários: nós, eles, os temas a serem debatidos, com quem conversamos, como e onde vivemos. Denso, o cotidiano se compõe de milhares de micro-lugares; não é um contexto eventual ou um ambiente visto como pano de fundo. Os micro-lugares, tal como os lugares, somos nós; somos nós que os construímos e continuamos fazendo numa tarefa coletiva permanente e sem fim. (SPINK, 2008, p. 71).

Nem sempre os diferentes horizontes podem ser captados nesses micro-lugares. Entretanto, mesmo nessa imponderabilidade, há riqueza: segundo Spink (2008, p. 71), “Virar as costas para o cotidiano é abrir mão da possibilidade de uma inserção mais caótica no mundo das ações sociais; uma inserção ordinária e corriqueira – diferente daquela do especialista e do observador imparcial”.

Finalmente, um último recurso potente que foi utilizado foi a câmera fotográfica, com a intenção de captar detalhes pertinentes, mas que, em algum momento, passam despercebidos. As contribuições teóricas de Monteiro (2006, p. 12) defendem que:

A fotografia é um recorte do real. Primeiramente, um corte no fluxo do tempo real, o congelamento de um instante separado da sucessão dos acontecimentos. Em segundo lugar, ele é um fragmento escolhido pelo fotógrafo pela seleção do tema, dos sujeitos, do entorno, do enquadramento, do sentido, da luminosidade, da forma, etc. Em terceiro lugar, transforma o tridimensional em bidimensional, reduz a gama das cores e simula a profundidade do campo de visão. Ela é também uma convenção do olhar herdada do Renascimento e da pintura, que é necessário apreender para ver. A câmera fotográfica capta mais e menos do que o nosso olho pode ver.

Nesse caso, a câmera foi utilizada para apresentar aos leitores parte do município de São Gabriel e de forma mais específica as escolas, as atividades e os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Fischman e Cruder (2003) mencionam que “Na matriz do visual também está inscrito aquilo que existe e não pode ser visto, através de quais lentes o visível e o invisível se tomam inteligíveis, e o lugar espacial e temporal do observável e do observador, todos estes aspectos que determinam o que está ali para ser visto e não visto”.

Tais ferramentas metodológicas foram utilizadas, com a preocupação de preservar a privacidade dos participantes da pesquisa, com a intenção apenas de produzir dados.

Utilizei nomes das etnias para identificar os professores, com o intuito de dar visibilidade aos diferentes povos; os recursos tecnológicos para não expor rostos, de modo especial das crianças nas fotos. Estas foram empregadas com o objetivo de ilustrar a realidade pesquisada, sobretudo para os leitores que não a conhecem.

Entreguei perguntas impressas em um pequeno questionário, em busca de informações, mas também porque queria obter deles, por escrito, alguns dados particulares como: nome, etnia, idade, disciplina que ministra, formação acadêmica etc., conforme consta no questionário a seguir (item 3.1.1).

Antes de receber as questões, os participantes previamente assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo B).

### 3.1 ROTEIROS DE CAMPO

**Quadro 2:** Encaminhamentos para as rodas de conversas com professores

<b>Rodas de conversa</b>	<b>Escolas urbanas participantes</b>	<b>Escolas periurbanas participantes</b>	<b>Participantes em cada roda de conversa</b>
1 em cada escola.	1 escola	1 escola	05 a 10 pessoas
<b>TOTAL DE RODAS DE CONVERSA</b>			02

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

### 3.1.1 Questionário para preenchimento e roda de conversa com professores

Data: .....

Nome: ..... Idade: .....

Naturalidade: ..... A qual povo pertence: .....

Sexo: .....

Graduação e ano de conclusão: .....

Tempo de atuação docente: .....

Nome da escola em que atua: .....

Tempo de atuação na escola atual: .....

Disciplina que ministra: .....

( ) Concursado ( ) Processo seletivo ( ) Outra opção: .....

1. Como foi a sua formação para atuar como educador? Conte de forma resumida sua trajetória formativa. (Quem ou o que te marcou?)
2. Como se transformou no professor que é hoje? (Aprendizados enquanto aluno, ou na faculdade, ou na carreira)
3. Você se sente preparado/a para atuar em escolas de São Gabriel? Por quê?
4. Quais recursos educativos são utilizados em suas aulas?
5. Como você planeja suas aulas? Além da sala de aula, quais outros espaços costumam utilizar?
6. Quais elementos leva em conta para planejar suas aulas? E os conteúdos, como são selecionados?
7. Já atuou em outras escolas além das situadas no contexto urbano de São Gabriel? Quais? Onde ficavam situadas? E como compara as duas realidades, daqui e de lá?

### 3.1.2 Encaminhamentos para as rodas de conversa com familiares

**Quadro 3:** Encaminhamentos para as rodas de conversas com familiares

Rodas de conversa	Escolas urbanas participantes	Escolas periurbanas participantes	Participantes em cada roda de conversa
1 em cada escola.	1 escola	1 escola	5 a 8 pessoas
<b>TOTAL DE RODAS DE CONVERSA</b>			1

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2024).

Com o auxílio dos professores na divulgação, realizei 1 rodas de conversas com familiares, uma em cada escola envolvida, acomodando de 5 a 8 pessoas, com o objetivo de facilitar a manifestação de todos (Quadro 3).

Foi feita uma lista de presença para coleta dos nomes das pessoas presentes. Inicialmente realizou-se uma dinâmica com os grupos a fim de buscar mais aproximação com o público, descontraindo-o para que o processo acontecesse o mais natural possível. A seguir, exponho as questões elaboradas para esse momento.

1. Quais atividades desenvolvidas vocês consideram importantes?
2. Vocês dariam alguma sugestão para os professores em relação aos seus trabalhos?

OBS: As rodas de conversas aconteceram em um horário determinado na escola Tiago Montalvo com professores e familiares; já na escola Duraka, não conseguimos estabelecer horário específico para esse momento, as conversas com os professores e familiares se deram nos momentos em que estávamos na casa da farinha em mutirão para a sua preparação, nos ensaios da novena, na sala dos professores e na visita às famílias da comunidade.

Referendando a importância das rodas de conversas junto aos sujeitos da pesquisa, é notório destacar que os professores que se sentem energizados pelo carinho das crianças, pois percebem pureza nas relações tecidas no ambiente escolar. O projeto cultural realizado com certa frequência nas comunidades distantes da sede contribuiu para o fortalecimento de questões relacionadas à cultura, segundo os relatos de uma educadora: “as crianças precisam conhecer as comidas, artesanatos, as pinturas e perceber que a cidade cresceu com a vinda dos Venezuelanos e Colombianos – a cidade está intercultural, os alunos que nos alegram, seria bom o ensino da língua Tukano na escola; temos que aprender na realidade de cada comunidade; a educação depende de nós”. Para o ensino de outras línguas, além da portuguesa, segundo as contribuições dos sujeitos da pesquisa, uma professora foi indicada para o ensino da língua Nheengatu, pela qual as crianças demonstram interesse e da qual já pronunciam palavras. Essas conversas aparecem de forma detalhada nas apresentações de cada escola, no capítulo 5.

## 4 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA-AM

Neste capítulo tento descrever o território de São Gabriel da Cachoeira-AM. Por ser um município de grande extensão, utilizo imagens e parto de pesquisas de antropólogos com intuito de aproximar o leitor dessa realidade e de suas particularidades.

### 4.1 CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR URBANA E PERIURBANA DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

Descrever São Gabriel é algo que defino como uma missão desafiadora. A antropologia ocupa uma posição especial desde os primeiros relatos sobre a região e, atualmente, antropólogos indígenas, muitos deles oriundos daquela realidade, descrevem, a partir de suas trajetórias, como eram articulados os processos de convivência nesse ambiente marcado por especificidades.

Como a tese trata da educação escolar nessa região predominantemente indígena, mais adiante trouxe relatos do antropólogo Justino Sarmiento Rezende, indígena tuyuka, que muito colaborou para o andamento deste trabalho a partir de suas experiências.

Além de Rezende, trouxe para discussão outros autores indígenas, para dialogar com os demais teóricos, cumprindo a proposta desta tese que discute a interculturalidade.

As primeiras notícias trazidas ao mundo do branco sobre a existência da bacia do rio Negro ocorreram no século XVI, a partir dos relatos dos viajantes europeus. Fontes históricas desse século, como os relatos de Philip von Hutten e Hernán Pérez de Quesada (1538-1541), que realizaram uma viagem pelo rio Orinoco, desde a costa atlântica, à procura do El Dourado – uma terra rica em ouro cujo centro supostamente ficaria na Serra Parimá –, já apontavam a existência do rio Uaupés, afluente superior do rio Negro. (FOIRN; ISA, 2006, p. 73).

Na etnografia recente, um expoente é Stephen Hugh-Jones, antropólogo da Inglaterra, cujo desejo de estudar os indígenas da América do Sul despertou muito cedo. Realizou emblemáticos estudos no rio Uaupés juntamente com sua esposa, Christine Hugh-Jones. Sua primeira viagem aconteceu em 1971 entre os Barasana da região do Uaupés colombiano.

Em entrevista concedida a Lasmar e Gordon (2015, p. 632-633), Hugh-Jones apresenta sua visão sobre a moderna abordagem etnográfica dos povos indígenas amazônicos, e sobre a importância estratégica das sociedades do alto rio Negro para se compreender a complexidade da região mais ampla:

Vou dizer como vejo o estado da etnografia amazônica atualmente. Imagine que você está estudando as ilhas britânicas depois de uma guerra nuclear, depois de uma bomba cair em Londres. Então você vai fazer etnografia na Escócia, no País de Gales, na Cornualha, ou seja, em lugares vazios, selvagens e periféricos. Você certamente não terá uma ideia muito clara do que foi a civilização britânica, estudando pessoas das terras altas da Escócia e do País de Gales. Acho que as generalizações sobre a Amazônia não levam em consideração a história. Pensemos na cerâmica marajoara e de Santarém. É óbvio que aquela cerâmica é produto de uma divisão especializada do trabalho, de sociedades estratificadas e que foram capazes de manter diferenciações sofisticadas. Eu suspeito – não tenho qualquer prova, mas tenho uma intuição – de que algumas características das sociedades do noroeste amazônico podem fazer-nos vislumbrar o que eram essas outras sociedades amazônicas no passado. Esses grandes temas sempre estiveram subjacentes ao meu trabalho, por exemplo, quando escrevi sobre sociedades de casa (Hugh-Jones & Carsten, 1995) e sobre cultura material. Se pretendemos entender a Amazônia como fenômeno histórico complexo, temos que levar essas questões a sério. Por isso estou muito interessado em buscar as diferenças e similaridades entre os casos dos Jê do Brasil central e dos Tukano orientais do noroeste amazônico, porque nenhum dos dois se encaixa no modelo-padrão amazônico. Do mesmo modo que o alto Xingu não se encaixa. Em última análise, uma vasta área, que inclui um grande número de populações indígenas, não se deixa enquadrar pela visão dominante, por assim dizer (LASMAR; GORDON, 2015, p. 628).

Nesse trecho, nota-se a sua percepção das singularidades dos povos da região, que poderiam ser enquadradas a partir de outras visões de forma generalizada, devido à sua complexidade. Compreender a história desses povos considerando suas particularidades, sem apenas fazer encaixes no modelo padrão, é estar ciente da diversidade que constitui a região e respeitá-la.

O município de São Gabriel da Cachoeira tinha uma população, em 2022, segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), de 51.795 habitantes. Sua população é formada predominantemente por 23 povos indígenas, sendo eles: Baniwa, Nadob, Baré, Warekena, Arapaço, Barasana, Desana, Karapanã, Koripako, Kubeo, Makuna, Mirity-tapuya, Piratapuya, Siriano, Tariana, Tukano, Tuyuka, Wanana, Tatuyo, Taiwano, Yuriti, Hupda, Yanomami. Localizado na fronteira com a Colômbia e a Venezuela, no extremo noroeste do Brasil, na região conhecida como “Cabeça do Cachorro”, o município aparece no mapa com a forma semelhante à da cabeça do animal, conforme podemos observar na Figura 3.



**Figura 3:** Limites de São Gabriel, no formato da “Cabeça do Cachorro”



**Fonte:** São Gabriel da Cachoeira (2023).

O extenso território banhado pelo rio Negro e seus tributários é uma das regiões mais diversas e preservadas da Amazônia. Desde seus cursos mais baixos até as regiões de cabeceiras, o rio Negro e seus inúmeros afluentes são habitados por uma diversidade de povos indígenas que há pelo menos 3 mil anos manejam esse ambiente e suas florestas de solos ácidos. Os povos indígenas desenvolveram, ao longo de milênios de ocupação, formas sofisticadas de adaptação a esse território e contribuíram com a formação das paisagens e da biodiversidade da região, por meio de saberes e práticas de manejo (Plano de Gestão, 2021, p. 21).

Ribeiro (1995), em sua obra “Os índios das águas pretas”, discute o sistema de agricultura tradicional e trocas culturais. Em relação às técnicas de pesca, por exemplo, a autora menciona que:

A técnica de captura de peixes varia segundo o nicho do sistema hídrico e a época do ano em que é efetuada. A pesca na beira do rio é feita à noite com facho, lanterna, puçá, jereré e azagaia e, a partir de 1979, com malhadeiras, então introduzidas à maneira de arrastão. Pescam-se peixes que dormem junto à praia. Entre outros, arraia, pacú, cuiú-cuiú, piranha, matrinxã, pirandira, piaba e mandi (RIBEIRO, 1995, p. 174).

Os vinte e três povos indígenas que convivem na região falam idiomas pertencentes a três famílias linguísticas distintas: Tukano Oriental, Arawak e Nadahup. E há ainda, no município e nas suas adjacências, os Yanomami das áreas de Maturacá e Marauaiá, que, embora façam parte de outra tradição cultural, são vizinhos e se relacionam com os povos do rio Negro. Além desses idiomas citados, fala-se o nheengatu (do tronco Tupi), já que seu alcance histórico como Língua Geral Amazônica chegou até essa remota região, formando ali um número expressivo de falantes.

**Figura 4:** Vista das águas do rio Negro, com a Bela Adormecida ao fundo



**Fonte:** Miranda (2019).

A Figura 4 mostra uma das montanhas da região, que forma o corpo de uma mulher deitada. Pode ser vista na praia central de São Gabriel e é localmente denominada como “A Bela Adormecida”.

Nesse cenário, sobretudo na sede urbana cercada por um mosaico de Terras Indígenas (TIs), também transitam militares vindos de outros municípios e estados, com suas famílias, religiosos de várias congregações, além de comerciantes, pesquisadores e outros, interessados ou destinados a conviver nessa realidade.

**Figura 5:** Centro comercial de São Gabriel no período da pandemia



**Fonte:** Paulo Desana/Dabakuri. Site Amazônia Real, 30 jun. 2020.

A Figura 5 acima mostra o centro comercial de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, bastante frequentado no período pandêmico. As pessoas que aí transitam pertencem a diferentes povos, e essa diversidade de povos é um demonstrativo das inúmeras manifestações, identidades e diferenças que permeiam os contextos do município. Certamente a tendência de uma grande maioria seria classificá-los apenas como o grupo dos indígenas do alto rio Negro, esquecendo as particularidades de cada etnia.

As línguas utilizadas são um dos exemplos de que particularidades são determinantes para uma comunicação assertiva.

No alto e médio rio Negro existe uma grande riqueza cultural e lingüística, sendo faladas atualmente mais de vinte línguas, de quatro grandes famílias lingüísticas: TUKANO ORIENTAL, ARUAK, MAKU e YANOMAMI. Algumas delas, como o tukano e o baniwa, são usadas por alguns milhares de pessoas, e outras, como o tariana e o dow, são faladas por poucas dezenas. Frequentemente [...] falam várias línguas indígenas, além do português e do espanhol. Algumas etnias, ou partes delas, deixaram de falar suas línguas de origem, adotando outros idiomas indígenas, como é o caso dos Tariana no Uaupés, que atualmente falam tukano; ou dos TUKANO que foram para o médio rio Negro e adotaram o nheengatu (FOIRN; ISA, 2006, p. 29).

A Figura 6 mostra a variedade de povos e línguas indígenas, demonstrando a complexidade das “fronteiras”.

**Figura 6:** Povos e línguas indígenas do alto e médio rio Negro

Grupos étnicos/lingüísticos	Família lingüística	Principais áreas de ocupação
Tukano Desana Kubeo Wanana Tuyuka Pira-tapuya Miriti-tapuya Arapaso Karapanã Bará Siriano Makuna  Tatuyo* Yuruti* Barasana (Panenoá)* Taiwano (Eduia)*	TUKANO ORIENTAL (TUKANO)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rio Uaupés</li> <li>• rio Tiquié</li> <li>• rio Papuri</li> <li>• rio Querari</li> <li>• curso alto do rio Negro (principalmente entre Santa Isabel e a foz do rio Uaupés, inclusive na cidade de São Gabriel da Cachoeira)</li> <li>• povoados em trecho da estrada que liga S. Gabriel a Cucui</li> <li>• rio Curicuriari</li> <li>• rio Apapóris e seu afluente Traira</li> <li>• Departamento do Vaupés e Guaviare (Colômbia)</li> </ul>
Baniwa Kuripako Baré Werekena Tariana	ARUAK	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rio Içana</li> <li>• rio Aiari</li> <li>• rio Cuari</li> <li>• rio Xié</li> <li>• curso alto do rio Negro (a montante da cidade de Santa Isabel, sobretudo acima da foz do Uaupés)</li> <li>• médio curso do rio Uaupés, entre Ipanoré e Periquito</li> <li>• Departamento de Guainia (Colômbia)</li> <li>• Estado Amazonas (Venezuela)</li> </ul>
Hupda Yuhupde Dow Nadób  Kakva* Nukak*	MAKU	<ul style="list-style-type: none"> <li>• região entre o Tiquié, Uaupés e Papuri</li> <li>• afluentes da margem direita do rio Tiquié (principalmente os grandes igarapés Castanha, Cunuri e Ira)</li> <li>• rios Apapóris e Traira</li> <li>• proximidades da cidade de São Gabriel (do outro lado do rio) até a foz do rio Curicuriari e do rio Marié</li> <li>• rio Uneixui e no paranã Boá-Boá (médio Japurá)</li> <li>• rio Téa</li> <li>• Departamento do Vaupés e Guaviare (Colômbia)</li> </ul>
Yanomami	YANOMAMI	<ul style="list-style-type: none"> <li>• região das bacias dos rios Padauri, Marauá, Inambú, Cauaburi (ao norte do rio Negro)</li> </ul>

Fonte: FOIRN; ISA (2006, p. 31).

São reconhecidas como línguas oficiais no município, além do português, quatro idiomas indígenas. Gonçalves (2018, p. 20) descreve:

Em um caso inédito na federação brasileira, foram reconhecidas, como línguas oficiais no município, ao lado do português, três idiomas indígenas, após a aprovação da Lei Municipal 145, de 22 de novembro de 2002: o nheengatu, o Tukano e o Baniwa, línguas tradicionais faladas pela maioria dos habitantes do município, dos quais 74% são indígenas.

Mais tarde, também o yanomami tornou-se o quarto idioma cooficial. Nesse ano de 2023, tivemos a publicação da primeira tradução da Constituição de 1988 a uma língua indígena, o nheengatu, numa versão feita por uma equipe de linguistas indígenas, muitos dos quais eram ronegrinos. Na ocasião de seu lançamento, a ministra Rosa Weber, do Supremo Tribunal Federal (STF), destacou que as línguas indígenas

conseguiram sobreviver mesmo diante de sucessivos ataques desde o início do processo de colonização desse território, que já era casa de inúmeros povos indígenas antes de ser chamado de Brasil. Por isso, preservar e valorizar a diversidade linguística brasileira é fundamental para a construção de uma sociedade plural e inclusiva (LEÓN, 2023).

Também nesse ano foram gestados projetos de formação de intérpretes indígenas para o acesso a direitos no nível municipal, em São Gabriel. As mudanças acompanharam outros recentes avanços no cenário nacional: por exemplo, já houve o reconhecimento da língua indígena para fins de proficiência em processos seletivos da UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), em 2021.

O Conselho Universitário (CUUn) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) aprovou a possibilidade de que línguas indígenas brasileiras possam ter equivalência com idiomas estrangeiros nos processos seletivos de ingresso aos programas de pós-graduação da Universidade. O texto estabelece que “para alunos indígenas brasileiros, falantes de português e uma língua indígena, a mesma poderá ser considerada como equivalente a idioma estrangeiro para fins de proficiência, mediante aprovação do Colegiado” (Conselho..., 2021).

Observaremos, a seguir, os dados levantados na região a respeito dos meios utilizados pelas famílias para o sustento próprio, sobretudo a agricultura realizada para subsistência, e também a fim de comercializar produtos para obtenção de pequenos lucros.

Trata-se do sistema agrícola tradicional dos povos do rio Negro. Segundo levantamento feito para o PGTA (Plano de Gestão Territorial e Ambiental) da região, “3.259 famílias (92% das famílias entrevistadas) têm roças e 3.294 famílias (93%



daquelas) pescam. A caça também é a atividade de cerca da metade (50%) das famílias participantes da pesquisa” (Plano de Gestão, 2021, p. 154).

Dentre os produtos da roça apontados como mais frequentemente vendidos, tem-se a farinha, a banana, a farinha de tapioca, o beiju e o abacaxi. Aqui, o destaque maior é para a farinha, que, além de ser a base da produção agrícola tradicional, também desponta nas entrevistas como o produto mais vendido dentre os itens comercializados em todas as Terras Indígenas pesquisadas, sendo que 42% do total de famílias indígenas entrevistadas declararam vender farinha de mandioca na própria comunidade, na comunidade vizinha, na cidade ou em outro local, por preços variando entre R\$ 70 e R\$ 100 por lata (Plano de Gestão, 2021, p. 155).

As famílias indígenas, mesmo as que residem na sede urbana, cultivam suas roças em localidades afastadas da moradia, “por buscarem espaços férteis e que produzam mais variedades de frutos” (Catiana Menezes, jovem da etnia tukano, em conversa informal, antes do início da pesquisa). O trajeto de suas residências até as roças é feito caminhando, ou de rabeta (pequena embarcação) quando há necessidade de navegar pelos rios.

As famílias possuem espaços próprios para a preparação da farinha, base alimentar dos povos da região. Cozinhas são construídas anexas às casas para essa finalidade, onde se manejam ferramentas como raladores, tipitis, bacias, e o “grande forno” (chapa de metal com bordas baixas, medindo 1 metro ou mais de diâmetro, suspensa sobre o fogo à lenha, onde se torra a farinha e se assa o beiju. Este acompanha o principal prato servido na região, a quinhapira (caldo de peixe com muita pimenta).

**Figura 7:** Roça de mandioca Mõpoea: agricultoras com aturás



**Fonte:** Cabalzar (2012, p. 18).

A Figura 7 mostra mulheres indígenas em um roçado, cada uma com seu aturá (cesto de palha para facilitar a colheita e o transporte, de modo especial, da mandioca).

Entre os principais frutos colhidos nas roças e quintais estão o açaí, a pupunha, o tucumã, o cubiu, o ingá, o cupuaçu. Os comércios existentes na sede urbana, devido aos preços elevados das chamadas “estivas” (produtos industrializados, vindos de Manaus nas balsas), inviabilizam o acesso aos produtos para uma maioria. O alto custo do transporte desses produtos até o município é um dos fatores que implica esse preço na chegada à população.

Alternativas econômicas são movimentadas nesses territórios:

Além disso, as famílias indígenas também realizam trocas ou vendas de produtos vegetais não madeireiros. A piaçava é o produto mais mencionado pelas famílias no Xié; o tucum, pelas famílias do alto curso do rio Negro, do alto Uaupés, do distrito de Iauaretê e do médio Içana. O cipó é o mais citado no alto rio Içana, no médio rio Tiquié, no Xié e no médio rio Negro (Plano de Gestão, 2021, p. 155).

De fato,

desde a fundação da primeira associação indígena, a Ufac [União Familiar Animadora], a produção e geração de renda fazem parte do movimento indígena. Um dos seus primeiros projetos proveu uma série de barcos comunitários para escoar a produção principalmente de produtos da roça e do extrativismo, e conta hoje com sua loja Wariró no centro urbano de São Gabriel. Nesta área, destacamos os projetos Arte Baniwa e Banco Tukano, ambos lançados no início dos anos 2000, visando à valorização do patrimônio cultural e ambiental dos povos originários, à identificação de espaços duradouros no mercado para artesãos indígenas, e à capacitação de associações indígenas no gerenciamento de projetos e na geração de renda para os artesãos (Plano de Gestão, 2021, p. 62).

Outro produto bastante comercializado nos grandes centros urbanos da região é a pimenta baniwa, projeto “protagonizado pela Organização Indígena da Bacia do Içana (Oibi), [que] estruturou uma rede de ‘casas de pimenta’ comunitárias. e conseguiu difundir um produto tradicional do rio Negro nos grandes centros urbanos” (Plano de Gestão, 2021, p. 62).

De agora em diante, passo a apresentar um pouco do histórico da educação escolar na Terras Indígenas do alto e médio rio Negro.



população, em sua maioria, pertence a grupos étnicos da família linguística Arawak; o mais numeroso destes é o povo Baré, seguido pelos Werekena e Baniwa. A região é marcada também pela presença significativa de grupos pertencentes à família linguística Tukano Oriental e pela discreta presença dos Hupda, da família linguística Naduhup (PGTA, 2021).

Já na região da CAIMBRN, aproximadamente 4.200 pessoas residem nas terras indígenas reconhecidas. Somando um total de 44 comunidades, 41 sítios e mais de 80 assentamentos menores, aumenta para 140 a quantidade de sítios e comunidades, contando com a porção do território em processo de identificação pela Funai desde 2007. (PGTA, 2021).

Além das pessoas nascidas na região, muitos habitantes dessa área vieram de comunidades dos altos cursos de rio, de modo especial dos rios Içana, Uaupés e Negro. Apesar de grande parte da população regional ser baré, os Baniwa também marcam presença significativa, bem como os grupos pertencentes à família linguística Tukano Oriental, de modo especial os Tukano propriamente ditos. Ainda estão presentes dois grupos da família Naduhup, os Nadëb, com predomínio na região do rio Uneiuxi, e os Däw que vivem em comunidades na margem do rio Negro próximo à sede de São Gabriel da Cachoeira (PGTA, 2021).

A coordenadoria das Organizações Indígenas do Distrito de Iauaretê (COIDI) abarca os cursos médio e alto do rio Uaupés, além do rio Papuri e afluentes, margeando parte do limite oeste da Terra Indígena Alto Rio Negro, na linha de fronteira com a Colômbia (PGTA, 2021). Nessa região, vivem 5.200 pessoas distribuídas em 64 comunidades e cerca de 40 sítios, abrangendo Iauaretê, um povoado com incipientes aspectos de urbanização, provido com centros de serviços, comércios, grandes escolas, banco postal, correio e outros. Em Iauaretê, a população é de cerca de 2.600 pessoas de diversos grupos étnicos e provenientes de diversas comunidades, de modo especial dos rios Uaupés e Papuri (PGTA, 2021).

Partindo para a Coordenadoria das Organizações Indígenas do Tiquié, Uaupés e Afluentes, segundo o Plano de Gestão (PGTA, 2021),

A área de abrangência da DIA WII abarca a região do baixo rio Uaupés e todo curso do rio Tiquié e afluentes, até a faixa de fronteira com a Colômbia. Também inclui o extenso trecho da margem esquerda do rio Traíra e afluentes, até a boca do rio Apapóris. É a segunda maior coordenadoria da FOIRN em termos de extensão territorial de abrangência. (Mapa ilustrativo que acompanha o PGTA, 2021)



As 5.700 pessoas que vivem nessa região distribuem-se em 67 comunidades de vários tamanhos e outros 80 assentamentos menores.

Pari Cachoeira (no rio Tiquié) e Taracua (no baixo Uaupés) figuram nessa sub-região dentro da Terra Indígena Alto Rio Negro como as mais populosas, já levando em conta a Terra Indígena Rio Apaporis, também dentro da abrangência da DIA WII. A comunidade São José do Rio Apaporis é a segunda mais populosa, depois de Pari Cachoeira (PGTA, 2021).

Os Tukano e os Hupda são os grupos étnicos mais numerosos. Os demais grupos presentes pertencem em sua maioria às famílias linguísticas Tukano Oriental e Naduhup. As exceções são os Tariano, os Baré (com poucas pessoas) e os Baniwa (incluídos “em outros”), que pertencem à família Arawak (PGTA, 2021).

A quinta região é representada pela NADZOERI, Organização Baniwa e Koripako, que abrange toda a bacia do rio Içana e seus afluentes, até a fronteira com a Colômbia. É o território tradicional dos povos Baniwa e Koripako. São cerca de 83 comunidades e sítios que se distribuem pela bacia do rio Içana, abrigando uma população aproximada de 5.100 pessoas (PGTA, 2021).

Nadzoeri é a organização representativa das associações de base que abrangem os sítios e comunidades brasileiras do rio Içana. Os Baniwa que ocupam comunidades da Venezuela e Colômbia são chamados Koripako e Wakuenai. Além dos Baniwa e Koripako, outros grupos de filiação Arawak e também Tukano Oriental residem na região. (Mapa ilustrativo que acompanha o PGTA, 2021).

Apresentar São Gabriel com suas divisões regionais importa para enfatizar as contínuas e intensas relações da sede, do centro urbano, com os territórios do “interior”. As pessoas que transitam no contexto da sede são procedentes desses espaços das comunidades e calhas de rios, ou descendentes daqueles que recentemente “migraram” dali para o espaço urbano; a maioria da população citadina são indígenas de diversas etnias, conservando seus costumes, línguas, modos de vida, práticas agrícolas e culinárias.

As escolas em que a pesquisa é desenvolvida recebem esse público majoritário, advindo dessas regiões e de comunidades interioranas; por isso é que, de forma talvez ousada, a pesquisa as queira enquadrar como escolas indígenas e de fronteiras, embora esteja ciente de que as escolas da sede não são oficialmente reconhecidas como tais.

Pelas experiências vivenciadas, as escolas intituladas oficialmente como indígenas em São Gabriel – aquelas situadas nas terras demarcadas – têm suas práticas

muito mais voltadas para construir uma educação de fato diferenciada e comunitária, atentando para as demandas referentes a cultura, línguas e diferenças.

Em meu período de convivência nesse município, permaneci mais especificamente nas escolas da sede, conforme relatei; e aqui enfatizo que minha experiência como docente foi desafiadora por ser marcada pela intensidade de dúvidas e descobertas e, de modo especial, por permitir tensionar minhas subjetividades como docente naquela realidade que me era apresentada.

Pude ressignificar minhas práticas e estar aberta para outros modos de pensar, para saberes outros, por muito tempo invalidados pela ciência tradicional, que, com seu arrogante modo de conduzir, fortaleceu muitos pensamentos tendenciosos, limitando as demais manifestações presentes nas academias.

Por isso, no que se refere à pesquisa sobre o aspecto intercultural, entendo que essas escolas da sede urbana também têm muito a contribuir: assim como os alunos, muitos professores são procedentes dessas realidades das terras demarcadas, onde se vivem os “modos de vida tradicionais” e onde as escolas são oficialmente reconhecidas como indígenas. Várias experiências vivenciadas na sede são de educadores formados pelo magistério indígena, curso de nível médio oferecido com o intuito de qualificar professores indígenas especificamente para essas realidades mais remotas.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior) contribuiu igualmente nessa formação docente diferenciada, com cursos de licenciaturas em suas respectivas áreas pelo programa nacional de formação de Professores da Educação Básica (Parfor).

Quanto aos cursos oferecidos em São Gabriel da Cachoeira através das universidades públicas UFAM (Universidade Federal do Amazonas) e UEA (Universidade do Estado do Amazonas), as informações disponibilizadas pelas instituições quando pesquisadores buscaram contato foram estas:

Em 2017 e 2018, entramos em contato com as duas universidades públicas presentes em São Gabriel da Cachoeira: a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA). As respostas da UEA informaram sobre quatro cursos: Bacharelado em Educação Física, iniciado em 2015; Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa e Licenciatura em Ciências Biológicas, ambos iniciados em 2016; e Tecnólogo em Gestão Comercial, iniciado em 2017. Cada um oferecia 40 vagas anuais. Apenas o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas era presencial, em módulos. (PELLEGRINI; GHANEM; NETO, 2022, p. 13).

Apesar dos anos desses cursos se mostrarem recentes, há informações de que bem antes já eram ofertados cursos superiores naquele município, ano inclusive em que a autora da tese residia na sede São Gabriel e acolheu em sua residência duas amigas e professoras da UFAM (Universidade Federal do Amazonas) que se dirigiram ao município para ministrar disciplinas no curso de Letras

Sobre isso, os pesquisadores Pellegrini, Ghanem e Neto (2022) apresentam as seguintes informações em relação à Universidade do Estado do Amazonas (UEA) que obtiveram por meio de conversas informais: “aumento da oferta de cursos por essa instituição, incluindo a expansão das opções presenciais modulares”.

Além disso, ficou confirmado que a UEA já havia sediado e certificado professores nos cursos de Espanhol, Matemática, Artes, Filosofia etc. Já quanto à UFAM,

as respostas oficiais à época indicaram apenas o curso Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável. Mas nossas informações de campo também registravam a existência do programa Licenciatura Formação de Professores Indígenas, um formato que a UFAM opera desde 2007 em outras regiões do interior do Amazonas e que trouxe para São Gabriel em 2015. (PELLEGRINI; GHANEM; NETO, 2022, p. 14).

Segundo pesquisadores em suas observações diretas, percebe-se um rápido crescimento nos últimos anos no que se refere a áreas e carreiras. São poucas as oportunidades disponíveis e sem variedades em suas modalidades, mantendo o foco nos cursos convencionais.

Em São Gabriel também foram oferecidos aos educadores dois cursos de formação em licenciaturas intercultural com foco, de modo especial, naquilo que é próprio da cultura desses povos como: suas línguas nativas, modelos de conduzir voltados para a prática comunitária, bem como formação de educadores sensíveis a questões referentes à interculturalidade.

#### 4.3 PEDAGOGIAS INDÍGENAS: DOCÊNCIA, SEUS DESAFIOS E POSSIBILIDADES ENTRE FRONTEIRAS

A presença da educação formal na região do alto rio Negro se deu já no começo do século XX a partir da construção dos centros salesianos, que se tornaram emblemáticos na história recente da colonização da região: primeiro em São Gabriel da Cachoeira (1915), Taracúá (1923) e Barcelos (1924); depois em Iauaretê (1929), no rio Uaupés, em Pari-Cachoeira (1940), no rio Tiquié, e em Santa Isabel (1942), no rio Negro; e finalmente

em Assunção (1953), no rio Içana. O principal objetivo desses centros era o trabalho da catequese. Eles eram dotados de igreja, hospital, escolas e internatos (Figura 9, abaixo) destinados a receber crianças de 10 a 12 anos e jovens de 16 a 18 anos. (Plano de Gestão, 2021, p. 182).

Os missionários contribuíram fortemente para o adestramento dos indígenas, desfocando a lente para tudo que envolvesse questões da cultura desses povos, dando nitidez ao que foi convencionado como correto. Durante muito tempo, esse processo de escolarização foi marcado pela rigidez no cumprimento de regras prescritas aos internos.

Conforme os relatos de Rezende (2018), os pequenos estudantes eram encaminhados aos internatos para, lá, receberem instruções:

A minha experiência de aluno interno é compartilhada por diversas pessoas que viveram naqueles períodos, não por aquela geração pós 1987 que não pegaram mais os internatos. Quando eu tinha nove anos, em 1970, meu pai colocou-me para estudar na missão salesiana e só lá que se estudava, ainda não existiam escolinhas nas aldeias. Foi um dia que eu senti grande diferença entre estar na aldeia e chegar ali no internato, eu não pude falar a minha língua tuyuka, pois meus parentes tuyuka impediam-me dizendo que ali eu poderia falar somente a língua tukano (REZENDE, 2018, p. 92).

As memórias de Rezende nos direcionam para um contexto em que as culturas foram negadas e silenciadas com veemência. Os bons alunos recebiam prêmios, e os que se recusavam a seguir as normas, como a proibição de falar na língua materna, eram punidos de forma severa. O autor descreve:

No internato, começava uma profunda transformação de minha vida. Sentia-me mal, inseguro, medroso e vergonhoso. Despertou em mim a vontade de voltar para a aldeia, viver com os meus pais e falar a minha língua. Ao mesmo tempo, isso era impossível, eu era apenas uma criança, não podia nem pensar nisso. Se eu conseguisse voltar para casa, os meus pais me trariam de volta. Se os meus pais não me colocassem no internato, eles sofreriam privações de acesso aos bens de civilizados oferecidos pela missão salesiana (REZENDE, 2018, p. 92).

Assim, para Rezende (2018, p. 96), “Através dos processos da evangelização, catequese, escolarização e a profissionalização de internos, os salesianos provocaram mudanças culturais”.

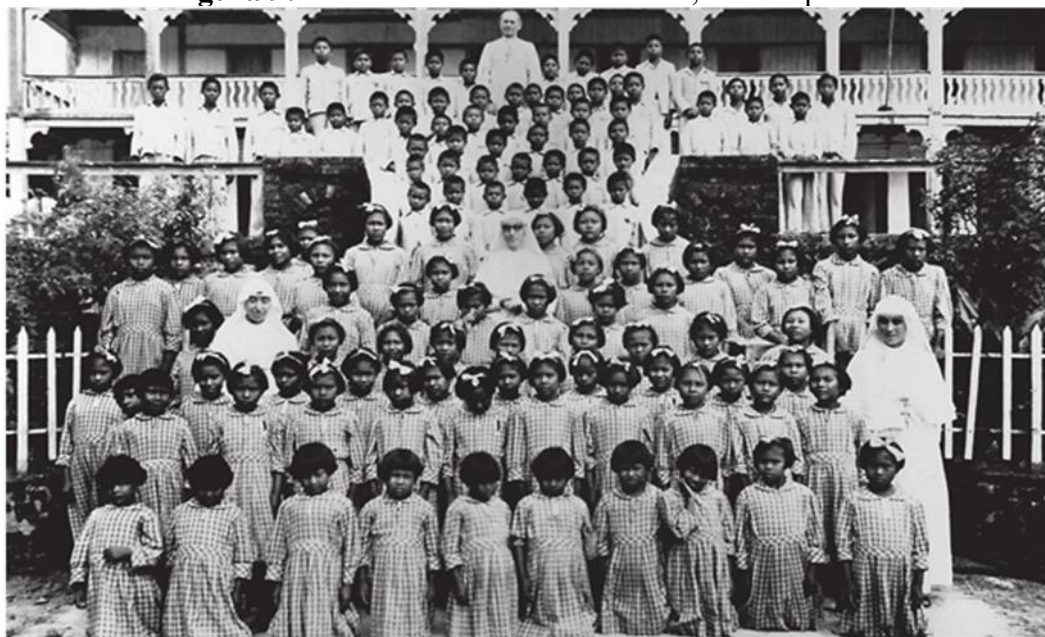
Foi, portanto, “a missão salesiana a principal responsável pela ampla difusão da escolarização na região do alto e médio Rio Negro desde o início do século XX, resultando que a população regional possui um alto índice de alfabetização e

escolarização quando comparada a populações indígenas de outras regiões” (Plano de Gestão, 2021, p. 182).

A partir do final dos anos 90, seguindo o reconhecimento constitucional dos direitos indígenas diferenciados em relação à educação escolar, as reivindicações visando escolas diferenciadas na região do alto rio Negro desencadearam em experimentos de novas práticas educativas.

Escolas indígenas que propõem práticas políticas e pedagógicas inovadoras, em contextos de mudanças também das políticas públicas para educação escolar indígena no município de São Gabriel da Cachoeira / AM. Seu foco está no modo como estas escolas indígenas são discutidas localmente, a partir de diagnósticos comunitários, ações de formação, iniciativas de gestão em políticas culturais, linguísticas e educacionais dos diferentes povos (CABALZAR, 2012, p. 26).

**Figura 9:** Internato salesiano de Taracuí, rio Uaupés



**Fonte:** Cabalzar (2012, p. 12).

Em uma ampla região que apresenta configurações étnico-políticas variadas, nas terras indígenas do alto e médio rio Negro, as escolas construíram então maior autonomia para eleger ênfases e abrangências diversas, assim como estipular épocas, ritmos de implementação e políticas de parceria diferenciadas. Cada escola veio ganhando, assim, um desenho específico. Isso se deve aos momentos de avanços no diálogo entre novas práticas escolares indígenas e as políticas públicas, concretizados especialmente nas gestões cruciais do educador baniwa Gersem José da Silva Luciano (1997-1999) e, depois,

da Irmã Edilúcia de Freitas (2005-2008) à frente de Secretaria Municipal de Educação (CABALZAR, 2012, p. 26).

A década de 1990 foi o primeiro período político mais efervescente e produtivo da história da luta política organizada dos povos indígenas do alto rio Negro, que teve início na segunda metade da década anterior, com a criação da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn) em abril de 1987. Três acontecimentos históricos e decisivos ocorreram ao longo daquela década, que se não decidiram, contribuíram significativamente no rumo da história da região, principalmente na história e na vida dos povos indígenas (LUCIANO, 2012, p. 358).

Os três acontecimentos históricos que marcaram essa época, mencionados pelo pesquisador Luciano, são: a retirada dos garimpeiros que invadiram a área; a demarcação e homologação das primeiras cinco terras indígenas no alto rio Negro, em 1997; e a eleição do primeiro governo municipal na linha progressista (PT), composto por indígenas e não indígenas.

Todas essas conquistas são relevantes, mas nos deteremos na terceira, partindo das experiências de Gersem Luciano Baniwa, que foi secretário municipal de educação de São Gabriel nos anos de 1997 a 1999.

Luciano sempre foi atuante nos movimentos da educação escolar indígena: seus relatos são fundamentados não apenas em sua militância como liderança de organizações do porte da própria FOIRN, mas também nas suas experiências como professor em sua comunidade de origem, Assunção do Içana, nos anos de 1984 a 1987. Essa inserção foi fundamental em sua formação política.

Assim Luciano Baniwa descreve a escola onde atuou:

A Escola Nossa Senhora da Assunção, a exemplo das principais escolas indígenas da região do alto rio Negro, era uma escola sob rigoroso comando, controle e domínio administrativo, político e pedagógico das missões religiosas católicas, precisamente dos salesianos. Era uma escola segundo o modelo padrão oficial de uma escola colonial para indígenas, pertencendo oficialmente à categoria de escola rural onde todos os professores, mesmo sendo indígenas, eram denominados professores rurais (LUCIANO, 2012, p. 359).

Seu relato continua:

A denominação indígena era algo terminantemente proibido. A organização curricular da escola, cujo objetivo claro era formar cidadãos obedientes, bons patriotas e bons cristãos, seguia as diretrizes nacionais e estaduais da educação brasileira sem nenhuma diferenciação. Estamos falando, portanto, de uma

escola integradora, assimilacionista, tutelar, negadora e destruidora de culturas, tradições, línguas, saberes, valores e modos de vida indígena, neste caso, baniwa (LUCIANO, 2012, p. 359).

Nesse contexto, percebe-se que a condução das escolas missionárias era inicialmente orientada por normas gerais e hegemônicas. Seus currículos fechados buscavam a padronização de seus indivíduos, sem nenhum direito de intervenção.

Já então com muita experiência nesse campo, o educador e filósofo Baniwa reconheceu, em depoimento de 2012, que contribuiu de forma diferenciada com a educação dos povos indígenas da região, mas que os desafios vieram. Assim ele descreve o processo:

Quando fui convidado para assumir a Secretaria Municipal de Educação e Cultura [...] do município de São Gabriel da Cachoeira no início de 1997, eu já tinha outra visão e bagagem conceitual sobre educação escolar indígena, razão pela qual achava que poderia contribuir para a mudança do quadro e dos rumos da educação escolar voltada para os povos indígenas da região, na perspectiva discutida e proposta pela vanguarda do movimento indígena organizado da região, capitaneada à época pela Foirn, Apiarn e Copiarn. Mas assumir o desafio não foi nada fácil (LUCIANO, 2012, p. 360).

Além de renunciar à função de coordenador-geral na Coiab, (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira), o educador era consciente dos possíveis desafios ainda desconhecidos, tendo presente que a ideia de escolas diferenciadas era, naquele momento, recente no debate e na prática política do Estado brasileiro. O direito à escolarização baseada em processos próprios de aprendizagem havia sido reconhecido pela Constituição de 1988, mas o próximo passo de sua regulamentação se deu apenas em 1996 por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – um ano antes da posse de Gersem Luciano Baniwa na Secretaria de Educação de São Gabriel.

No início de sua gestão, como fruto de uma negociação entre dirigentes municipais e lideranças indígenas, tendo como base a Constituição de 1988 e a LDB, foi proposta uma experiência inovadora com o objetivo de implantar uma política de educação escolar indígena. Os gestores estavam cientes de que essa nova política traria implicações nos planos pedagógicos e na gestão das escolas nas aldeias.

Em seguida, com mecanismos de participação da comunidade, as mudanças previstas foram ganhando formato. O projeto contava com assessorias especializadas, e conseguiu-se uma certa autonomia de gestão pedagógica e financeira da Secretaria de Educação.

Gersem Baniwa Luciano apresenta um panorama das escolas que, a partir de então, deveriam passar por transformações profundas para inaugurar um processo de invenção da “educação diferenciada”: “Sobre o quadro da educação escolar então presente nas comunidades indígenas: não tinha muita coisa de educação indígena ou mesmo de educação escolar indígena nos termos em que hoje são qualificados estes conceitos” (LUCIANO, 2012, p. 361).

Com efeito,

as escolas presentes nas aldeias eram uma “cópia ou sombra” das escolas dos não índios. Qualificar uma pessoa ou uma escola como indígena era então uma espécie de tabu, pois o termo inspirava medo e vergonha. As escolas funcionavam segundo os modelos já largamente convencionados de escola rural para índios. [...]

A educação era para civilizar, integrar e educar índios atrasados, sem cidadania, sem cultura e sem conhecimentos. As escolas eram para fazer com que os índios deixassem de ser índios o quanto antes. As línguas indígenas eram proibidas e as tradições e culturas, também. [...]

A rede escolar municipal era composta, na quase totalidade, de unidades instaladas em comunidades indígenas. Em 1997, 173 escolas ofereciam ensino de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, funcionando com 325 professores e atendendo 1.855 alunos indígenas. Todas essas escolas eram denominadas escolas rurais. Embora quase 100% dos professores que trabalhavam nessas escolas fossem indígenas, todos eram denominados professores rurais e leigos, ou seja, sem nenhuma formação e habilitação para o exercício da profissão. Em muitas escolas, os professores indígenas não falavam e nem mesmo entendiam a língua dos alunos. O professor ministrava aula em português para alunos que não falavam e não entendiam o português. Isso gerava altos índices de reprovação e desistência porque, embora os professores fossem indígenas falantes de suas línguas maternas, eram enviados para dar aula em outras comunidades falantes de outras línguas (LUCIANO, 2012, p. 361).

Nessa época, as escolas e os professores “rurais” das comunidades passaram a ser tratados como escolas e professores “indígenas”. Porém, considerando as resistências de muitas comunidades indígenas, houve questionamentos entre professores e lideranças, divididos entre a aprovação e a falta de confiança no novo. Os professores indígenas, de maneira geral, foram favoráveis.

Foi acordado que os nomes das escolas deveriam ser atribuídos pelas comunidades, de preferência nas línguas indígenas, e não mais homenagear santos católicos ou heróis nacionais com os nomes conferidos pelos missionários.

Contudo, segundo Gersem Luciano (2012, p. 363),

[...] o maior trabalho se deu na organização dessa nova rede de escolas indígenas junto à Seduc-AM, ao MEC e, principalmente, junto ao Instituto



Nacional de Estudos Populacionais (Inep/MEC), uma vez que se tratava de uma experiência inédita e o município, pela primeira vez, estava estruturando e organizando sua rede escolar.

Conforme o registro de Luciano (2012), a equipe da Secretaria de Educação considerava que as mudanças legais, normativas e administrativas não seriam suficientes para garantir a mudança pretendida nas escolas.

Sabíamos que seria necessário iniciar um processo de mudança mental, política e pedagógica na comunidade educativa, incluindo professores, pais, alunos, lideranças, técnicos e gestores. Neste sentido, a medida mais importante adotada foi iniciar imediatamente a implementação de um programa de formação de professores indígenas, que ficou conhecido como I Curso de Magistério Indígena (LUCIANO, 2012, p. 364).

Ainda segundo o registro de Luciano (2012), os esforços de incluir novas práticas e ajustar os procedimentos estabelecidos às novidades legais, normativas e administrativas “não fariam sentido se as mentalidades da comunidade educativa não estivessem de acordo, não acompanhassem essas transformações, por isso a necessidade de formação”: para que as populações fossem “se desvincilhando das velhas ideias impostas pelo colonialismo” a respeito do funcionamento e do propósito da escola.

Com recurso financeiro reduzido, a formação dos professores estimulou-os para a elaboração de materiais didáticos específicos para atender às demandas de suas realidades, com produção em suas próprias línguas.

A situação física das escolas não oferecia condições adequadas em muitas localidades, sendo necessário desenvolver atividades embaixo das sombras das árvores ou em barracões. Em 1997, das 180 escolas indígenas, 100 (80%) não possuíam espaço próprio.

A alternativa emergencial (LUCIANO, 2012) foi investir em um programa para construção de escolas de madeira, tendo a comunidade indígena como parceira e propondo construções mais baratas e ágeis. Assim, foram construídas 20 escolas de madeira e 15 de alvenaria por meio de convênio e recursos próprios do município.

Merecem ainda destaque o início das discussões e reelaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas, o início de discussões e elaboração de materiais didáticos próprios (bilíngues) e o início da descentralização e regionalização da alimentação escolar. Quanto à regionalização da alimentação escolar, vale ressaltar a experiência iniciada com a compra da produção do povo Yanomami da comunidade de Maturacá, que a Secretaria Municipal de Educação passou a realizar, para atender a própria Escola Yanomami de Maturacá e as escolas localizadas na sede do município, com produtos como

laranja, pupunha, banana, abacaxi e farinha de mandioca (LUCIANO, 2012, p. 365-366).

Em relação à experiência, Luciano (2012) faz um balanço das atividades e reconhece que é possível, mesmo em meio a profundas adversidades, atingir conquistas e avançar nas políticas públicas a fim de garantir os direitos dos povos indígenas. Ele ressalta que os projetos de São Gabriel nessa época foram uma primeira experiência depois da Constituição de 1988, cuja liderança ele assumiu com muita vontade, mesmo sem muita clareza.

Luciano (2012) acredita que é possível que a ideia das chamadas escolas-piloto tenha se originado no âmbito do curso de formação de professores indígenas, o I Magistério, já que este curso funcionou como um veículo que difundia as bandeiras da escola indígena específica, diferenciada, multilíngue e intercultural. Na esteira desses fatores, um primeiro conjunto de escolas indígenas encarou na região o desafio de construir suas propostas próprias, na prática, distintas umas das outras. “Enquanto os Tuyuka começaram a construir sua escola-piloto dando maior ênfase às políticas linguísticas, os Baniwa foram moldando suas escolas mais focadas na formação de gestores, empreendedores e lideranças políticas.” (LUCIANO, 2012, p. 368).

Mais tarde, nos anos de 2005 a 2008, Irmã Edilúcia de Freitas, religiosa da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas, atuou como Secretária Municipal de Educação. Sua gestão foi marcada por escuta e participação, com decisões que deram continuidade às propostas da gestão de Gersem Baniwa Luciano. Em entrevista concedida à pesquisadora Judite Albuquerque, em 12 de março de 2011, Edilúcia de Freitas apresenta sua trajetória enquanto gestora desse processo (FREITAS, 2012).

Segundo Freitas, os representantes das comunidades se dirigiam à Secretaria, solicitando escolas semelhantes às dos Tuyuka e Baniwa. Mas ela reconhece que, em muitas outras comunidades, por não terem contato com a proposta das escolas-piloto, seus representantes demonstravam certa desconfiança e não se envolviam. Por outro lado, aqueles que se dispunham buscavam parcerias diretamente na Secretaria.

Sua primeira ação foi participar de uma semana de debates na Escola Tuyuka, na fronteira do Brasil com a Colômbia. Na entrevista, Freitas assim descreve a experiência:

Fui à maloca dos Tuyuka no rio Tiquié por ocasião da formatura da primeira turma deles de 8ª série. Eles tinham me convidado e assim, bem no início da minha gestão, já tivemos a oportunidade de ver os resultados dessa escola diferenciada. Estiveram nessa formatura o povo Tuyuka e Tukano das

comunidades do alto rio Tiquié, e um grupo da Colômbia (FREITAS, 2012, p. 372).

Esses primeiros passos, descritos com pequenos detalhes, apontam que estar disposto a “ir junto” e “estar com” é uma tarefa fundamental para quem deseja abraçar a proposta de uma educação diferenciada. Conhecer a realidade de seus interlocutores significa ouvi-los, levar em consideração o que já existe, para alimentar sonhos e propostas que poderão potencializar o projeto.

Freitas continua apresentando os detalhes que chamaram sua atenção nessa viagem:

Passamos por Pari-Cachoeira, subimos o rio até São Pedro. Tamanha foi a minha surpresa chegando lá. Estava tudo preparado para a festa. Arranjamos na escola, e já percebi como ela tinha um jeito diferente de ser, as paredes estavam decoradas com a produção das pesquisas da escola. Ficamos dois dias naquela maloca, ouvindo. Eles discutiam justamente esse processo educacional, e alguém traduzia para a gente poder acompanhar. A Colômbia também estava querendo sonhar com essa experiência para eles, e achei muito interessante essa troca (FREITAS, 2012, p. 372-373).

Atenta à realidade diferenciada, a gestora adotou a escuta como estratégia, enquanto lideranças expressavam em suas línguas o processo educacional, que naquele momento também era bem aceito pela Colômbia. Segundo Judite Albuquerque, havia crianças das cabeceiras do rio Tiquié, na Colômbia, estudando na Escola Tuyuka, e nessa formatura acontecia a primeira visita do pessoal do rio Pira Paraná, também situado na Colômbia, à Escola Tuyuka.

Edilúcia Freitas definiu esses momentos como muito importantes:

Eu estava sendo introduzida naquela região, vivendo aquela experiência da educação escolar tuyuka de uma forma muito forte e viva. Durante esses dias de troca e partilha de conhecimento lá no Tiquié, nós fizemos uma reunião onde estava o pessoal do ISA, da Semec [Secretaria Municipal de Educação] e da Foirn. Eles questionaram qual seria a postura da Semec em relação à educação escolar naquela região. Colocaram suas opiniões sobre os desafios que a Secretaria teria que enfrentar, com relação à merenda escolar, pagamento de professores e, enfim, para atender de fato às escolas indígenas, coisas que a gestão anterior não vinha fazendo. Nós nos colocamos muito abertos, assumindo como nossa responsabilidade fazer tudo o que fosse possível, dentro dos nossos limites (FREITAS, 2012, p. 373).

Oferecer formação para os professores nas calhas dos rios onde estavam situadas as escolas, sem a necessidade de se deslocarem até São Gabriel, foi a primeira medida adotada pela equipe de Edilúcia de Freitas, supondo que, ao realizar a formação no

contexto de inserção dos professores indígenas, seria possível visualizar melhor suas necessidades, e objetivando propostas pedagógicas que partissem de suas realidades. Composto por pessoas dispostas e abertas ao novo, o grupo técnico da Secretaria frequentemente designava alguém para fazer o processo de tradução da língua de cada povo nos momentos de interlocução.

Foram ofertadas assessorias especializadas, com apoio a cada grupo com sua proposta específica. As propostas e particularidades de escolas foram surgindo a partir de perguntas básicas como: “O que vocês querem que a escola ensine para os filhos de vocês? O que esta comunidade precisa para garantir um presente e um futuro para os seus filhos?” e assim por diante. A partir de então, muitas informações sobre como construir um programa adequado para cada realidade foram surgindo.

O aspecto financeiro foi apontado como a maior das dificuldades. Para o projeto de escolas diferenciadas, o investimento é necessário a fim de custear assessorias, produção de materiais didáticos na língua de cada povo e oficinas diversas objetivando um fortalecimento diferenciado. Porém, mesmo com o pouco recurso disponível, a gestão caminhou incentivando a inovação e distribuindo entre as escolas aquele recurso de que dispunha.

Em relação ao envolvimento da população para repensar as políticas educacionais, nesse período de 2005 a 2008, percebe-se, a partir dos relatos, de modo especial dos que de alguma forma atuaram no contexto, que foi uma tentativa válida e ousada. Metas previamente estabelecidas nem sempre cabem em um projeto em formação, que exige diálogo, paciência, tempo etc., sendo necessário, em muitos casos, a subversão desses mecanismos viciosos, para que se dê espaço à flexibilidade.

De maneira geral, não somente no contexto de São Gabriel, a educação escolar indígena no Brasil, apesar das inúmeras reflexões e do empenho no desenvolvimento de novas práticas educativas, sofre diversas fragilidades, como a falta de recursos e flexibilidade para atender às solicitações exigidas na proposta diferenciada.

Na gestão de 2023, Isaías Benjamim da Silva, do povo baniwa, está atuando como secretário municipal de Educação.

Num cenário mais amplo,

[...] o Censo Escolar de 2017, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), registrou oferta da modalidade de educação escolar indígena em 51 dos 62 municípios existentes no estado do Amazonas. Foram contabilizadas 1.092 escolas indígenas, o que corresponde

a 33% do número total das escolas indígenas do País. Nessas unidades, atuam 6.055 docentes (27% do total para todo o País), que atendem a 70.098 alunos indígenas, ou 28% do total nacional. [...]

Nesse mesmo ano, em São Gabriel da Cachoeira foram registradas 235 escolas, com 9.655 alunos matriculados e 927 professores. Na educação infantil estavam matriculados 1.403 alunos; nos anos iniciais do ensino fundamental, 3.917; nos anos finais do ensino fundamental, 2.566; no ensino médio, 934; na Educação de Jovens e Adultos, 835 (Plano de Gestão, 2021, p. 183-185).

As Tabelas 2 e 3 apresentam o número de escolas e alunos no município, relacionando a quantidade de matriculados dentro e fora da comunidade, mostrando que a busca dentro das comunidades é bastante expressiva e supera em todas as etapas de ensino aqueles que optaram pelas unidades fora de suas comunidades.

**Tabela 2:** Número de escolas e alunos matriculados na própria comunidade

<b>Terras Indígenas</b>	<b>Nº Escolas</b>	<b>Ens. Fund. I</b>	<b>Ens. Fund. II</b>	<b>Ens. Médio</b>	<b>EJA</b>
Alto Rio Negro	169	3.127	1.764	662	439
Balaio	03	36	25		12
Cué-Cué Marabitanas	23	322	220	86	53
Médio Rio Negro I	29	533	334	89	95
Médio Rio Negro II	05	61	29	16	12
<b>TOTAL</b>	<b>229</b>	<b>4.079</b>	<b>2.372</b>	<b>853</b>	<b>611</b>

**Fonte:** Plano de Gestão (2021, p. 186).

**Tabela 3:** Número de escolas e alunos matriculados fora de suas comunidades

<b>Terras Indígenas</b>	<b>Nº de Escolas</b>	<b>Ens. Fund. I</b>	<b>Ens. Fund. II</b>	<b>Ens. Médio</b>	<b>EJA</b>
Alto Rio Negro	169	389	460	466	58
Balaio	03	02	04	-	01
Cué-Cué Marabitanas	23	14	32	69	11
Médio Rio Negro I	29	43	85	101	15
Médio Rio Negro II	05	08	11	06	-
<b>TOTAL</b>	<b>229</b>	<b>456</b>	<b>592</b>	<b>642</b>	<b>85</b>

**Fonte:** Plano de Gestão (2021, p. 187).

Esse grupo de profissionais enfrenta situações diferenciadas no que se refere às condições de trabalho: enquanto os efetivos têm certas garantias asseguradas, aqueles que

são contratados vivem sob incertezas, com salários inferiores, além da insegurança sobre sua contratação no ano seguinte.

Outro desafio persistente está relacionado ao acesso dos estudantes indígenas à escola, de acordo com o Plano de Gestão:

A falta de uma política específica e adequada de implementação da educação escolar indígena exclui um número considerável de crianças e jovens da educação escolar, restando-lhes como alternativa saírem de suas comunidades para garantirem a continuidade dos estudos. (Plano de Gestão, 2021, p. 187).

Por ser uma região bastante extensa, há dificuldades na formação de turmas devido às distâncias entre as comunidades e à localização das famílias.

Mas, embora as escolas das comunidades sejam a grande maioria dos estabelecimentos escolares municipais, as unidades da área urbana e periurbana também apresentam pontos especiais de interesse educacional e científico. Na metodologia, serão detalhadas as escolas eleitas como participantes da pesquisa.

As escolas da rede municipal inseridas no contexto urbano de São Gabriel totalizam 4 unidades, sendo 3 de educação infantil e 1 que oferta as duas etapas do ensino fundamental, nas modalidades regular e EJA

Em seus espaços, transitam indígenas e não indígenas provenientes de diferentes contextos do estado amazônico e de outras regiões do País, bem como sujeitos da Colômbia e da Venezuela. Da mesma forma, o quadro de professores é formado obedecendo à dinâmica do fluxo que é recorrente em regiões fronteiriças.

Destaco a presença de religiosos que atuam desde o princípio em atividades voltadas para o ensino, nas redes municipal e estadual. No meu caso, sou professora efetiva da rede estadual de ensino amazonense e atuei, nos anos de 2012 a 2014, na escola estadual Sagrada Família, situada no contexto urbano do município gabrielense, conforme se pôde acompanhar no breve relato apresentado no Capítulo 1 sobre minha experiência em escola de fronteira.

Entre as escolas urbanas e as escolas do “interior” (os territórios indígenas demarcados), temos aquelas em contextos periurbanos, que ocupam o espaço de transição entre essas áreas. Dinamizada por mobilidade intensa, essa condição aguça os desafios das escolas que propõem direcionar trabalhos voltados para a diversidade.

## 5 NARRATIVAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INDÍGENAS

Neste capítulo, são apresentadas as escolas onde se realizou a pesquisa. De forma um pouco mais detalhada, apresento o cotidiano dos professores nesses ambientes, como acontece a relação entre família, comunidade e escola, além de como os sujeitos envolvidos lidam com esse modelo que integra práticas do modelo formal com pedagogias próprias das culturas presentes no contexto descrito.

### 5.1 ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA DURAKA KAPUAMU

A Escola Municipal Indígena Duraka Kapuamu localiza-se na comunidade Ilha de Duraka, Camanaus, Baixo Rio Negro, na zona Rural de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. Duraka, em nheengatu, significa madeira dura. Portanto, na língua portuguesa, essa comunidade recebe o nome de Ilha da Madeira. Em relação às famílias que lá residem, pesquisas de Aguiar e Freitas (2006, p. 9) relatam que, na localidade, “habitam aproximadamente 35 famílias de diversas etnias como: tukano, tariano, dessano, pira-tapua e arapaços, vindos do Alto Waupés, principalmente do Distrito de Iauaretê. As principais línguas faladas são o tukano e nheengatu, além do português”.

Segundo moradores, em 1962 a fundação da comunidade foi liderada pelo tukano Joaquim Quincas, auxiliado pelos padres salesianos que construíram uma capela para reunir as famílias aos domingos. Com o aumento do número de crianças, foi necessária a construção de uma escola e, em 1975, foi fundada a escola Marechal Dutra. Com isso, as famílias dos sítios próximos foram construindo suas casas nesse espaço comunitário, aumentando o número de habitantes.

**Figura 10:** Balsa transportadora



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora (2024).

O caminho para a escola se faz de duas formas: professores e alunos que residem na sede ou nas estradas utilizam o ônibus de linha até a beira do Porto de Camanaus (onde atracam as lanchas, os barcos e as balsas procedentes da capital, Manaus), depois a voadeira (pequena embarcação da escola) busca alunos e professores para atravessá-los até a unidade localizada do outro lado do rio. Na Figura 10, acima, é possível avistar o telhado branco da escola, em frente às montanhas que formam a bela adormecida, paisagem cartão postal do município.

Na comunidade da Ilha, existem estudantes que moram lá e podem se deslocar com mais facilidade e rapidez para suas salas de aula, enquanto aguardam os demais alunos que se reúnem em vários pontos da escola, como sala de aula, auditório, pátio e debaixo das árvores próximas à beira do rio.

Segundo o Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI) disponível no ambiente de ensino, a escola é amparada legalmente pelo Decreto de 03 de julho de 2000, com código do INEP: 13067192 e atende à modalidade de ensino da educação básica: Fundamental I e II, nos períodos Matutino e Vespertino.

O Plano Político Pedagógico apresenta como missão o compromisso “com o desenvolvimento integral da escola, buscando uma gestão participativa. Queremos uma educação construtivista, inovadora e significativa que forme cidadãos competentes e comprometidos na convivência social, econômico e político. Sempre valorizando a Identidade Indígena, pois é maior riqueza que nós possuímos.”

A escola tem como objetivo geral: Proporcionar uma Educação de qualidade, a valorização da Língua materna e da Identidade Cultural, motivando o dinamismo no processo de ensino-aprendizagem, garantindo a educação intercultural e formando cidadão críticos e participativos.

Ao realizar a leitura do PPPI, percebi que, em sua totalidade, valoriza os saberes indígenas em todas as disciplinas, introduzindo os estudantes desde as séries iniciais no processo comunitário. Em uma das visitas à comunidade escolar, participei com alunos e professores do processo de produção da farinha de mandioca junto com a comunidade.

As Figuras 11 e 12 mostram a organização comunitária de alunos e professores na casa da farinha – galpão com cobertura e equipado com fornalhas de barro onde se colocam os fornos para torrar a farinha, maquinário para ralar a mandioca, caixas d’água para deixar a mandioca de molho.



**Figura 11:** Produção na Casa de Farinha



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

**Figura 12:** Produção na Casa de Farinha



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Enquanto crianças, jovens e anciãos participaram ajudando a descascar a mandioca, outro grupo permaneceu na roça arrancando-a e transportando-a até a casa da farinha.

Em vários pontos da cozinha, era colocada uma grande porção de mandiocas e, ao redor delas, formavam-se grupos de pessoas. Em minha roda de trabalho, estava eu, uma professora participante da pesquisa, duas crianças e uma jovem senhora da comunidade. Ali conversamos sobre o processo da produção e destacamos os recursos diferenciados em cada região.

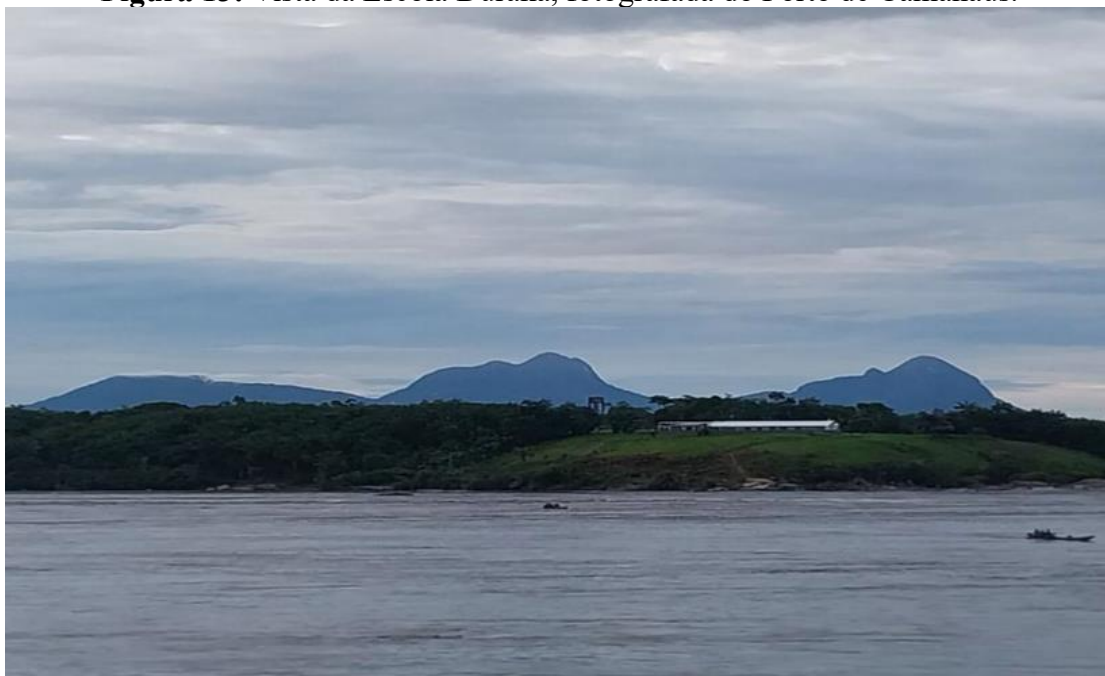
Dessa escola, duas professoras que participaram da pesquisa são falantes fluentes da língua indígena tukano. Uma delas reside na comunidade onde está situada a escola, a outra reside na sede do município e se desloca todas as manhãs até a escola, mas em tempos passados já teve a experiência de residir na comunidade.

Ao dialogar com docentes das escolas de São Gabriel, local da pesquisa, eles compartilharam comigo seus insistentes diálogos estabelecidos com órgãos responsáveis para criação de currículos que atendam as particularidades de cada povo.

Em São Gabriel, pode-se dizer que suas práticas/vivências do cotidiano caminham em consonância com as necessidades da comunidade, daquilo que é comum. A escola Duraka, localizada dentro de uma comunidade indígena, a ilha de Camanaus. Nela, há um trânsito livre de comunitários, tornando todo o conjunto como: escola, igreja, casa de farinha, casa de reuniões espaços interligados, onde a participação e a corresponsabilidade estão bastante presentes, o que favorece uma boa vivência comunitária entre quem lá reside.

As fotos abaixo, Figuras 13 e 14, ajudarão a visualizar parte da escola e da comunidade.

**Figura 13:** Vista da Escola Duraka, fotografada do Porto de Camanaus.



**Fonte:** Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

A escola localiza-se em uma ilha e, na imagem acima, é possível ver o seu telhado branco. Para ter acesso ao espaço escolar, é necessário fazer a travessia em uma

voadeira (pequena embarcação). Diariamente os alunos e professores que não residem na comunidade são aguardados por um prático (piloto da embarcação) para que realizem a passagem.

Esses estudantes residem em sítios nas proximidades, e os professores se deslocam da sede ou das comunidades das redondezas, somando-se àqueles que moram na comunidade, onde está localizada a escola. A gestão da escola é assumida por uma professora do povo Piratapuia, que reside na sede do município, mas está sempre presente na comunidade, inclusive aos domingos, momento em que os comunitários se reúnem para discutir as demandas da comunidade em geral, incluindo a escola.

O espaço da comunidade contém muitas árvores frutíferas como: açai, cupuaçu, tucumã, macaxeira (raiz bastante utilizada na produção da farinha). Há, também, conforme Figura 14, abaixo, uma linda vista para o rio negro, do qual os moradores da ilha/comunidade se beneficiam com a pesca e no qual navegam em função das suas necessidades.

**Figura 14:** Vista do Rio Negro, em frente à escola Duraka



**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora (2024).



**Figura 15:** Vista parcial da comunidade



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora (2024).

Na Figura 15, é possível ver parte da comunidade, algumas casas dos moradores e a maloca, espaço onde acontecem suas reuniões, os encontros festivos, entre outros. Percorri esse espaço várias vezes, procurando conhecer as pessoas que lá residiam, porém no período da manhã era difícil encontrá-las, pois seria o horário ideal em que a maioria das famílias se deslocava para suas roças, a fim de realizar os devidos cuidados, como a limpeza, o plantio e a colheita.

Nessas andanças, vi professores em suas casas realizando planejamento de suas aulas, mulheres e adolescentes cuidando das crianças, preparando almoço, outras buscando água e vi também toda comunidade mobilizada, buscando tijolos e areia para a construção de novas salas de aula. A voadeira (pequena embarcação) atravessava os materiais de construção até a beira da ilha, e o trabalho de busca era realizado pelos comunitários, no braço, como se percebe na figura 16.

**Figura 16:** Comunitários carregando materiais para construção de salas de aulas na Escola Duraka



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora (2024).

A mim, particularmente, causou estranheza observar esse trabalho que exigia muito esforço, de modo especial, o realizado pelas senhoras idosas. Porém, observei a expressão facial desse grupo e comtemplei pessoas felizes, expressando gratidão em fazê-lo. Essa cena provocou em mim questionamentos, pois nem sempre sou grata, ou somos gratos, pelas possibilidades que temos. Sobre essa forma de se organizar, Luciano discorre que:

É a organização própria dos índios. Cada comunidade ou povo indígena possui seus modos próprios de organização social, política, econômica e jurídica. Não existe um modelo único. Mesmo numa comunidade ou povo, às vezes existem várias formas de organização social, de acordo com as regras de parentesco, faixas etárias, gênero, especialidades, famílias extensas e alianças políticas. As organizações tradicionais seguem orientações e regras de funcionamento, de relações e de controle social a partir das tradições de cada povo. Isso permite as organizações tradicionais serem mais dinâmicas, plurais, descentralizadas, transparentes, ágeis e flexíveis. (LUCIANO, 2007, p. 132).

Foi possível perceber essa dinamicidade mencionada por Luciano nessa comunidade: um intenso trânsito, muita vida, movimento na realização das atividades do cotidiano, ninguém estagnado, todos sempre em busca de algo. Conforme já relatado, em uma ocasião, participei com parte da comunidade de um mutirão para preparação da farinha,. Logo cedo, todos se dirigiram, inclusive servidores da escola, para a casa da farinha (galpão com cobertura de palhas e equipado com pelos menos 4 fornalhas, fornos e outros instrumentos utilizados na preparação da farinha).

Minha função com o grupo escalado para aquele dia era descascar macaxeiras, enquanto um grupo de homens era responsável por retirá-las na roça. Vários grupos se formavam ao redor de uma porção de macaxeira, e o processo de descascar tornava-se mais rápido, ou seja, a experiência do trabalho coletivo demonstra o poder que temos quando somamos esforços, pois os benefícios aparecem com mais rapidez.

O grupo foi bastante receptivo, e muitas conversas surgiram enquanto o trabalho era realizado, os jovens levaram suas caixas de som para que pudessem ouvir suas músicas, de modo mais frequente as daquela região, sendo o ritmo cuximauara o mais tocado.

Fiquei em um grupo composto por anciãos, e nossa conversa foi em relação ao processo utilizado para a produção da farinha. Eles relataram o passo a passo, e depois pediram para que eu também falasse do preparo da farinha em minha região, Mato Grosso.

A promoção do diálogo entre saberes requer o reconhecimento do próprio, assim como aprender a integrar diferentes tipos de saberes e práticas que outros grupos humanos produziram, produzem, criam e recriam nas suas experiências históricas. (MARTÍNEZ *et al.*, 2009, p. 52).

Interagir com/na diversidade é fundamental para que esse diálogo encontre formas de integração. Recriar novas metodologias de entre ajuda se faz necessário para que a diferença estabeleça relações. Na minha experiência com os anciãos, foi necessário que os falantes da língua portuguesa fizessem a tradução para aqueles que se comunicam apenas nas línguas indígenas.

Ouviram com atenção, demonstrando-se surpresos, mas curiosos com as diferenças que iam surgindo a partir do meu relato. Foi uma experiência prazerosa e respeitosa, uma verdadeira troca de conhecimentos, mostrando que a oralidade oportuniza que todos os participantes sejam ativos.

Dialogar com esse grupo de anciãos indígenas me fez pensar que é necessário respeito, paciência e uma atitude aberta para aprender de ambas as partes. Eles são responsáveis por acumular conhecimentos e histórias de seus povos, portanto essa interação com eles é uma rica oportunidade.

Apesar de considerar os povos indígenas de São Gabriel bastante comunicativos, surgiram momentos de silêncios que também carregam seus significados. Penso que silenciar para ouvir as falas dos rios, das árvores, dos pássaros e outros sinais é demonstrar

respeito ao todo que está interligado e que, em muitas ocasiões, tem necessidade de falar e ser ouvido.

Estava na comunidade no mês de maio de 2024, período crítico em relação às questões climáticas no Brasil. Acompanhávamos apreensivos a situação do Rio Grande do Sul que foi devastado pelas fortes enchentes. Em outros lugares, como no Amazonas, a estiagem prolongada tornou-se uma das preocupações desses povos que dependem dos rios.

Sempre que eu chegava na ilha, as primeiras conversas eram sobre Rio Grande do Sul: todos queriam saber das últimas notícias, sempre voltando especial atenção aos descuidos que envolvem o planeta e que podem acometer toda a humanidade. O professor de Geografia, em muitos momentos de suas aulas, explicava aos alunos as causas dessa problemática que assola o planeta e quais ações são necessárias para retardá-la.

O assunto relacionado às questões climáticas também foi referenciado na casa da farinha, uma das extensões da sala de aula, conforme demonstra a figura 17.

**Figura 17:** Descascar da macaxeira para produção da farinha



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora (2024).

A Figura 17 demonstra o espaço da casa da farinha e parte dos comunitários. O lado oposto continha outros grupos, com a participação de muitos adolescentes e jovens.

Essas crianças, adolescentes e jovens são alunos da escola que participam desse momento com os demais. Existem pais que apoiam a participação dos filhos, enquanto outros defendem a ideia de que deveriam estar na escola aprendendo com seus professores, pois acreditam que em sala de aula é mais produtivo.

São formas diferentes de conceber o conceito de aprendizado: onde de fato ele deve ocorrer? Existe um espaço ideal, certo, para isso? São reflexões necessárias que afloram nesses ambientes e sobre os quais nem sempre há consensos ou respostas.

Esses assuntos, bem como outros que dizem respeito às questões que envolvem a comunidade, são discutidos nos encontros que acontecem aos finais de semana quando os moradores se encontram, com a finalidade de buscar, a partir do diálogo, soluções cabíveis para diversas situações.

A gestora denominava de encontros de convivência na ilha e se deslocava nos fins de semana em que havia previsão de se reunirem. Nem sempre os assuntos eram os mais tranquilos, porém eram necessários. Esses encontros tornavam-se o momento mais adequado para refletir sobre assuntos comunitários, visando uma melhor organização geral.

A escola sempre foi uma das pautas presentes na discussão. O diferencial dessa escola, por estar na situação no conjunto (espaço) da comunidade, faz dela um dos assuntos principais e mais comentados, diferentemente das escolas situadas em outro contexto. Com isso, não estou dizendo que os comunitários das escolas situadas em bairros diferentes dos seus sejam menos comprometidos com a organização das escolas dos seus filhos.

Em minhas observações na escola Duraka, percebi que, em alguns momentos, de maneira gratuita, pessoas que lá residiam davam uma passadinha na escola, trocavam uma ou outra conversa, ou silenciosos permaneciam por um tempo, em seguida seguiam seus caminhos. (DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2024).

O gesto acima me demonstrava que mesmo os silêncios traziam seus significados. Em meu entendimento, essas pessoas diziam: Estou aqui, está tudo bem? Isso aqui é um bem nosso e me preocupo.

Em uma das manhãs em que estava sozinha na sala dos professores, a visita foi do cacique da comunidade, que se sentou ao meu lado e perguntou: O que a senhora está achando da escola? Respondi que estava gostando pelo fato de estar em um espaço que facilita o acesso das crianças, jovens e adultos que lá residem, que há inclusive na extensa região de São Gabriel muitos estudantes com dificuldade ou sem acesso à educação por motivos diversos.

Ele ouviu-me com muita atenção, ao mesmo tempo que demonstrou preocupação com questões que dependem do âmbito maior. Mencionou, com saudade, a gestão de Irmã



Edilúcia de Freitas quando atuou como Secretária de Educação do município de São Gabriel nos anos de 2005 a 2008. Relatou inclusive o momento emocionante em que a secretária foi à unidade escolar realizar a entrega de uma voadeira (pequena embarcação) destinada para o transporte escolar.

O capitão interessou-se em saber mais notícias sobre a ex-secretária, já que ela é membro da mesma instituição religiosa em que congrego. Além dessa liderança, ouvi professores, coordenadores e pessoas em geral que trabalharam nesse período em que Freitas ousou continuar uma proposta de educação mais humanizada, sensível aos clamores dos educadores daquela região. Sobre essa prática, Martinez discorre que:

Agir sobre o conjunto de práticas escolares supõe coerência com as culturas de referência daqueles membros que conformam a comunidade, com seus valores, suas necessidades, suas formas particulares de ver e de fazer. (MARTÍNEZ *et al.*, 2009, p. 53).

Desse grupo envolvido a que tive acesso, todos são unânimes na aprovação dessa gestão: lembram dos encontros de formação promovidos nas mais longínquas comunidades, da escuta e do convívio com os comunitários, da produção de materiais de acordo com cada realidade ou necessidade, do contato e da formação com pesquisadores do Brasil que são referências na temática da Educação Escolar Indígena, da merenda escolar enriquecida com produtos regionais, entre outros.

Percebe-se que a coerência com a realidade das comunidades estendeu-se de forma que o reconhecimento das práticas educacionais desenvolvidas nesse período seja tomada como base para encorajá-los a continuar investindo nas experiências que contemplem suas realidades nas diferenças.

O objetivo de trabalhar na construção de práticas educativas orientadas por uma perspectiva intercultural é oferecer às alunas e alunos múltiplas situações que lhes permita compreender o mundo a partir de diferentes formas sócio-históricas que possibilitem a reflexão sobre seu próprio contexto e sobre outras realidades, as que podem estar ou não próximas deles, em termos tanto materiais quanto simbólicos, isto é, aquilo que se persegue é também penetrar no “desconhecido”. (MARTÍNEZ, *et al.* 2009, p. 52).

Judite Albuquerque, pesquisadora da Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) contribuiu com a formação dos professores por conhecer e desenvolver estudos nessa região. Em 2011, realizou uma entrevista pós-gestão com a ex-secretária Edilúcia de Freitas, inclusive já mencionada nesta tese. Na leitura dessa entrevista, é

possível vislumbrar um relato autoavaliativo emocionado, comprometido e com sensação de dever cumprido, na medida do possível.

A promoção do diálogo entre saberes requer o reconhecimento do próprio, assim como aprender a integrar diferentes tipos de saberes e práticas que outros grupos humanos produziram, produzem, criam e recriam nas suas experiências históricas. um aspecto a ser destacado é a importância de se conhecer os contextos em que esses conhecimentos foram construídos, evitando-se assim a apresentação e reprodução de saberes descontextualizados que tradicionalmente circularam na escola como “dados” e “universais”. (MARTÍNEZ *et al.*, 2009, p. 52).

Um fator a ser considerado é o diálogo, de modo especial quando ele é circular, o que parece dar possibilidade de trocas entre seus membros. Conhecer as experiências anteriores, as trajetórias dos grupos contribuem para que ensaios de novos passos sejam articulados.

Cientes de que pisamos em terrenos, muitas vezes, inseguros, dinâmicos e que nos provocam como seres humanos a uma transformação. Ditar regras, não nos sentirmos provocados a mudanças no que diz respeito a nossa forma de pensar e agir vai transbordar em resultados e impactos desastrosos.

Perceber os diferentes conhecimentos de cada sujeito com seus sistemas de representação mostra como as crianças Arara-Karo aprendem também com o viver nas fronteiras. Lidar com diferentes saberes, com distintos modos de ser, faz com que elas, por meio da pedagogia Arara-Karo, elaborem maneiras específicas de conviver com a diferença e tentar dar conta dela nos contextos de produção de suas identidades. (ALVES, 2017, p. 163).

Assim como demonstra o resultado da pesquisa de Alves (2017), o aprender a viver nas fronteiras das crianças Arara-Karo, igualmente os docentes de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, exercitam essa vivência fronteiriça, no entanto pedagogias outras devem ser recriadas naqueles contextos.

Professora, eu embrenho nessa mata, atrás de material para minhas aulas, eu canto, subo na cadeira, falo, repito para meus alunos poder aprender, principalmente coisas sobre nossa cultura (Relato de um professor de Educação Física. Conversa retirada das anotações do DIÁRIO DE CAMPO, maio de 2024).

Ser professor na realidade de São Gabriel exige ir e buscar além dos recursos pedagógicos disponíveis dentro das salas. É necessário “embrenhar-se mata adentro”, atravessar rios, muitas vezes furiosos, outras nem tanto.

Quanto medo passei para fazer a travessia do rio negro para chegar até uma das escolas da pesquisa. Algumas vezes, próximo do horário de retornar para casa, despencavam chuvas intensas, e logo o rio negro era tomado de fúria extrema: eu olhava aquele rio, sem pressa de voltar ao seu estado normal e me sentia impotente diante de imensa transformação.

Enquanto observava o rio, pensava nos docentes dessas realidades, que os obrigam a serem “flexíveis” diante das bruscas mudanças. Muitas vezes, ficava envergonhada por não conseguir esconder minha impotência, meu medo e era reconfortada pelas suas falas, seus semblantes tranquilos e pacientes com uma educadora vulnerável diante de tais episódios.

Muitas manhãs, atravessei o rio com os olhos fechados; sentia apenas as fortes batidas da voadeira que se equilibrava no balanço das tensas águas do rio Negro.

**Figura 18:** Criança fazendo a travessia do rio Negro



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora (2024).

Na Figura 18, vê-se uma criança a caminho da comunidade. Ela ainda não é estudante, mas tem parentes lá e estava indo passar uns dias de convívio.

É possível notar uma tranquilidade da criança com o contexto formado pelas águas e matas: são confidentes, se entendem desde a concepção, são “os índios das águas pretas” (RIBEIRO, 1995).

No assento logo atrás da criança, estava eu junto a uma das professoras, também sua tia, que participou da pesquisa e diariamente realizava essa travessia, pois residia na

sede. Observávamos a criança, enquanto ela ria e comparava a coragem da criança com a minha que, no caso, era bastante fragilizada.

Nessa embarcação, estavam a gestora e um grupo de estudantes que eram meus companheiros de viagem e me encorajavam a embarcar e chegar ao destino, a escola, para nela continuar as experiências e os aprendizados junto aos professores que nos aguardavam do outro lado do rio.

Ao descer da voadeira que atracava em um barranco, na beira do rio já havia muitas pessoas de diversas idades da comunidade, realizando diversas atividades diárias, como tomar banho, lavar roupas e louças.

Éramos acolhidos com seus sorrisos e, ao lado da gestora e de uma professora, escalávamos o íngreme barranco para ter acesso ao terreno da escola. Eram necessários fôlego e breves paradas até a chegada.

No pátio da escola, havia crianças, professores e demais funcionários em um trânsito intenso, de acordo com seus interesses. A sala dos professores era nossa primeira parada, éramos acolhidos e diversos assuntos eram debatidos, muitas vezes na língua indígena, geralmente relacionados ao cotidiano.

Um dos episódios muito comentado e que provocava intensas gargalhadas era sobre uma pegadinha que aprontaram para a gestora. No Dia das Mães, na comemoração preparada pela escola, disseram (fantasiaram) que haveria a visita do prefeito de São Gabriel e, para que parecesse real, encenaram essa chegada. Na semana seguinte era o assunto mais comentado entre os professores, causando risos intensos no grupo.

Mencionei em minha dissertação de mestrado (SILVA, 2018) a sabedoria dos professores de São Gabriel da Cachoeira em praticar uma boa vivência no espaço de trabalho, quando encontram oportunidades e motivos para contarem histórias e tirar gracejos das situações do cotidiano.

Essas situações foram perceptíveis nos primeiros anos em que tive contato com eles, mas também no período em que estive nas escolas para a realização da pesquisa.

## 5.2 CONVERSA COM FAMILIARES DA ESCOLA DURAKA KAPUAMU

Havia programado uma roda de conversa com os pais da comunidade, mas, por algumas motivações, optei por realizar conversas com alguns deles, nos momentos em que caminhava com a gestora com objetivo de conhecer melhor o espaço onde residem.

**Primeira participante:** Tem 4 filhos frequentando a escola, 2 no Ensino Fundamental e 2 no Médio.

Em seu relato recordou que, no passado, os professores se deslocavam da cidade até a comunidade; atualmente os que residem na realidade onde está situada a escola são responsáveis por ministrar as aulas. Ela preferia os docentes da cidade por estarem mais atualizados em sua formação.

Deu destaque para o ensino da língua indígena nheengatu; os projetos que estimulam diálogos entre estudantes e anciãos. Segundo a participante: “Os professores são lutadores”, indicando que deveriam ser mais valorizados, tendo seus direitos garantidos.

Entre as sugestões, elencou-se a necessidade de um trabalho com mais exposições, seminários, feiras de ciências entre outros.

**Segunda participante:** “Os professores deste ano estão mais em sala de aula, estão trabalhando bem, minha filha já aprendeu a ler.” Sugere que os docentes permaneçam mais em sala para ensinar mais os conteúdos das matérias.

Relatou que muitos eventos, como datas comemorativas e outras iniciativas promovidas pela comunidade ocupam grande parte dos tempos em que poderiam estar em sala de aula desenvolvendo conteúdos necessários para a formação dos estudantes.

### 5.3 CONVERSA COM OS ALUNOS DA ESCOLA DURAKA KAPUAMU

Estava prevista uma roda de conversa com os alunos do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Os alunos dessas séries frequentavam o período vespertino, e aqueles que moravam na comunidade chegavam cedo de modo que sempre havia um tempo até que chegasse o horário das aulas.

As conversas aconteciam nesses momentos, bem como naqueles em que interagíamos nos espaços da escola, seja nas conversas embaixo das árvores próximas à beira do rio, seja nos momentos descontraídos nos jogos no pátio.

Nesses espaços, fui me achegando para que se sentissem livres para se expressarem. Disseram gostar do trabalho dos professores, porque explicam bem. As aulas de informática na escola foram unanimidade em uma das turmas.

Sobre os professores, demonstraram estar satisfeitos com o trabalho que desenvolvem em sala. Penso que, pelo fato de morarem na comunidade, muitos professores têm a vantagem de tê-los mais próximos.

Muitos desses estudantes cresceram em espaços comunitários marcados pelo silêncio, em que a escuta atenta e o respeito pelos mais velhos são valores fundamentais. Quando estão em ambientes fora de suas comunidades, com pessoas diferentes, podem ser rotulados como tímidos, fechados, quando, na verdade, estão apenas cumprindo ensinamentos

Os próximos relatos são dados da Escola Tiago Montalvo, situada na sede do município de São Gabriel da Cachoeira-AM.

#### 5.4 ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA PROFESSOR TIAGO MONTALVO

**Figura 19:** Escola Municipal Indígena Tiago Montalvo



**Fonte:** Redes sociais da escola.

A Figura 19 mostra a fachada da escola Tiago Montalvo, situada na sede do município. Aparentemente pela parte frontal aparenta ser uma escola pequena, mas é dotada de uma ampla estrutura, com ótima ventilação, muitas árvores, envolta do parquinho e com um espaço aos fundos para momentos recreativos e reuniões, além das salas de aulas.

A Escola Municipal Indígena de Educação Infantil Tiago Montalvo criada pelo Decreto Municipal nº 043 de 23 de julho de 2010; com reinauguração em abril de 2018. Está localizada no bairro Dabarú e seu horário de funcionamento se dá nos períodos matutino e vespertino.



Na unidade, frequentam as crianças do Pré I (4 anos de idade - 371 estudantes) e Pré II (5 anos de idade - 451 estudantes), totalizando 822 estudantes. Segundo o plano de ação pedagógica, por ser uma escola indígena com um público de várias etnias, dentre as aulas, consta o estudo da língua geral amazônica, o Nheengatu, falada de forma popular entre todos, conhecida também como “língua materna”.

Nos objetivos gerais, o Plano de ação Pedagógica aponta:

Promover uma parceria sólida e contínua entre a escola e a comunidade, especialmente as famílias dos alunos, visando não apenas melhorar o processo de ensino-aprendizagem, mas também fortalecer os laços afetivos e culturais, proporcionando um ambiente escolar inclusivo, acolhedor e propício ao desenvolvimento integral das crianças indígenas, respeitando e valorizando suas identidades étnicas, linguísticas e culturais. (Plano de ação Pedagógica, 2024).

A necessidade de uma abordagem mais inclusiva e sensível às particularidades das crianças indígenas é uma das preocupações da escola.

**Figura 20: Projeto Cultural**

**PROJETO CULTURAL**

Senhores pais ou responsáveis!

É com muita alegria que convidamos à toda família Tiaguinho, para participar do Projeto Cultural que tem o objetivo de resgatar, preservar, divulgar nossas culturas, costumes e nossas riquezas locais, que devem ser passada de geração em geração.

Nossa escola é uma escola indígena e por esta razão escolhemos o tema deste Projeto, que se tornará anual e continuo a ser trabalhado em sala de aula e desenvolvido com a participação das famílias, que tem muito a partilhar com nossos pequenos.

Cada Temática Cultural, será apresentada por turminhas aos sábados, para que toda a comunidade escolar participe. Quando a turma de seu/sua filho (a) for selecionada, a presença e participação da família e do aluno, será obrigatório. Para as outras turmas, a escola estará aberta para recebê-los também, visto que cada tema não será repetido.

Neste sábado, dia 27 de Abril, das 7:30 às 9:30 horas, daremos continuidade do Projeto com o TEMA: CULTURA E COSTUMES com a participação dos alunos do PRE II, das seguintes turmas:

Professora	Matutino	Professora	Vespertino
M <sup>te</sup> Gorete Resende	Turma: A	Maria Clarinda	Turma: L
M <sup>te</sup> Terezinha Garcia	Turma: B	Maria Gorete Nery	Turma: M
Stela Maria Vieira	Turma: C	Edna Maria Marinho	Turma: N

Procedimento das apresentações:  
 Canto em Tukano  
 Canto em português  
 Apresentação das comidas típicas regionais  
 Dança do dabucuri Mawako  
 Obs. Neste dia haverá venda de comidas típicas.

Os alunos das turmas acima citadas, deverão vir caracterizado de acordo o combinado com as professoras de cada turma.  
 Contamos com a presença de todos!

EDUCAÇÃO É

**Fonte:** Redes sociais da escola.

Percebe-se que o projeto cultural, convite da Figura 20, está em conformidade com o plano de ação pedagógica que também visa fortalecer laços afetivos e culturais. É um momento celebrativo da comunidade escolar com reflexões e um público atento.

Quando participei, o auditório estava repleto de estudantes, pais, professores, todos na expectativa para mais um momento promovido pela equipe de educadores. Esses momentos de culminância são promovidos com bastante frequência nessa escola.

O objetivo de tal momento era demonstrar, com animadas e criativas apresentações, os pratos típicos da cultura indígena dos povos da região. Nas línguas indígenas, professores e alunos fizeram as saudações iniciais, acolhendo os presentes.

Com variados frutos da região, professores e alunos realizaram sua oferta com o dabucuri, conforme costume dos povos da região. Esse ritual assim é definido pelos autores indígenas, Américo e Dorvalino:

O poori (ou dabucuri), em língua geral ou nheengatu) é uma festa com danças em comemoração à terra, aos rios, às árvores, à mata, às aves, aos animais etc. é também uma festa de confraternização com as malocas vizinhas, quer seja de parentes ou de cunhados, através da oferta de frutas do mato ou da roça, de peixes, de carne de caça, de balaio, de bancos etc. (FERNANDES, Américo; FERNANDES, Dorvalino, 2006, p. 41).

Percebe-se que os povos originários expressam sua gratidão pelos inúmeros benefícios provenientes do meio em que convivem, seja da floresta, seja dos rios. Essa comemoração é feita como grupo em momentos festivos. “O dabucuri é uma festa muito divertida com danças, cantos e muitas brincadeiras.” (FERNANDES, 2006).

Quando o grupo encerrou as apresentações, foram feitos os registros em fotos da equipe, e eu fui convidada a participar da sessão de fotos que ficarão registradas nas memórias dos presentes nesse importante evento formativo e de reafirmação das identidades.

No dia 29 de abril de 2024, estive no período vespertino para uma conversa com os professores, acompanhada do coordenador pedagógico da unidade. Como já havia participado da feira cultural e sido apresentada aos presentes, os professores com que fui dialogando sobre minha intenção de pesquisa, de imediato se dispuseram a participar e, de acordo com meu projeto que previa 10 professores participantes, fui tentando delimitar, mas ao mesmo tempo acolhi aqueles que manifestaram desejo de contribuir.

Ficou evidente que naquela tarde fui reabastecida pelas ótimas energias espalhadas pelos educadores e demais presentes naquele ambiente escolar. Meu desejo de aprender mais sobre o professor formado nesse contexto, bem como de trazer para o diálogo as escolas não indígenas, fortaleceu-se, porque ali encontrei pessoas que experimentam todos os dias novas metodologias, mesmo com diversas limitações.



No dia seguinte, 30 de abril de 2024, estive no período matutino para uma conversa com dois professores: um deles foi animador da feira cultural; a professora era responsável pelo ensino da língua nheengatu.

Os professores até o momento mencionados são indígenas que falam ou compreendem a língua materna, muitos são procedentes de comunidades distantes, mas que hoje residem na sede; alguns deles lembraram suas experiências também nessas comunidades de origem.

Um dos professores, em nossa primeira conversa, relatou suas estratégias a partir dos recursos disponíveis para transmitir conhecimentos para seus alunos. Persistente e comprometido, foram algumas das características marcantes que identifiquei nele durante esse breve bate papo. Ao ouvi-lo, fui contagiada por sua emoção.

Um grupo de professores falou sobre sua mobilização em preparação para o dia 04 de maio 2024, data em que a comunidade escolar se reuniria para mais uma manhã de aprendizado sobre cultura.

Em cada encontro, era escolhido um tema pela equipe responsável, e diferentes turmas realizavam ensaios para apresentarem ao grupo que compunha a comunidade escolar.

Nos dias 6 e 7 de maio de 2024, estive na escola realizando observações em algumas salas de aulas, aquelas em que atuam os professores participantes da pesquisa.

As turmas do Pré II estavam realizando leitura do alfabeto, reconhecendo as famílias silábicas, bem como resolvendo atividades de matemática. Os estudantes demonstraram muita empolgação com os conteúdos trabalhados. Fiquei satisfeita com as falas e com o jeito como os educadores se relacionam com suas turmas.

Percebi que os alunos se sentem livres para se expressarem, se movimentarem em sala em busca dos materiais que precisam, na medida em que desenvolvem o que foi solicitado pelos docentes.

Nessas observações acima relatadas, várias indagações surgiam: Como os professores inseridos nas escolas urbanas e periurbanas se constituem como sujeitos nestes espaços escolares? Como se apresentam? Como se veem?

A escola é espaço fundamental para a formação de cidadãos, no entanto, não apenas no contexto escolar se desencadeia esse aprendizado. Os povos originários são marcados por esse processo de aprendizagens em outros espaços, e isso começa desde a infância, ainda no contexto familiar.

## 5.5 RODA DE CONVERSA COM OS PROFESSORES DA ESCOLA TIAGO MONTALVO

Foram realizadas duas rodas de conversas na escola Tiago Montalvo: a primeira no período vespertino, horário em que a maioria dos professores atua; a segunda, no turno matutino, para contemplar dois professores que trabalhavam apenas nesse turno.

### 5.5.1 Primeira roda de conversa

A primeira roda de conversa contou com a participação de 7 professores. Depois de aproximadamente duas semanas mantendo contato com eles, estabelecendo diálogos, foi importante nos reunirmos em formato circular, na escola municipal indígena de Educação Infantil professor Tiago Montalvo, para aprofundarmos discussões relacionadas às suas práticas em conjunto, bem como continuarmos a conversa referente ao questionário, em que deveriam falar sobre suas trajetórias.

Para início de conversa, os docentes relataram suas alegrias, dificuldades e sugestões relacionadas ao campo educacional. Disseram que se sentem energizados pelo carinho das crianças, pois percebem pureza nas relações tecidas no ambiente escolar. O projeto cultural realizado com certa frequência nas comunidades distantes da sede contribuiu para o fortalecimento de questões relacionadas à cultura, segundo uma educadora : “as crianças precisam conhecer as comidas, artesanatos, e a cidade cresceu com a vinda dos Venezuelanos e Colombianos – a cidade está intercultural, os alunos que nos alegram, seria bom o ensino da língua tukano na escola; temos que aprender na realidade de cada comunidade; a educação depende de nós”.

Como sugestão, os professores citaram a valorização dos profissionais como um dos pontos a serem repensados pelos gestores públicos, sem deixar no esquecimento a Educação Indígena.

Nesse grupo de professores, uma das educadoras era candidata ao cargo de vereadora nas eleições municipais de 2024, expressou seu desejo de, caso fosse eleita, continuar defendendo com mais intensidade benefícios em prol da educação. Embora não tenha sido eleita dessa vez, nós, educadores continuamos acreditando que a Educação também precisa de representantes nesses cargos.

A conversa teve continuidade com cada um relatando suas experiências, respondidas por escrito no questionário e explicitadas na seção 5.7, onde são apresentadas

as trajetórias dos professores participantes individualmente.

### 5.5.2 Segunda roda de conversa

Dois educadores que atuam apenas no período matutino participaram de uma conversa em uma pracinha na área interna da escola, no dia 22 de maio de 2024, às 9h. Foi um momento de trocas, escutas e muita empolgação, após detectarem que os projetos pensados em conjunto estavam sendo bem avaliados pela comunidade.

Foram perceptíveis, ao ouvir o relato de suas experiências, os tantos descaminhos e, ao mesmo tempo, a insistência em buscarem alternativas viáveis de acordo com cada contexto. “Irmã, eu me embrenhava pelas matas atrás de recursos para minhas aulas”, conta um deles, enquanto movimenta os braços como se estivesse adentrando a própria mata.

Um fator mencionado pelos professores e que muitas vezes dificulta o processo formativo é a luta pela permanência nos cursos de qualificação oferecidos com foco intercultural. Em muitos casos, os professores que buscaram essa qualificação tiveram que se deslocar para Manaus para morar na capital até concluírem os estudos. Atualmente são oferecidos cursos ligados à temática, porém há necessidade de acesso à internet, que se apresenta vulnerável.

Essa dificuldade de acesso, inclusive, foi um dos questionamentos dos professores aos facilitadores de cursos online que estavam sendo ofertados e que estavam sendo divulgados no período em que me encontrava lá para pesquisa. A resposta obtida foi que haveria a cedência de um espaço com internet compatível às necessidades do curso.

## 5.6 RODA DE CONVERSA COM FAMILIARES DA ESCOLA TIAGO MONTALVO

Quanto à interação com as famílias da escola localizada na sede do município, a conversa realizou-se no dia 23 de maio de 2024, na sala da coordenação pedagógica, ambiente aconchegante e organizado.

Em um primeiro momento, realizei minha apresentação aos presentes, bem como a proposta da pesquisa, as motivações que me direcionaram àquela realidade e perguntei se gostariam de contribuir interagindo na conversa a respeito do tema.

Estando todos confortáveis e informados sobre a proposta, iniciamos a conversa.

Todos os presentes disseram sentir-se satisfeitos e que os professores ensinavam bem; um avô disse ter um neto autista que frequentava a escola e que, mesmo sem muitos recursos, a didática utilizada pela educadora era boa, pois era possível perceber a progressão da criança; reconheceram a luta dos professores e o fato de que, devido ao contexto (distância, aluguel), muitos dispõem dos recursos próprios para se adequarem; mencionaram como positiva a iniciativa da escola em promover o momento cultural, no qual são trabalhados elementos próprios da região, a saber: línguas indígenas, pinturas, frutas e animais, comidas, bebidas, danças etc.

Vocês dariam alguma sugestão para os professores em relação aos seus trabalhos?

Ao que responderam: continuidade do projeto sobre cultura; necessidade de uma equipe multidisciplinar; maior valorização do poder público quanto à atuação dos professores, pois muitos deles investem recursos próprios para se deslocarem até a escola; material escolar de alto custo; oferta de merenda escolar com mais opções nutritivas.

A seguir, apresento as Figuras 21 e 22, duas imagens sobre o projeto cultural mencionado pelos pais, intitulado “Saberes dos nossos povos”, com participação intensa da comunidade escolar em geral.

**Figura 21:** Slogan do Projeto Cultural



**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora (2024).

**Figura 22:** Apresentação Cultural Saberes dos nossos povos



**Fonte:** Arquivo da Pesquisadora (2024)

### 5.7 A PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA COLETA DOS DADOS

A seguir, relatarei sobre cada um desses educadores, elencando dados que emergiram no decorrer do processo da pesquisa.

Foram coletadas as informações pertinentes à roda de conversas com os professores, que correspondem ao quantitativo de quinze docentes, os quais, de forma cordial e disponível, contribuíram para que eu pudesse conhecer seu perfil e sua trajetória no universo da educação do qual fazem parte.

Em minhas observações em sala de aula, suas temáticas foram voltadas para questões ambientais, relacionando os eventos climáticos provocados em sua maioria pelo descuido Ser Humano X Meio Ambiente.

Algumas sugestões e provocações foram realizadas com o intuito de aguçar reflexões em relação ao tema. Rio Grande do Sul, estado afetado pelas enchentes e no auge dos noticiários serviu como referência para a aula com o intuito de refletirmos sobre como devemos criar uma nova relação com o todo, que se dê de uma forma articulada.

Alguns exemplos partindo das experiências comunitária foram elencados, como: a forma como são realizados esses manejos em suas roças; o tempo dado à terra; a quantidade necessária para uso de seus membros; a pesca e a caça, entre outros.

Entre os professores participantes, 4 deles não entregaram suas respostas por escrito, onde detalham particularidades como: etnia, idade, local de nascimento entre

outros. O termo de autorização foi entregue, bem como foram realizados todos os outros procedimentos elencados na metodologia da pesquisa foram realizados, a saber: Conversas individuais, Observações em sala de aula e atividades extraclasse, Participação em roda de conversa.

**1. Tukano 01.** O professor tem 52 anos de idade, nasceu no distrito de Pari Cachoeira-AM, pertence ao povo Tukano e atuava há 21 anos como educador. É formado em Ciências Naturais (2013) e ministrava há 02 anos, na escola de educação infantil, a disciplina de Educação Física.

Em conversa, o educador disse que, em 2003, havia ingressado como professor contratado para dar aulas aos 6ºs anos em Tunuí Cachoeira, Rio Içana.

Sua trajetória era marcada por andanças pelas comunidades: procurava observar e conviver com o intuito de compreender suas dinâmicas e, a partir disso, elaborar seus planejamentos para atuar junto aos alunos. “Observava a realidade, participava das festividades, pois a convivência é muito importante”.

Falante da língua tukano, encontrou um público que se comunicava na língua Baniwa. “O desafio é ser criativo, e o desejo dos pais era que os filhos conhecessem e escrevessem as palavras” afirmou o professor. “Nessas aulas desenvolvidas nas comunidades, os alunos maiores faziam roças, as mulheres capinavam e o lucro obtido era para as festividades da escola”.

Com a abertura de um Concurso Público Municipal em 2004, em São Gabriel da Cachoeira, concorreu e foi aprovado para atuar na área do baixo Rio Negro. No ano de 2008, passou a atuar na escola situada na estrada do Areal, distante 50 quilômetros da sede, zona rural do município. Nesse período, funcionava o sistema de troca entre comunidade e professores: eles se comprometiam com o ensino dos alunos e a comunidade oferecia mantimentos de suas roças, bem como local para alojamento, já que não era possível retornar todos os dias para a cidade por não haver transporte público naquela época.

Depois de um tempo lecionando nas escolas da estrada, zona rural, foi removido para a sede onde ministra Educação Física para crianças da Educação Infantil.

Sua formação docente teve contribuições do Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação (PROFORMAR), aulas via satélite, alguns encontros, oficinas pedagógicas e outras capacitações. Sua formação acadêmica aconteceu via

PARFOR (Formação de Professores da Educação Básica), programa oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas. Ele se considera um professor pesquisador, crítico e com iniciativas.

Em minhas observações, percebi um educador comprometido com a cultura local e seu trabalho. No momento cultural promovido pela escola, era um dos líderes que animava seu grupo, marcando os passos firmes e expressivos do Daburucú (momento de oferenda com danças para demonstrar gratidão pelos frutos e outros benefícios da mãe Natureza).

No espaço preparado para receber seus alunos nas aulas de Educação Física, muitas opções de jogos para estimular a percepção e a coordenação motora das crianças. O primeiro momento era de explicação da atividade, seguido de exemplo demonstrado pelo professor. Após, realizava o convite para que elas participassem da dinâmica.

Nenhum dos alunos presentes se recusou a participar. Mesmo alguns apresentando certas dificuldades, eram conduzidos pela voz suave e firme do educador convidando-os para uma nova tentativa.

**2. Tariano 01.** 45 anos, pertence ao povo Tariano e nasceu em Duraka Capuamu (Ilha de Camanaus). O professor, pertencente ao quadro de efetivos na rede municipal, tinha formação em Normal superior e Matemática (2009) e atuava há 20 anos como docente, 02 deles na Escola de Educação Infantil onde ministrava a disciplina de Educação Física.

Meu primeiro contato com ele aconteceu na feira cultural promovida pela escola, em que era animador da programação. Com outros colegas professores, era responsável pelo momento e estava preparado com vestes, instrumentos para canto e muitos frutos da região, pois seria feito o Daburucu, momento de oferta, agradecimento em conjunto pelos benefícios (frutos, pesca) ofertados pela natureza.

De forma contagiante, esse educador envolveu seu público, muitos olhares acompanhavam atentamente cada passo seu e o desenrolar da programação. De acordo com minha percepção e leitura, demonstravam satisfação em estar ali e aprovação pela iniciativa da escola.

O curso do magistério foi o facilitador em sua vida acadêmica, porque lhe oportunizou a entrada para a docência.

Segundo o professor, o magistério comum (expressão utilizada para diferenciar do Magistério Indígena) contribuiu para sua formação, de modo especial para a organização de seus materiais didáticos; já os cursos de Normal Superior e Matemática o ajudaram em relação à diversidade cultural dos seus alunos. Ele vê esse fato como relevante em seu profissionalismo.

A terceira contribuição foi adquirida na própria jornada de trabalho que vai lhe transformando, apontando os aspectos positivos e aqueles que necessitam de novas calibrações. “Sou muito grato a Deus por ter me concedido o Dom de ser professor, então tudo ficou mais fácil a conquistar”.

Percebi um professor persistente e decidido a se reinventar em suas práticas e que, talvez por estar exatamente em seu lugar, aparenta ser uma pessoa feliz irradiando felicidade às pessoas próximas. Ao conversar frente a frente, percebi seu olhar iluminado, enquanto descrevia suas lutas diárias e os benefícios colhidos ao longo de sua trajetória na Educação. Suas falas eram acompanhadas de gestos para demonstrar na íntegra como agia como professor.

Com as crianças em atividade no parquinho, agia de forma bastante natural, dando espaço e liberdade para que elas buscassem suas próprias brincadeiras e o brinquedo que gostariam de utilizar naquele momento. Ficava presente auxiliando, mas dando oportunidade para descobertas.

**3. Tukano 02.** 54 anos, nasceu em São Gabriel da Cachoeira-AM, pertence ao povo Tukano. Possui graduação em Normal Superior e Geografia. Tem especialização em Letramento digital, Gestão Escolar e, no momento, cursava pós em Psicopedagogia e realizava cursinho em Alfabetização e Neuroalfabetização.

Há 22 anos atuava na Educação e, em 2024, desenvolvia seu trabalho com crianças de 05 anos de idade, Educação Infantil/ Pré II. Assim definiu sua trajetória de formação: “A caminhada para formação nada fácil, mas a minha vontade de ser educadora era mais forte e hoje sou quem sou, professora educadora que é meu orgulho”.

Ingressou na Universidade através do vestibular, “sem participar da cota indígena, nem por indicação de ninguém” e se orgulha disso. Para formalizar, passou no concurso municipal para o cargo de Professor tornando-se efetiva.

O que marcou sua trajetória foram: “Os meus professores do ensino fundamental, minha formação acadêmica em Manaus, onde fiz várias experiências na grande capital,



por fim, o meu esposo foi eleito o primeiro prefeito indígena do município de São Gabriel da Cachoeira”.

Com aprendizados diários com sua família no decorrer da formação acadêmica, as experiências no campo foram responsáveis pela sua efetivação na carreira através do concurso municipal de 2004.

Quando conversamos, definia-se como professora dedicada em busca de melhorias para seus educandos.

Em sala de aula, percebi uma educadora comprometida com atividades variadas sobre a família silábica. Os alunos em geral demonstraram, através de leitura e atividade escrita, que estavam familiarizados com o tema.

Os alunos eram livres, independentes em sala para buscarem em suas mochilas o material que necessitassem para sua atividade. As mesas eram divididas entre quatro crianças, e cada uma era responsável por realizar a atividade que lhe era de competência, conforme seu ritmo.

Percebi-a como uma professora comprometida com sua formação e seu público. Além disso, transmitia segurança ao lidar com as crianças e suas necessidades diversas.

**4. Tukano 03.** 60 anos, pertence ao povo Tukano, nasceu em uma ilha chamada Uiwa (Ilha da Flecha), próxima a Ilha de Camanaus (Duraka Capuamu), distante aproximadamente uns 50 quilômetros da sede São Gabriel. A professora possui Graduação em Normal Superior e especialização em gestão escolar, e há 35 anos está no exercício docente. No ano de 2024, estava atuando na Educação Infantil com crianças de 04 anos de idade.

Iniciou seus estudos aos 08 anos de idade na Ilha de Camanaus onde estudou até os 11 anos de idade. Em seguida, iniciou o 5º ano e foi cursá-lo na sede São Gabriel, na Escola Estadual São Gabriel, administrada pelas Irmãs Filhas de Maria Auxiliadora (Salesianas).

Durante os estudos, ficou no internato com as irmãs, onde trabalhava e estudava. Segundo ela: “era muito difícil, mas consegui vencer e concluí o magistério em 1989.” Em 1990, ela e sua irmã foram contratadas para trabalhar como professoras no Rio Içana. Era uma escola humilde chamada Jerusalém, e a missão foi desafiadora por não compreenderem a língua (curipaco) falada naquele contexto, mas foi possível realizar as atividades solicitadas.

Ao retornar à Sede São Gabriel, foi contratada para atuar na escola de sua comunidade de origem por 18 anos. Em seguida, no ano de 2009, efetivada, passou a atuar na sede por apresentar problemas de saúde. Sua experiência como educadora estendeu-se ao CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) durante 03 anos, e lá desenvolveu trabalhos com crianças, jovens, adolescentes e idosos, acompanhada de uma assistente social.

Escolheu essa profissão por gostar muito das crianças e perceber a necessidade no município. Iniciou o curso de Biologia, mas desistiu para dar prioridade às filhas que também estavam cursando faculdade nesse mesmo período.

Em minhas observações em sala, os alunos realizaram seus desenhos com pinturas, mostrando-se familiarizados com o ambiente. Sala composta por 17 alunos, sendo que um deles recebia acompanhamento de uma professora auxiliar por apresentar deficiência.

**5. Baré 01**, nasceu na comunidade Bauari e pertence ao povo Baré. É graduada em Normal Superior e há 25 anos atua na profissão, leciona a disciplina de Nheengatu (língua geral do Amazonas) para crianças da Educação Infantil (04 e 05 anos de idade).

Com 10 anos de idade, ingressou no internato e, conforme a docente: “fui educada pelas irmãs Filhas de Maria Auxiliadora (Salesianas), no ano de 1970. Não sabia falar português, pois só falava Nheengatu (língua geral) com meus pais, foi difícil aprender e conviver com outras pessoas”.

Cogitou desistir dos estudos devido a algumas dificuldades, mas, comprometida, concluiu o magistério em 1982 e, em 1984, foi lecionar na escola Aparecida do Rio Negro, comunidade do interior. Em seguida, em 1985, contribuiu para a fundação de uma escola em sua comunidade de origem, onde percebeu que perderam totalmente suas danças, mas conservaram a língua Nheengatu.

A seguir, a educadora relatou um pouco sobre suas experiências na área: “De 1985 a 1999, lecionei na Escola Divino Espírito Santo; em 2000, fui transferida para a comunidade Yawawira com o povo Tucano. Lá aprendi a cultura deles, onde fiquei até 2002. Em 2003, na sede do município na Escola Dom Miguel Alagna e depois vim para o Tiaguinho até hoje. É bom e gratificante conviver com as crianças”.

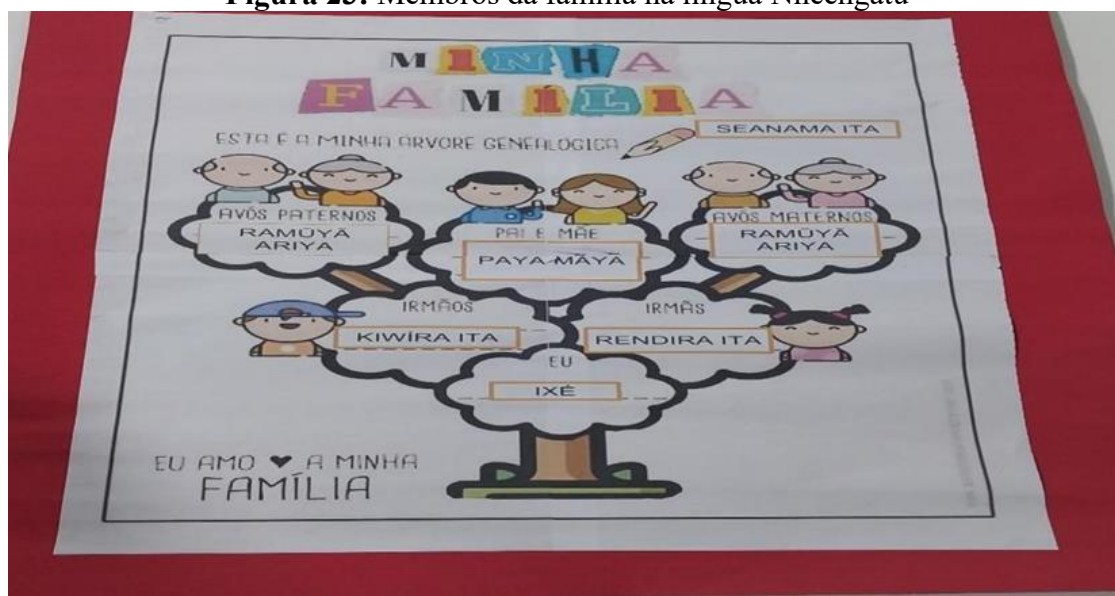
Quando fiz os primeiros contatos com a escola, fui informada sobre as aulas de nheengatu, o que me interessou bastante, logo expressei minha vontade de dialogar com a professora responsável pela disciplina.

Em nossa primeira conversa, a educadora relatou sobre seu processo de contratação e disse que muito do que aprendeu no convívio familiar relacionado à língua serviu-lhe como base para iniciar o desenvolvimento do trabalho.

Com as crianças sentadas sempre em círculo, a educadora realizava a chamada em nheengatu. Em seguida, ia retirando de sua sacola pedagógica cartazes de acordo com o tema trabalhado, o que estava em questão era: família, letras para formação de palavras entre outros.

Foram trabalhados os membros que compõem a família e a pronúncia dos seus nomes em nheengatu. Utilizando as crianças para representá-los, realizava a pronúncia e a crianças, em coro, repetiam.

**Figura 23:** Membros da família na língua Nheengatu



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora (2024).

Cartaz elaborado pela professora da Língua Nheengatu, contendo algumas palavras relacionadas aos membros da família, tema trabalhado nas aulas desenvolvidas no período da pesquisa.

Com o alfabeto espalhado ao centro da roda, chamava pelo nome uma criança para pegar a letra correspondente até que a palavra fosse formada por completo, tudo feito em um clima de tranquilidade.

Um dado que chamou atenção durante as aulas com o tema família foi o fato de algumas crianças não terem conhecimento dos nomes dos pais, mas serem bastante rápidos ao serem questionados sobre o nome dos avós. Torna-se necessário manter essa relação com os mais velhos, para manter a memória e a tradição de suas comunidades.

Há presença de estudantes Venezuelanos que com certa facilidade aprendem a língua nheengatu. Será pelo fato de falarem o Espanhol? Entre tantos questionamentos que foram surgindo no campo, este faz parte do conjunto.

**6. Tariana 02**, 50 anos, nasceu em São Gabriel, pertence ao povo Tariano. Graduada em Ciências Biológicas e pós-graduada em Educação Infantil e Fundamental, há 22 anos atuava como educadora. Em 2024, lecionava para crianças da Educação Infantil (05 anos).

“Quando eu estava cursando o 1º ano do ensino médio, tínhamos um professor que era bem dedicado, humilde e de bom coração. Nas aulas dele eu me espelhava e sonhava ser professora e mãe. O professor tinha um método que acalmava os alunos, eu me espelhei nesse professor, isso no distrito de Iauaretê, jamais eu pensei em morar na cidade”.

Residia na sede, educadora, casada, tinha 3 filhos, nora, efetiva pela rede municipal e atuava também pelo estado, através do PSS (Processo Seletivo). Participava da igreja católica e se declarava uma mulher de fé e abençoada.

Acreditava ter se tornado a professora que tanto sonhara em sua juventude, na época em que era aluna na escola do interior, São Miguel, em Iauaretê, distrito que faz fronteira com a Colômbia. As falas do professor da época “um dia vocês vão estar no meu lugar” foram se concretizando a partir do 2º ano do ensino médio, quando o aluno deveria optar entre Magistério e Técnico de Enfermagem.

Sua opção foi pelo magistério, já que sonhava em se tornar professora e assim o fez. Ao concluir o curso em 2001, no ano seguinte, 2002, já estava lecionando, na comunidade São Miguel do Rio Negro.

Ainda em 2002, ingressou no PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) ofertado pela UEA (Universidade do Estado do Amazonas); dando continuidade aos estudos, cursou Ciências Biológicas pela UFAM (Universidade Federal do Amazonas) e realizou estudos de Pós-graduação em Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Durante esses anos dedicados aos estudos, acreditava ter assimilado vários conhecimentos que então eram colocados em sala de aula e dizia ser muito feliz e realizada por ser uma educadora.

**7. Tukano 04**, 58 anos, nasceu em São Gabriel da Cachoeira. É graduado em Letras e Literatura Espanhola e há 28 anos atuava na área Educacional, 05 deles na escola atual. Ministra as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Espanhola para as turmas do 6º ao 9º ano.

Estudou em Manaus o curso de Agrozootecnia entre 1994 e 1998, com o objetivo de atuar na Agrotécnica de São Gabriel, hoje IFAM (Instituto Federal do Amazonas). Ingressar no campo Educacional partiu de seu próprio interesse e do gosto pelo trabalho.

Participar do movimento indígena, das formações, bem como da graduação pela UFAM (Universidade Federal do Amazonas) foram essenciais em sua trajetória até alcançar seu perfil de atuação atual.

Em sala de aula, dialogava com seus alunos e abria espaço para que eu também pudesse contribuir a partir do meu ponto de vista.

**8. Piratapuia 01**, 42 anos, nasceu em São Gabriel da Cachoeira (sede), pertencente ao povo Piratapuia, e há 12 anos atuava como docente na mesma escola. Atuava pelo PSS (Processo Seletivo) e recentemente tinha sido aprovado no concurso da Rede Municipal de Educação. Formado pelo Magistério Indígena III no ano de 2017, era professor de Educação Física para os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Sua primeira formação foi o magistério indígena III, segundo o educador: “desta formação complementar participaram professores que já atuavam em sala de aula ou que pretendiam atuar. Foi através do projeto Piraiawara que vários professores, depois de longos anos conseguiram alcançar sua primeira conquista, a formação focada em suas realidades. Me recordo ainda hoje a explicação dos professores sobre o tema ‘Educação Escolar Indígena’”.

O professor relatou que, com o tempo, foi se aperfeiçoando no magistério, aprendendo com seus erros como professor e cidadão, sempre com o objetivo de melhorar. Procurou acolher todas as críticas construtivas para a vida, deixando de lado as que não iriam contribuir. Sentia-se útil na escola e na comunidade, era morador da ilha onde está

localizada a escola. Quando nos conhecemos, frequentava o curso de Letras ofertado pela UEA (Universidade do Estado do Amazonas).

**9. Tukano 05**, 35 anos, nasceu em Curicuriari-Baixo Rio Negro, pertence ao povo Tucano. Em 2024, iniciou o curso de Geografia ofertado pela plataforma virtual no período noturno em uma sala de aula da rede estadual de Educação, localizada na própria comunidade. Assim, por ser morador dessa comunidade, sua frequência se tornou viável.

Em seu relato, o fato de estar acompanhando esse curso lhe dava suporte para desenvolver seu trabalho de acordo com a realidade local em que estavam inseridos. Dizia ter se tornado professor a partir dos seus aprendizados enquanto aluno, pelos incentivos de outros professores e então pela faculdade que estava cursando. Segundo ele, isso teria contribuído muito com seu trabalho.

Nas observações em sala de aula, o educador dissertou sobre o Trabalho Escravo e suas diversas faces bastante presentes em nossa atualidade. Relatou sobre o período colonial, como o processo era desencadeado e como os mais afetados eram os Povos Originários e os Negros.

O panorama atual aponta outras formas de escravidão, dentre elas os tráfico de pessoas e de drogas, bastante presentes na realidade de São Gabriel da Cachoeira. Com o processo migratório e a intensa presença de Venezuelanos e Colombianos, o termo Escravos Sexuais é utilizado para intitular mulheres que fazem parte desse grupo de exploração.

**10. Tukano 06**, 46 anos, nasceu em Pari Cachoeira, pertence ao povo Tukano, é licenciado em Matemática (2014) pela UFAM (Universidade Federal do Amazonas). Há 19 anos atuava na Educação, com 3 meses na escola atual.

Seu vínculo se deu pelo Processo Seletivo (PSS), e lecionava Matemática e Ciências da Natureza para as turmas do 6º ao 9º ano.

Em 2005, após concluir o Ensino Médio, foi convidado a trabalhar no afluente do Rio Içana, na Calha do Rio Ayari, junto aos povos de culturas e grupo étnico diferentes. Reconhece que, como iniciante, as dificuldades como profissional foram diversas: “foi uma surpresa, porque nunca pensei e planejei ocupar para exercer essa missão tão importante na minha vida que até hoje continuo nessa luta”.

Em seu ponto de vista, a profissão que ocupa o transformou com as contribuições e aprendizados adquiridos enquanto aluno e aprofundados no decorrer do curso superior.

**11. Tariana 03.** A professora é falante da língua tucano, reside na sede de São Gabriel e todos os dias, às 5h30min da manhã, aguardava o ônibus em direção à ilha de Camanaus

Nesse período em que me deslocava para a escola, ia na sua companhia e na da gestora (Tariana), além de uma professora que atuava na Sala Anexa da Rede Estadual de Educação.

A docente era contratada para 20 horas e lecionava para alunos do primeiro ano, portanto às 11h30min, retorna para a sede. Em observações realizadas em sala de aula, fui informada de que a turma era composta por 10 alunos, todos moradores da comunidade, com exceção de um.

A professora utilizou cantos e brincadeiras, buscando a participação e o entrosamento das crianças que corresponderam de forma positiva.

Em suas aulas, foi utilizado o caderno de leitura, e ficou nítida a familiaridade das crianças com o alfabeto e a formação das palavras.

O tema família foi trabalhado e representado pelas crianças com desenho dos membros que compõem sua família e depois apresentado para os colegas de turma.

Houve uma semana, no período em que lá estive, em que a comunidade se reuniu para preparação da farinha. A professora me acompanhou até a casa da farinha e, no caminho, explicou que, depois de pronta, a farinha é vendida, e o lucro é investido em alguma necessidade da comunidade.

Professores e alunos participam, se juntam aos anciãos, jovens, crianças, e o grande mutirão é realizado, enquanto ouvem músicas, contam histórias, sempre acompanhadas de boas risadas. Ao término, é partilhada a merenda que arremata a primeira etapa do processo: o descascar da mandioca.

Além da produção da farinha, outro evento que envolveu as crianças foi a novena e coroação de Nossa Senhora de Fátima. Houve ensaios na igreja, que fica ao lado da escola e, pelo fato de as famílias que lá residem serem católicas, todos participaram dos ensaios, das novenas até culminar com o momento da coroação da santa.

A docente descrita ia sempre à frente, motivando o ensaio dos alunos que demonstraram disposição para fazer o seu melhor.

**12. Tukano 07, 33 anos.** Professora, moradora da comunidade, contratada por 20h, trabalhava com 14 alunos do pré-escolar.

Foi trabalhado o tema família, e as crianças foram convidadas a identificarem os membros, seus nomes e a quantidade a partir do desenho realizado.

Em uma outra observação em sala, foram utilizadas sementes de frutos colhidos na comunidade para colagens. Depois de identificados determinados números, as crianças deveriam contorná-los com as sementes preparadas para essa finalidade. A educadora trazia consigo uma grande bolsa, na qual guardava os materiais que enriqueciam suas aulas.

De forma carinhosa, se dirigia às crianças que solicitavam sua intervenção, mesmo no momento do intervalo na sala dos professores. Sua sala de aula ornamentada, passava uma boa impressão aos que adentravam o ambiente. Participante dos momentos promovidos pela comunidade, percebi uma forte ligação com as crianças na escola e nos demais ambientes da comunidade.

**13. Tukano 08.** Bastante ornamentada, sua sala era composta por 16 alunos do Pré II. Em conjunto com seu auxiliar, desenvolvia atividades sobre o alfabeto com as crianças que, por sua vez, demonstraram familiaridade. Cada criança recebia atendimento para a realização das atividades.

Percebi um clima saudável, ambiente acolhedor e muita disposição das crianças e da professora para as aulas. A movimentação dos alunos em sala de aula ocorria conforme suas necessidades: sentiam autonomia para buscar seus materiais na mochila e me parecia que tudo acontecia com muita naturalidade.

**14. Tukano 09.** A sala era composta por 21 alunos, sentados em círculo enquanto a docente trabalhava o alfabeto, utilizando animais e frutas da região.

Os alunos próximos à professora, ouviam atentamente e, quando era mencionada uma fruta, lembravam das roças da família e diziam o que era cultivado lá.

Foi um momento de muita espontaneidade em que alunos tomavam liberdade para se dirigirem até a imagem das frutas mencionadas sobre as quais relatavam algo. De maneira geral, diziam que as conheciam ou que em suas roças era possível encontrá-las.



A professora atenta às falas, procurava dialogar com todos em um trabalho conjunto com o seu auxiliar. Algumas crianças se dirigiram a mim para relatar ou descrever suas roças, e eu procurei dar-lhes o máximo de atenção.

**15. Baniwa 1.** Professora da Língua Indígena Nheengatu, ofertada aos alunos do 6º ao 9º ano. Foi uma das primeiras professoras com que tive contato, pois, a convite da gestora, no primeiro dia em que estive na comunidade da Ilha de Camanaus, fomos caminhar com o intuito de me localizar naquele novo espaço.

A primeira parada foi na casa da professora Baniwa 1, que nos acolheu com um delicioso café da manhã, com tucumã, delicioso fruto da região. Ela estava realizando seu planejamento bimestral, mas o interrompeu para nos dar atenção.

Conversamos sobre os desafios da escola, bem como sobre seus avanços. Como realizar um planejamento que contribua com as demandas existentes no espaço escolar, a comunidade e que possibilite a formação integral de um cidadão comprometido com o coletivo?

Percebi uma professora comprometida com sua formação enquanto educadora. Relatou suas experiências formativas, as dificuldades presentes, mas, ao mesmo tempo, as retribuições desse empenho. Comentou também sobre a busca pelos estudos de suas filhas, que inclusive foram residir em outro estado para maior investimento na jornada enquanto estudantes.

Acompanhei algumas aulas da educadora, que ressaltou a importância do seu ensino, tendo em vista as poucas pessoas que se comunicam apenas na língua, de modo geral os anciãos. Nesses casos, o processo de tradução se torna indispensável para uma melhor comunicação e inclusão de outros falares, bem como dos anciãos que utilizam apenas a língua materna.

A professora leciona a língua indígena Nheengatu e produziu o cartaz (Figura 24) com imagens e palavras para exposição em sala de aula.

Investir no ensino das línguas indígenas é uma forma de mantê-las vivas, valorizar seus falantes e, para que não desapareçam, assim como muitos casos divulgados e aqueles de que nem sempre tomamos conhecimento.

**Figura 24:** Desenhos e palavras na Língua Nheengatu



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora (2024).

## **6 ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES INDÍGENAS EM SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA-AM.**

### **6.1 AS CARACTERÍSTICAS PEDAGÓGICAS INDÍGENAS NARRADAS PELOS PARTICIPANTES**

Apresentar as narrativas de professores (as) indígenas sobre suas práticas pedagógicas em escolas de São Gabriel da Cachoeira-AM, representa uma importante e necessária contribuição à literatura, visto que nos remete a acreditar que será necessário procurar meios de permitir que essa memória se perpetue na comunidade indígena, utilizando a Instituição Escola para contribuir com essa tarefa.

Os objetivos propostos pela pesquisa estão alinhados com a construção da tese, no âmbito da organização do marco teórico, que abrangeu a trajetória da pesquisadora e suas aproximações com o contexto das escolas urbanas e periurbanas de São Gabriel, o panorama da educação escolar com os povos indígenas, dentre uma diversidade de fundamentos oriundos das escolas indígenas, saberes indígenas, interculturalidade, colonialismo, povos originários, formação específica para os povos indígenas etc. Além disso, os dados coletados oriundos dos professores, famílias, pais e alunos foram contemplados satisfatoriamente conforme os roteiros das perguntas direcionados para os sujeitos da pesquisa.

Na Educação Indígena, os processos de aprendizagem são próprios e específicos e estão ligados ao fazer diário: organização social, trabalho, lazer, festas, danças, ritos e mitos. A Educação Indígena tem que estar referenciada no território, na língua e na cultura (MELIÁ, 1979). Esta faz parte do fazer diário das comunidades indígenas nas quais os conhecimentos, as filosofias e as ciências foram construídos ao longo de milênios, com alto grau de criatividade e sensibilidade de seus membros (PEREIRA, 2006).

Acompanhando as escolas indígenas em suas comunidades, observo que é cada vez mais presente o diálogo dessa instituição com os saberes tradicionais, acionando para tanto os intelectuais da oralidade. Depoimentos das lideranças, alunos e professores indígenas afirmam a necessidade de aprender com os velhos pensadores indígenas: A cultura indígena não vai se perder aqui na cidade de São Gabriel da Cachoeira. Porque nós temos muitos jovens que sabem a história indígena, porém, ela não é construída nos nossos colégios, assim, com os conteúdos de sua cultura não constam nos livros didáticos,

por que órgãos governamentais não tem nenhum interesse e manter a tradição das comunidades indígenas.

Esse saber é acionado quando, por exemplo, os sábios indígenas são chamados para conversar com os professores, para contar histórias e, principalmente para pensar a escola: os sábios são reconhecidos nas escolas indígenas pelos professores, pelos alunos e pelas lideranças, como bibliotecas vivas. Nota-se que existem uma preocupação em manter as raízes dos povos indígenas. E, diante das políticas públicas que elaboram projetos de educação escolar, a presença, ou a reivindicação pela presença de sábios e lideranças indígenas, ou seja, os intelectuais da oralidade, em reuniões, nas tomadas de decisões e na formação dos professores, é cada vez mais solicitada. (Bergamaschi, 2014, p. 19)

## **6.2 UMA EDUCAÇÃO VIVA, COMUNITÁRIA, ANCESTRAL E CONECTADA COM A NATUREZA**

Constatou-se, neste universo educacional no qual estão inseridas as escolas pesquisadas, que existe parceria entre a escola e a comunidade, o que favorece a relação família-aluno na condução do melhor ensino. Professores, lideranças, comunitários, pais de alunos e representantes da Secretaria de Educação local reúnem-se, discutem propostas a serem referendadas em calendário escolar e no calendário de atividades da comunidade.

Os habitantes desse local criaram suas próprias formas de conceber e enxergar o mundo; desenvolveram suas concepções de organização política, administrativa, econômica, além de terem criado e recriado formas de lazer e de viver, utilizando o ambiente em que vivem.

As características das organizações tradicionais estabelecem seus próprios direcionamentos segundo os fundamentos que dizem: É a organização própria dos indígenas. Cada comunidade ou povo indígena possui seus modos próprios de organização social, política, econômica e jurídica. Não existe um modelo único. Mesmo numa comunidade ou povo, às vezes existem várias formas de organização social, de acordo com as regras de parentesco, faixas etárias, gênero, especialidades, famílias extensas e alianças políticas. As organizações tradicionais seguem orientações e regras de funcionamento, de relações e de controle social a partir das tradições de cada povo. Isso permite as organizações tradicionais serem mais dinâmicas, plurais, descentralizadas, transparentes, ágeis e flexíveis. (Baniwa, 2007, p.132)

Nas comunidades existem áreas de educação, lazer e recreação feitas pelos moradores da comunidade e pelo poder público municipal (construídas em regime de mutirão e parceria), que proporcionam ao processo educativo metodologias diferenciadas para a realização das práticas de ensino-aprendizagem.

Segundo as contribuições teóricas relacionadas à forma de lazer e de viver das comunidades indígenas, destaca-se o seguinte pensamento:

O lazer, como processo educativo, atua sobre os meios de reprodução da vida, tendo sua dimensão sociocultural mais visível e prática. Já sendo produto de ação socioeducativa, de um lado, pode contribuir para qualificar o ser humano a olhar, perceber e compreender o vivido, se reconhecendo na percepção do outro, distinguindo semelhanças e diferenças entre si, o mundo em que vive e outros sujeitos – construindo sua própria identidade e história. De outro lado, pode contribuir para favorecer novas relações socioculturais alicerçadas nos preceitos lúdicos e democráticos, que têm como ponto de partida o reconhecimento dos direitos e deveres como cidadãos, agindo assim, contra a exclusão, os preconceitos e a marginalização (MARCELINO, 2008, p.38).

Referendando a importância da educação viva e conectada à natureza, existe nesse contexto a vivência concreta das comunidades indígenas: o espaço de aprendizagem, ou ambiente escolar, não se limita à sala de aula, por isso, são direcionados aqui outros espaços físicos da comunidade, os quais estão carregados de possibilidades de aprendizagens significativas para todos.

Esses espaços da Comunidade são utilizados esporadicamente para o ensino de conteúdos formais e informais. Portanto, descrever os locais de ensino-aprendizagem da comunidade requereu observação atenta e detalhada no sentido de catalogá-los, destacando os espaços físicos de educação, lazer e recreação. Os espaços comunitários indígenas se mostram como locais sociais abertos à discussão das propostas reivindicatórias de políticas públicas que proporcionem o bem-estar político, econômico, cultural, físico, social e mental da população em questão.

Nota-se, que existem uma preocupação coletiva para alcançar os objetivos da comunidade indígenas, diante dessa percepção, destaca-se a seguinte contribuição: Toda organização é uma necessidade coletiva, uma vez que a convivência coletiva só é possível com um mínimo de organização interna por meio da qual são definidos de objetivos, metas, estratégias e ações a serem desenvolvidas coletivamente e a distribuição de tarefas e responsabilidades. O cacique, o tuxaua, o líder, o pajé, o professor, o agente de saúde e outros agentes comunitários fazem parte da organização interna de uma comunidade indígena. (Baniwa, 2007, p. 131)

Quanto aos aspectos da interculturalidade, verificou-se que são várias etnias que convivem buscando o diálogo, e essa convivência pacífica é uma estratégia de preservação das suas culturas. É comum encontrar em toda a extensão do Alto Rio Negro, Povos Indígenas convivendo em uma mesma comunidade. Tal tipo de estratégia ajuda não apenas na preservação da cultura, mas também na valorização étnica.

Referendando a importância da interculturalidade, no que diz respeito a identidade de cada cidadão, observa-se que as sociedades indígenas vivem em constante dinamismo cultural, apropriando-se da cultura do outro e recriando a sua cultura. No caso da interculturalidade na formação da nova identidade cidadã, Cancline (1995 apud, Pereira, 2013, p. 79) discute as formas pelas quais uma sociedade se apropria dos bens materiais e imateriais, transformando a cultura de uma determinada sociedade em uma cultura em constante construção e dinamismo.

Na perspectiva da interculturalidade, nas sociedades indígenas amazônicas, destaca que os jogos aproximam os praticantes do convívio com o outro, mesmo ele sendo o adversário. No jogo não se preocupa com tempo e nem com o espaço, há uma interação pedagógica ao se jogar.

### **6.3 EDUCAÇÃO COMO PARTE DA VIDA COTIDIANA**

Nas atividades escolares, há um envolvimento com esportes nas diversas modalidades, incluindo o que é próprio da cultura indígena, bem como outras advindas de outros espaços. No Brasil, essas atividades desportivas possuem regras oficiais e suas respectivas federações, mas, nas atividades escolares, os próprios alunos e professores criam suas regras e as implementam durante a prática esportiva, facilitando a participação de todos. Não identifiquei a presença de qualquer estudante com dificuldade de participar das atividades na escola.

Nota-se que a prática esportiva é muito importante nas comunidades indígenas por que ajuda na dinâmica, no envolvimento com os professores, alunos; ela te deixa relaxado e livre, sem deixar de acompanhar a parte escolar, respeitando os professores e alunos, as atividades esportivas ajudam a pensar, a organizar estratégias, ajudam no convívio com um grupo. (PEREIRA, 2013, p. 90)

Quanto às manifestações das Culturas indígenas, destacou-se que danças, rituais, pintura corporal, tessituras de aturá e outros adornos estão presentes nas aulas e nas atividades comunitárias. A importância dessas atividades pode ser percebida pelo fato de

que, quando a comunidade tem alguma data comemorativa, as aulas são suspensas e a escola tem que ajudar a preparar a festividade, ensaiando os cantos indígenas e as danças (poraquê, veado, carriço, mawaco, japurutu), que fazem parte do dabucuri, grande festa da comunidade realizada para comemorar a fartura na agricultura e para receber lideranças indígenas de outras comunidades bem como autoridades locais.

É notório mencionar o legado cultural, deixado pela ancestralidade dos seus líderes e pela comunidade em geral, conforme a conceitualidade da cultura que diz:

1. A cultura mais do que a herança genética, determina o comportamento do homem e justifica as suas realizações; 2. O homem age de acordo com os seus padrões culturais. Os seus instintos foram parcialmente anulados pelo longo processo evolutivo por que passou; 3. A cultura é o meio de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos. Em vez de modificar para isto o seu aparato biológico, o homem modifica o seu equipamento superorgânico; 4. Em decorrência da afirmação anterior, o homem foi capaz de romper barreiras das diferenças ambientais e transformar toda a terra em seu hábitat. 5. Adquirindo cultura, o homem passou a depender muito mais do aprendizado do que a agir através de atitudes geneticamente determinadas; 6. Como já era do conhecimento da humanidade, desde o Iluminismo, é este processo de aprendizagem que determina o seu comportamento e a sua capacidade artística ou profissional; 7. A cultura é um processo acumulativo, resultante de toda a experiência histórica das gerações anteriores. Este processo limita ou estimula a ação criativa do indivíduo; 8. Os gênios são indivíduos altamente inteligentes que têm a oportunidade de utilizar o conhecimento existente ao seu dispor, construído pelos participantes vivos e mortos de seu sistema cultural, e criar um novo objeto ou uma nova técnica (LARAIA, 2011, p. 48).

Em relação às festividades religiosas, diria que existe um cuidado coletivo bastante especial. Em maio, mês em que estive na comunidade para pesquisa, houve uma extensa programação em preparação à grande festa de Maria, que culmina com sua coroação no final do mês. Os alunos da escola eram responsáveis por realizar a coroação de Nossa Senhora e, por vários dias, nos dirigíamos até a igreja ao lado da escola para os ensaios.

**Figura 25:** Igreja Católica Nossa Senhora Auxiliadora localizada dentro da comunidade



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora (2024).

Na semana que antecedeu ao domingo da coroação, os alunos e professores eram dispensados um pouco antes do horário normal para que participassem com as famílias da comunidade da novena que aconteceu nas casas dos comunitários.

Visando manter e preservar a valorização da cultura indígena, é preciso e necessário continuar discutindo e propondo políticas públicas educacionais quanto aos aspectos da Cultura na Educação Escolar Indígena. Urge pensar políticas de valorização da formação profissional para que se amplie o número de profissionais capacitados, manter sempre em foco a necessidade de um currículo específico e diferenciado que contemple a interdisciplinaridade e a Cultura indígena, criar políticas de valorização da Cultura e educação indígena, por meio da criação de centros culturais, sempre discutindo antecipadamente com as comunidades indígenas, além de criar a escola de tempo integral que valorize a cultura local. Tal escola poderia servir de laboratório da Cultura Indígena, e seria onde a comunidade acadêmica, os órgãos públicos (federal, estadual e municipal), as ONG's e a comunidade em si poderiam discutir e revitalizar não apenas a cultura física como também as tradições ritualísticas esquecidas, os benzimentos, as línguas indígenas e outras situações que fossem surgindo a partir das discussões e necessidades.

Diante do processo formativo dos professores indígenas é notório mencionar a seguinte intervenção: a formação de intelectuais indígenas não ocorre somente na academia: o intelectual indígena que chega à universidade, em geral emerge e atua nos movimentos, na organização e na afirmação étnica, na luta pelo reconhecimento social, político e cultural, pelos direitos básicos de viver na terra e ter respeitado suas



territorialidades, por saúde e por educação. É um intelectual que alia o conhecimento próprio da sua cosmologia, mas que propõe e conduz diálogos interculturais importantes, inclusive pautando caminhos para a educação escolar, indígena e não indígena. (BERGAMASCHI, 2014, p. 27)

#### **6.4 AS NARRATIVAS E OS CONHECIMENTOS ORAIS SÃO IMPORTANTES PARA A ESCOLA INDÍGENAS**

Nota-se que as tessituras elaboradas e direcionadas neste trabalho trouxeram importantes contribuições para o entendimento das narrativas de professores indígenas sobre suas práticas pedagógicas, proporcionando, assim, a aquisição de diversos conceitos, práticas e identidades docentes em São Gabriel da Cachoeira, no Estado do Amazonas. Não se encerram aqui as discussões sobre a Cultura indígena e a educação indígena; pelo contrário, trago nesta experiência uma cestaria de questões que cabem não apenas à comunidade indígena, mas a toda a comunidade acadêmica, aos órgãos públicos e privados e à sociedade civil, a fim de que se possa tecer e dar formato ao aturá (a Cultura dos Povos Indígenas), em constante fase de tessitura.

As narrativas dos professores indígenas de São Gabriel da Cachoeira-AM indicam que suas práticas pedagógicas estão intrinsecamente ligadas, são tecidas em conjunto com os anciãos, os jovens, as crianças, os adultos, os professores... Isso fortalece o saber comunitário.

A escola é responsabilidade dos membros que compõem esse espaço comunitário, que em resumo eu definiria como uma grande sala de aula, onde são participantes efetivos, contribuem com o zelo e estão sempre por perto, mesmo que em muitos momentos se mostrem bastante discretos e silenciosos.

Fica evidente, diante do contexto escola, é preciso mencionar a seguinte contribuição: a escola não existe apenas como local para que se ensinem os conteúdos formais do currículo, mas enquanto espaço que contribua em alguma medida para a formação de pessoas éticas, que respeitem a diferença. Deve ser um espaço no qual os princípios de equidade façam parte desse cotidiano educativo. Sobre a constituição de uma escola que se considere o ambiente multicultural existente no contexto em que está inserida, (OLIVEIRA, 2019, p. 83)

As práticas pedagógicas estão em constante diálogo com os saberes tradicionais e os conhecimentos da escola formal, valorizando o que é específico de cada cultura. Nas

falas dos professores e pais da escola Duraka Kapuamu, foi perceptível o desejo de dialogar com outros conhecimentos, pois suas expressões demonstravam abertura para esse encontro denominado como enriquecimento/crescimento.

Em uma das andanças pela comunidade, onde está situada a escola rural, uma mãe disse que gosta muito quando os professores vêm da cidade. Perguntei o porquê e ela disse que: “a cidade oferece mais oportunidade de crescimento e podem levar isso para a comunidade” (Diário de Campo, maio de 2024).

Perguntei sobre os professores da comunidade, que moram na ilha onde está situada a escola, e ela disse que são bons, contribuem muito com o aprendizado dos alunos. Percebeu que os seminários promovidos pelos educadores estimulam o pensar crítico os estudantes e relatou sobre a necessidade do ensino da informática, pedido mencionado também pelos alunos dos 9ºs anos quando conversamos. (Diário de Campo, maio de 2024).

**Figura 26:** Espaço da comunidade Duraka



**Fonte:** Arquivo da pesquisadora (2024).

## **6.5 EDUCAÇÃO POSSUI RESPONSABILIDADES COMPARTILHADAS**

A figura 24 mostra o espaço da comunidade Duraka que percorri para dialogar com os pais dos alunos em suas casas, as quais, muitas vezes, se encontravam fechadas,

pois as famílias se dirigiam para suas roças que ficam localizadas em espaços um pouco distantes das suas moradias.

Conviver nesses ambientes me fez sentir participante de todo o processo desencadeado nesse período. Acredito que a comunidade em geral de São Gabriel tem esse hábito que faz parte da essência do povo, que é a acolhida do diferente. Hospitalidade não é apenas um gesto, mas uma prática cotidiana.

Os moradores, com sua generosidade e seu respeito às diferenças, incluem, tratam todos como membros da comunidade. Em meio à rica convivência entre os povos indígenas, me senti respeitada, incluída e totalmente responsável para também contribuir com o processo educacional daquela realidade e, com esta tese, ser uma ponte entre professores indígenas e não indígenas, além de outros grupos interessados que procuram avançar no diálogo referente à temática.

Diante desse cenário, marcado por constantes transformações nas áreas tecnológica, ambiental, econômica, consequentemente as relações são afetadas e a educação se apresenta como um caminho estratégico e necessário para a preparação de cidadãos comprometidos com questões que afetam a humanidade.

Hoje estamos vivenciando inúmeros riscos que afetam significativamente os povos indígenas, como invasão de suas terras, direitos sendo subtraído a saúde, a educação dentre outros. O grande desafio é como as comunidades indígenas podem resistir à histórica sedução do mundo branco, estigmatizado na figura do espelho de Cabral, e de seus vários instrumentos de poder econômico, cultural e político. A ilusão de um ideal de vida acima do bem e do mal no mundo moderno baseado no suposto poderio da tecnologia e da economia cumulativista e individualista, seduz os povos indígenas e os deixam atônitos quanto aos seus horizontes socioculturais próprios. A promessa de felicidade possível acessível por meio da competição, da concorrência e da concentração individual de riqueza e de poder passar a concorrer com o ideal de vida baseada no bem-estar social coletivo onde a hospitalidade, a generosidade e a igualdade de oportunidades e de condições de vida são valores primordiais. O poder político e econômico individualizado e diferenciado não apenas seduz, mas também corrompe. E os povos indígenas não estão isentos dessa tragédia do mundo contemporâneo. (BANIWA, 2007, p. 143)

No entanto, como administrar e equacionar a pressão e dominação ideológica e psicológica dos modelos de vida da sociedade branca capitalista, individualista e

materialista que se contrapõem aos modelos de sociedades indígenas comunitárias, coletivas, que privilegiam a vida em cima dos bens materiais? É bom lembrar que o abandono dos modos de vida próprio pelos povos indígenas, além de deixarem de ser reconhecidos como povos indígenas, perdem os principais direitos como à terra coletiva e as políticas diferenciadas.

Os fenômenos do mundo contemporâneo, nos remetem as mudanças vertiginosas que precisam as comunidades indígenas adequa-se em alguns pontos que estabeleça a legalidade dos direitos dos povos indígenas, neste contexto as diferentes práticas pedagógicas carecem de empreender ações formais em suas atividades escolares.

A necessidade de repensar as práticas pedagógicas tradicionais é um apontamento unânime não apenas de quem convive no cotidiano escolar, mas da sociedade em geral, que com certa clareza percebe que nossas escolas não estão bem.

Nesse contexto, outras metodologias emergem como alternativas necessárias para promover uma educação mais humana, pautada no diálogo e sensível às realidades dos estudantes.

**Figura 27:** “É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança.”



**Fonte:** Neipies (2022)

*“É preciso uma aldeia inteira para se educar uma criança” (provérbio africano).*

A Figura 25 mostra um grupo composto por crianças, jovens e adultos em círculo, possivelmente em um processo de aprendizagem coletivo. Nas culturas africana e indígena, existe a compreensão de que a formação integral de uma criança é responsabilidade de toda a comunidade. Acredito que essa compreensão é o que ainda está bastante ausente em muitas realidades nas quais estão inseridas nossas escolas, pois

o caminhar escolar necessita de passos firmados entre seus membros, a saber: pais, alunos, gestores, professores.

Gládis Pederson, em seu artigo “só uma aldeia inteira pode educar uma criança”, publicado no dia 09 de abril de 2022, disserta a seguinte contribuição:

aprendizagem na primeira fase da infância ocorre pela imitação. A criança aprende a andar, falar e reagir a uma provocação imitando o adulto presente na sua vida: pai, mãe, irmãos e demais pessoas a sua volta. Até por volta dos três anos é o período que mais acontecem sinapses no cérebro infantil pois a criança, com sua natural curiosidade, quer explorar e conhecer o mundo que a cerca e interagir com ele. O lar e a escola infantil exercem muita influência na formação emocional, psicológica, física e mental do infante. (PEDERSON, 2022).

Que ofereçamos espaço para que a responsabilidade compartilhada na formação de cidadãos encontre metodologias outras e seu processo de tecitura encontre espaços, mesmo com os tantos descaminhos que se apresentam em seu processo de (des)construção.

Por responsabilidade compartilhada verifica-se, que a educação indígena estabelece a transmissão de regras de comportamento social, de domínio do mundo material e espiritual, acontece por meio de ensinamentos cotidianos, em suas variadas formas. Os adultos transmitiam/transmitem os conhecimentos às crianças, para que aprendam a fazer cerâmica, artefatos de pedra ou de madeira, de modo que possam caçar, pescar. (PEREIRA, 2013, p. 46)

Visando estabelecer os verdadeiros princípios que emanam a Educação Indígena, que está caracterizada em ser livre, comunitária, sociocultural, requer por parte dos seus líderes e órgãos governamentais o verdadeiro desafio de respeitar sua cultura e sua educação. Com objetivo de manter toda a sua tradição e adequações as novas mudanças estabelecidas pela sociedade atual.

Uma tecitura delicada, plural e contínua é capaz de encontrar brechas possíveis, considerando as rupturas que marcam o cenário educacional atual e que a diversidade de sujeitos nos motive para os saberes/sabores da vida, da convivência e da sensibilidade. A (des)construção da prática pedagógica exige coragem para experimentar, escutar e reinventar.

## CONCLUSÃO

Este estudo teve como propósito compreender e valorizar as narrativas de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores (as) indígenas em São Gabriel da Cachoeira, no Estado do Amazonas. A partir dos relatos e das experiências compartilhadas, foi possível evidenciar que tais práticas não apenas revelam modos próprios de ensinar e aprender, profundamente enraizados nas cosmologias, línguas e saberes tradicionais de seus povos, mas também constituem formas de resistência, afirmação identitária e reconstrução epistemológica dentro do espaço escolar.

Os objetivos propostos na pesquisa estão alinhados com a construção da tese, no âmbito da organização do marco teórico, dos procedimentos metodológicos, das interações e das vivências com os docentes das comunidades indígenas, com os quais vivenciei experiências relevantes e significativas, seja na roda de conversas, nas atividades informais ou formais de forma cortês, responsável e respeitosa.

Conforme o que preconiza o objetivo geral da tese, permitindo o tratamento de descrever práticas pedagógicas e características identitárias de docentes indígenas de Escolas Municipais, no território urbano e periurbano do município de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, todo o direcionamento da pesquisa comprova sua validação, mediante os depoimentos, os documentos, as fotos, a aplicação de questionários focados para descrever as práticas pedagógicas dos docentes indígenas.

No âmbito dos objetivos específicos sistematizados, toda a tese busca de forma contundente estabelecer sua validade, seja no convívio informal (nas apresentações culturais das comunidades, nas pinturas, nos artesanatos, nos esportes, no trabalho coletivo da comunidade indígena) ou no formal (no planejamento dos docentes, na sala de aula, na formação dos docentes, na reunião de pais e mestres, nas ações dos governos); Assim, foram contemplados os seguintes enunciados dos objetivos: Identificar elementos que representam as práticas pedagógicas e as identidades profissionais dos docentes indígenas em escolas da rede municipal, situadas no contexto de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas; Observar ou ouvir os docentes visando recolher informações sobre suas trajetórias pessoais e profissionais, posicionamentos e perspectivas em vários contextos como: salas de aula, em atividades extraclasse e momentos informais desses docentes em suas escolas, além de oportunizar conversas com outros atores em busca de informações sobre os profissionais em foco; Narrar as práticas pedagógicas e identidades profissionais dos docentes observados, expondo elementos que as caracterizam, considerando suas

trajetórias, relações, atuação profissional e estratégias; Analisar as contribuições teóricas relacionadas aos estudos culturais da teoria Pós-Colonial e do grupo Modernidade Colonialidade; Discutir as realidades das escolas participante da pesquisa e a descolonização dos sujeitos e saberes dos docentes indígenas.

As Instituições Escolares pesquisadas estão pautadas nos aspectos da Educação Escolar Indígena: diferenciada, específica, comunitária, intercultural (RCNEI, 2005, p. 109) na qual as decisões são tomadas em coletividade entre professores, lideranças comunitárias e os pais, a fim de que sejam colocadas em ação as decisões tomadas em assembleia, com a participação dos órgãos governamentais do Município de São Gabriel da Cachoeira.

O projeto educacional ou o projeto político pedagógico é todo planejado e construído entre a escola e a comunidade favorecendo a relação família-aluno na condução do melhor ensino. Este planejamento é realizado no início do calendário escolar na palhoça da comunidade onde professores, lideranças, comunitários, pais de alunos e representante da Secretaria de Educação Municipal reúnem-se e discutem sobre as propostas a serem referendadas em calendário escolar e o calendário de atividades da comunidade. Para a sua elaboração são colocados em pauta, para votação, as atividades escolares e da comunidade, vencendo os que tiverem maior quantidade de votos em regime democrático de eleição. É uma dinâmica que caracteriza as comunidades indígenas de São Gabriel da Cachoeira.

No processo constitutivo da tese, é importante mencionar a interculturalidade, porque neste contexto da Cidade de São Gabriel da Cachoeira, são várias comunidades indígenas que convivem em parcerias, colaboração, empreendendo ações que enalteça sua cultura e tradições e educação da comunidade. Mediante essa percepção não foi possível identificar aspectos étnicos que diferenciam cada povo indígena na sua comunidade. Nota-se que essa convivência pacífica é uma estratégia de preservação de suas culturas. É comum encontrar em toda a extensão do Alto Rio Negro, Povos Indígenas convivendo em uma mesma comunidade. Como pesquisadora entendo que este tipo de estratégia ajuda não apenas na preservação da cultura, mas também na valorização étnica.

Conforme as observações efetivadas durante o percurso da pesquisa, foi possível verificar que as atividades de esportes de os alunos têm uma paixão, são: futebol, futsal, voleibol e queimada. A maioria das aulas está pautada nestas atividades esportivas. No Brasil, estas atividades desportivas possuem regras oficiais e suas respectivas federações,

mas, nas atividades escolares, os próprios alunos criam suas regras e as implementam durante a prática esportiva, facilitando a participação de todos: homens e mulheres. Não identifiquei neste contexto num estudante que ficasse de fora das atividades esportivas realizadas pelos professores.

No âmbito das manifestações da Cultura Indígenas com destaque para as danças, rituais, pintura corporal, tessituras de aturá dentre outros adornos, estão presentes nas aulas e nas atividades comunitárias. A importância destas atividades se pode perceber pelo fato de que quando a comunidade tem alguma data comemorativa, as aulas são suspensas e a escola tem que ajudar a preparar a festividade, ensaiando os cantos indígenas e as danças, que fazem parte do dabucuri, que é a grande festa da comunidade realizada para comemorar a fartura na agricultura e para receber lideranças indígenas de outras comunidades e autoridades locais.

Toda essa manifestação cultural, estão direcionadas para fortalecer o princípio da autonomia, muito discutido nas comunidades indígenas, o qual é fundamento principal na elaboração de propostas para valorização da vida e da cultura locais. Visando manter suas tradições passando de pais para os filhos e das lideranças indígenas.

Na visão da pesquisadora, referente ao estudo sistematizado, tem como foco os estudos: possibilitar a discussão dos seus próprios processos de ensino-aprendizagem, seja construído de forma coletiva, mantendo as inserções dos órgãos competentes legais, e da própria comunidade indígena, além de proporcionar debates sobre políticas públicas, de esporte e lazer para os comunitários.

É notório destacar e continuar discutindo políticas públicas no âmbito educacional, quanto aos aspectos da cultura corporal na Educação Escolar Indígenas. É urgente pensar políticas de valorização da formação profissional para que se amplie o número de profissionais capacitados, manter sempre em foco a necessidade de um currículo específico e diferenciado que contemple a interdisciplinaridade e a Cultura Corporal, criar políticas de valorização da Cultura Corporal, quiçá por meio da criação de centros culturais, sempre discutindo antecipadamente com as comunidades indígenas, além de criar a escola de tempo integral que valorizasse a cultura local. Tal escola poderia servir de laboratório da Cultura Indígena, e seria onde a comunidade acadêmica, os órgãos públicos (federal, estadual e municipal), as ONG's e a comunidade em si poderiam discutir e revitalizar não apenas a cultura física como, também, tradições ritualísticas



esquecidas, benzimentos, as línguas indígenas e outras situações que fossem surgindo a partir das discussões e necessidades.

Fica evidente que hoje, percebe-se um esforço coletivo, para colocar em práticas essas ações que valorize, mantenha a cultura dos povos indígenas, respeitem seu espaço, seu ensino, são muitos colaboradores que estão empenhados nessa luta de fazer valer a harmonia entre das comunidades indígenas, que sabem muito bem executar essas ações nas suas comunidades locais. Somente a educação é capaz de manter esses valores.

Temos consciência de que a educação é um legado imprescindível para que os diferentes paradigmas sejam quebrados, além disso é preciso entender porque certas atitudes são tomadas, identificar problemas e delinear soluções agregadas para atender os anseios e necessidades do coletivo. Diante desse contexto, chego a conclusões que não devo apontar culpados, elas objetivam-se que se abra um espaço de interlocução para que as soluções comecem a surgir ou que pelos menos reconheça e se entenda o que está sendo feito de modo que, dessa maneira, seja possível pensar em novas proposições.

As análises relacionadas às práticas pedagógicas indígenas foram organizadas, elaboradas e sistematizadas dentro das categorias de: educação viva, comunitária, ancestral e conectada com a natureza, apresentando o legado deixado por seus ancestrais; educação como parte da vida cotidiana, seja no âmbito da informalidade ou da formalidade das comunidades indígenas, as narrativas e conhecimentos orais que são indispensáveis para a escola indígena, o aprendizado repassado de pais para filhos, nas mais diferentes expressões vivenciadas na sua comunidade; e a educação compartilhada, aprendendo os valores, os princípios, os costumes, as danças, os artesanatos transmitidos pela comunidade indígena.

As narrativas apresentadas demonstram que os professores (as) indígenas atuam como pontes entre mundos: entre o conhecimento ancestral e os currículos escolares oficiais, entre a oralidade e a escrita, entre a cultura local e as exigências da educação formal. Suas práticas pedagógicas são marcadas por uma forte dimensão comunitária, pela valorização do território e por uma pedagogia do cuidado, do diálogo e da escuta.

Além disso, a pesquisa reafirma a importância de políticas públicas que respeitem e fortaleçam a autonomia pedagógica indígena, reconhecendo a escola como espaço intercultural. Foi possível visualizar, nas práticas dos professores das escolas pesquisadas, suas vivências que buscam dialogar com os diferentes povos presentes no espaço comunitário e escolar.

A formação inicial e continuada dos docentes deve estar alinhada às especificidades socioculturais de seus contextos, o que implica repensar os modelos tradicionais de ensino e fomentar práticas educativas decoloniais para que se sintam fortalecidos nesse processo que já está em curso. As práticas pedagógicas de professores indígenas desenvolvidas em São Gabriel da Cachoeira-AM podem ser uma contribuição a ser discutida/acessada em outras realidades escolares, sejam elas no âmbito das diretrizes governamentais ou das manifestações culturais e tradições dos povos indígenas.

Apesar de todos os fatores internos e externos que interferem na educação dos povos indígenas, o estudo em evidência não se esgota, pelo contrário as expectativas dos docentes, dos pais, da lideranças indígenas, da equipe escolar são necessárias e oportuna, mediante as constatações e observações realizadas no percurso da pesquisa, nas comunidades indígenas em geral verificou-se: as experiências compartilhadas, o modo próprio de ensinar e aprender, o enraizamento na cosmologias, línguas e saberes tradicionais, as diferentes formas de resistências e a afirmação identitária no espaço escolar. Onde futuros pesquisadores poderão emergir neste universo temático.

Conclui-se que ouvir e registrar as vozes dos professores indígenas é não apenas um ato de respeito, mas uma estratégia potente para transformar a educação em um instrumento de fortalecimento cultural, justiça social e construção de futuros mais plurais. As narrativas aqui reunidas são, portanto, sementes de esperança e caminhos possíveis para uma educação verdadeiramente intercultural, antirracista e inclusiva na Amazônia e no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Alberto. **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. São Paulo: Elefante, 2019.
- ALVES, Lidiane da Conceição. **A escola como espaço de fronteira simbólica e a situação dos sujeitos fronteiriços**. Revista de Estudos em Relações Interétnicas | **Interethnica**, v. 20, n. 2, p. 14-23, 2017.
- ALVES, Edmar César. **São Gabriel da cachoeira: sua saga, sua história**. Goiânia, Kelps, 2007.
- ALVES, Rozane Alonso. **YA KA NA ĀRA WANĀ: movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.
- ATAÍDES, Fernanda Barros; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Anair Araújo de Freitas. **A etnografia: uma perspectiva metodológica de investigação qualitativa**. Cadernos da FUCAMP, Monte Carmelo, v. 20, n. 48, p. 133-147, 2021.
- BACKES, José Licínio. **A negociação das identidades/diferenças culturais no espaço escolar**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2005.
- BARRETO, João Paulo Lima. **Kumuã na kahtiroti-ukuse: uma “teoria” sobre o corpo e o conhecimento prático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro**. 2021. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.
- BARBERO, João Paulo Lima. **Dos meios às mediações**. Comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.
- BARTH, Fredrik. **O Guru, o Iniciador e as Outras Variações Antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- BRASIL/MEC. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2005.
- BRASIL. MEC. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: nº 9394/96**. Brasília: 1996.
- BUERI, Kãdiri Maririye: **os ensinamentos que não se esquecem/ narrador Diakuru (Américo Castro Fernandes), intérprete Kisibi (Durvalino Moura Fernandes)**. - São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN-Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro: Santo Antônio, AM: UNIRT-União das Nações Indígenas do Rio Tiquié, 2006. - (Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro; v.8).

CABALZAR, Flora Dias (org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2012.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. Estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem fronteiras, 11.2 (2011): 240-255.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **"Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural**. Educação em Revista, v. 32, p. 15-34, 2016.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. [s. l.]: Global, 2004.

CONSELHO Universitário aprova reconhecimento de línguas indígenas brasileiras para acesso à pós-graduação. Notícias da UFSC, [www.noticias.ufsc.br](http://www.noticias.ufsc.br), 15 set. 2021. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/2021/09/conselho-universitario-da-ufsc-aprova-equiparar-lingua-indigena-a-idioma-estrangeiro-para-acesso-a-pos-graduacao/>. Acesso em: 5 nov. 2023.

CORONAVÍRUS: **Aglomeracão em lotérica expõe população de São Gabriel da Cachoeira**. Amazônia Real, [www.amazoniareal.com.br](http://www.amazoniareal.com.br), 1 jul. 2020. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/coronavirus-aglomeracao-em-loterica-expoe-populacao-de-sao-gabriel-da-cachoeira/>. Acesso em: 5 nov. 2023.

FISCHMAN, Gustavo E.; CRUDER, Gabriela. **Fotografias escolares como evento na pesquisa em educação**. Educação & Realidade, v. 28, n. 2, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

FOIRN; ISA. **Povos Indígenas do Alto e Médio Rio Negro**: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira. Brasília: SEF / Ministério da Educação, 2006.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica Laudato Si**: sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulinas, 2015.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Edilúcia de. **A Semec na gestão de Edilúcia de Freitas**. Entrevista a Judite Albuquerque. In: CABALZAR, Flora Dias (org.). *Educação escolar indígena do Rio Negro*: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2012. p. 372-379.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Culturas híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4. ed. Trad. Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa; Trad. introdução

Gênese Andrade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019. (Col. Ensaios Latino-Americanos, 1).

GARCIA, Orlando. **Migração, cultura e mestiçagem: o desenvolvimento mestiço numa comunidade indígena Terena**. Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade, v. 2, 2009.

GLÁDIS Pederson em seu artigo publicado no dia 09/04/2022 na página eletrônica <https://www.neipies.com/so-uma-aldeia-inteira-pode-educar-uma-crianca/> acesso dia: 22/06/2025.

GONÇALVES, Artur Garcia. **Para uma dialetologia baniwa-koripako do rio Içana**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Editora Vozes Limitada, 2013.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 22ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

LASMAR, Cristiane; GORDON, Cesar Gordon. **Um antropólogo da civilização amazônica: entrevista com Stephen Hugh-Jones**. Sociologia & Antropologia, v. 5, p. 627-658, 2015.

LEÓN, Lucas Pordeus. **Constituição brasileira é traduzida pela 1ª vez para língua indígena**. Agência Brasil, [www.agenciabrasil.ebc.com.br](http://www.agenciabrasil.ebc.com.br), 19 jul. 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2023-07/constituicao-brasileira-e-traduzida-pela-1a-vez-para-lingua-indigena>. Acesso em: 5 nov. 2023.

OLIVEIRA, Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Travessias, Cascavel, v. 2, n. 3, p. e3122, 2010.

LINHARES, Célia, GARCIA, Regina Leite e Corrêa, Carlos Humberto Alves. **Cotidiano e Formação de Professores**. Pesquisa em Educação. Diferentes Enfoques 7. Edua, Universidade Federal do Amazonas, 2010.

LUCIANO, Gersem *et al.* **História indígena no Brasil independente: da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada**. Araucaria, v. 24, n. 51, 2022.

LUCIANO, Gersem. **A gênese da educação escolar indígena no rio Negro: um processo não concluído.** In: CABALZAR, Flora Dias (org.). Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2012. p. 358-371.

LUCIANO, Gersem. **Educação escolar indígena: estado e movimentos sociais.** Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, v. 19, n. 33, p. 35-49, 2010.

LUCIANO, Gersem. **Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo.** Tellus, p. 127-146, 2007.

LUCIANO, Gersem. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro.** 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia) -Universidade de Brasília. 2011.

LÜDKE, Menga. Como anda o debate sobre metodologias quantitativas e qualitativas na pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 64, p. 61-63, 1988.

MALDONADO TORRES, Nelson. On the colonality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2 3, p. 240 270, mar-mai 2007.

MARCELINO, Nelson Carvalho (Org.). **Lazer e sociedade: múltiplas relações.** Campinas/ SP: Ed. Alínea. 2008.

MARTÍNEZ, María Elena *et al.* **“Políticas e práticas de educação intercultural.”** In: **Candau, Vânia Maria (org.)**, Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas, pp. 44-73. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** *Cadernos de Letras da UFF*, 34.1, 2008, p. 287-324.

MELIÁ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo. Ed. Loyola. 1979.

MINAYO, S. Maria Cecília de. **Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias.** *Revista pesquisa qualitativa*, v. 5, n. 7, p. 1-12, 2017.

MIRANDA, Clóvis. **Vista para a Bela Adormecida desde a Praia Grande, que se forma no verão amazônico, em frente à cidade de São Gabriel da Cachoeira** (Agência Amazonastur). São Gabriel da Cachoeira: nossa “bela adormecida” na “Cabeça do Cachorro”. Amazonas Atual, [www.amazonasatual.com.br](http://www.amazonasatual.com.br), 20 mai. 2019. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/sao-gabriel-da-cachoeira-nossa-bela-adormecida-na-cabeça-do-cachorro/>. Acesso em: 5 nov. 2023.

MONICO, L.S; VALENTIM, R.A. e PEREIRA, P.M. **A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa.** Atas, CIAIQ - 2017

MONTEIRO, Charles. História, fotografia e cidade: reflexões teórico-metodológicas sobre o campo de pesquisa. **MÉTIS (UCS)**, v. 5, n. 9, p. 11-23, 2006.

MUNANGA, Kabengele. **Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania.** Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico-Metodológica. São Paulo: Ação Educativa; Anped, 2005.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Os processos próprios de aprendizagem e a formação dos professores indígenas.** Práxis Educativa, p. 155-173, 2012.

OLIVEIRA, Amurabi. **Por que etnografia no sentido estrito e não estudos do tipo etnográfico em educação?.** Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, [s. l.], v. 22, n. 40, p. 69-81, 2013.

PELLEGRINI, Diana de Paula; GHANEM, Elie; NETO, Antônio Fernandes Góes. **O Brasil Respeita o Direito dos Povos Indígenas à Educação Superior?** Demanda, oferta e ensaios alternativos em São Gabriel da Cachoeira/AM. Educação & Realidade, 46, 2022: e118188.

PESAVENTO, Sandra Jatthy. **Além das fronteiras.** In MARTINS, Maria Helena (org.). Fronteiras culturais – Brasil, Uruguai, Argentina. Cotia, SP: Ateliê editorial, 2002.

PEREIRA, Jhones Rodrigues. **Educação física escolar indígena:** 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. (Especialização) – Universidade de Brasília. Centro de Ensino a Distância, 2006.

PEREIRA, Jhones Rodrigues. **Tessituras da cultura corporal em uma escola indígena do alto rio Negro no Estado do Amazonas** / Jhones Rodrigues Pereira. Manaus- Amazonas, 2013.

PLANO DE GESTÃO indígena do alto e médio Rio Negro: PGTA Wasu. Organização Aline Scolfaro, Carla Dias; Ilustração Feliciano Lana; Realização Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro. São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2021.

Plantas da Ilha de Duraka- **São Gabriel da Cachoeira- Amazonas, Estudo etnobotânico.** 2ª ed. / Mdalena Otaviano Aguiar/ Elaine do Nascimento Malheiros Freitas. Manaus: Editora Valer/PPBio-Inpa, 2006. 96 páginas.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e ciências sociais–Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005, p 107-126.

REZENDE, Justino Sarmento. **Ciências e Saberes tradicionais.** Tellus, p. 201-213, 2013.

REZENDE, Justino Sarmento. **Transformação da vida de um menino tuyuka no internato salesiano de Pari-Cachoeira:** leitura antropológica do internato como uma estrutura total (1970-1979). Tellus, v. 18, n. 37, p. 89-104, 2018.

RIBEIRO, Berta G. **Os índios das águas pretas:** modo de produção e equipamento produtivo. São Paulo: Companhia das Letras; Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. **Reflexões sobre a lei 11.645/2008 e a inclusão da temática indígena na escola.** Revista Fórum Identidades, 2015.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis: Vozes, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MARTINS, Bruno Sena. **O pluriverso dos direitos humanos: a diversidade das lutas pela dignidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA. **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. San Francisco, c2023. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/Gabriel\\_da\\_Cachoeira&oldid=66671226](https://pt.wikipedia.org/Gabriel_da_Cachoeira&oldid=66671226). Acesso em: 27 set. 2023.

SILVA, Antonio Carlos Seizer da. **Educação escolar indígena na Aldeia Bananal: prática e utopia**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2009.

SILVA, Jucilene Miranda da. **As representações de estudantes indígenas dos 6º e 7º anos de uma escola do município de Iranduba no estado do Amazonas sobre as populações indígenas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Cadernos Cedes, 29, p. 216-226, 2009.

SILVA, Rodrigo Manoel Dias da (org.) **Pedagogicidades: educação, culturas e territórios urbanos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 245 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectivas dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Alisson Ramos da. **"Corpos negros e currículo: a construção da identidade e/ou o silenciamento (s) na Educação de Jovens e Adultos (EJA)"** (2023).

SILVA, RHD da, and José Silvério Baia Horta. **"Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas nas instituições de ensino superior públicas da Amazônia brasileira: participação e protagonismo compartilhado"**. Currículo sem Fronteiras 10.1, pp. 182-194, 2010.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUZA MINAYO, Maria Cecília de; COSTA, António Pedro. **Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa**. Revista Lusófona de Educação, n. 40, p. 139-153, 2018.

SPINK, Peter Kevin. **O pesquisador conversador no cotidiano**. Psicologia & Sociedade, v. 20, n. spe., p. 70-77, 2008.

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 . São Paulo: Global, 2001.



TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 5-24, 2000.

TRIVIÑOS, Augusto Silva. **A dialética materialista e a prática social.** *Movimento*, v. 12, n. 2, 1p. 21-142, 2006.

TUBINO, F. (s/d). **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico.** 2005. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/la\\_interculturalidad\\_critica\\_como\\_proyecto\\_ético-político](https://www.academia.edu/la_interculturalidad_critica_como_proyecto_ético-político).  
 Acesso em: 18 jul. 2016.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera, and Adir Casaro Nascimento. **"O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas."** *Espaço Ameríndio* (2010)

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **"O que interessa saber de índio?": um estudo a partir das manifestações de alunos de escolas de campo grande sobre as populações indígenas do Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008. 126 p.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é. Povos Indígenas no Brasil.** 2005. Entrevista à equipe de edição, originalmente publicada no livro *Povos Indígenas no Brasil 2001/2005* Disponível em:  
[https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_institucional/No\\_Brasil\\_todo\\_mundo\\_%C3%A9\\_%C3%Adndio.pdf](https://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%Adndio.pdf). Acesso em: 7 nov. 2023.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; OLIVEIRA, Joelma Fernandes de; FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Docência e relações interculturais na fronteira Brasil-Venezuela.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 102, p. 668-688, 2022.

WILLIUDWIG, A. C. **Métodos de Pesquisa em Educação.** *Revista Temas em Educação*, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 204–233, 2014. Disponível em:  
<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/18881>. Acesso em: 10 dez. 2023.

WALSH, Catherine, DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra.** *Education Policy Analysis Archives*. 26 (2018): 83-83.

YOSHIDA, M.R.F. **O movimento das mulheres indígenas.** *Revista Eletrônica do CNJ*. V. 5, nº 2 Julho/Dezembro - 2021

<https://www.IBGE.GOV.BR/cidades-e-estados/am/sao-gabriel-da-cachoeira.html>  
 Acesso em 10/06/2025 às 15:23.

**APÊNDICE A – Carta de Anuência para a pesquisa (Semed)****CARTA DE ANUÊNCIA PARA A PESQUISA**

**INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE:** Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira AM.

Eu, Isaias Benjamim da Silva, Secretário Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira-AM, declaro para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado: **A tecitura de práticas interculturais em escolas de fronteiras: O tear de professores(as) entre a fluidez de identidades**, sob responsabilidade da doutoranda Jucilene Miranda da Silva e seu orientador Rodrigo Manoel Dias da Silva vinculados à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e tem como objetivo: verificar os (DES) Caminhos/ das práticas docentes presentes no cotidiano de escolas localizadas na região de fronteira e como esse tear de relações em conjunto com o todo são estabelecidos. A metodologia incluirá: Entrevistas entre alunos e professores, Rodas de conversas, Anotações das observações em diário de campo e Registro de imagens. Esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o tema, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com reflexões e práticas interculturais no campo educacional. Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição. Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Informamos que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa e o Parecer Consubstanciado, devidamente credenciado junto à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

São Gabriel da Cachoeira- AM, 22 de Maio de 2023.

Atenciosamente,

Assinatura e carimbo de Isaias Benjamim da Silva  
Secretário Municipal de Educação  
Decreto de 04 de janeiro de 2021  
Prefeitura Municipal de São Gabriel da Cachoeira

**APÊNDICE B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS)****CAMPUS: SÃO LEOPOLDO, RS****DOUTORADO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título da pesquisa:** Escolas indígenas e de fronteiras amazônicas: tecituras de práticas e identidades docentes em São Gabriel da Cachoeira - Amazonas

**Nome do pesquisador:** Jucilene Miranda da Silva

**Nome do orientador:** Rodrigo Manoel Dias da Silva

**1. Natureza da pesquisa:** A sra. (O sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade aprofundar a temática sobre educação escolar indígena nas escolas municipais localizadas no município de São Gabriel da Cachoeira - Amazonas

**2. Participantes da pesquisa:** Educadores (as), alunos(as) da Rede Municipal de Ensino, e seus familiares.

**3. Envolvimento na pesquisa:** Ao participar deste estudo, o sr.(a.) permitirá que a pesquisadora Jucilene Miranda da Silva, de uma forma sensível, escute, dialogue, questione e registre através de escritos, áudios, videochamadas, roda de conversa, fotos e observação, questões pertinentes ao modelo de educação nessa região. O sr.(a.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr.(a.). Sempre que quiser, poderá pedir mais informações sobre a pesquisa entrando em contato com a pesquisadora do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

**Contato do Comitê de Ética em Pesquisa:** (51) 3591-1122, ramal 3219

**Contato da pesquisadora:** (92) 9 9396-1986.

**4. Sobre as entrevistas:** No momento inicial, serão realizadas por videochamada para um primeiro diálogo. Em 2024, a pesquisadora irá a campo para continuidade das entrevistas e realização de rodas de conversa, observação em sala de aula, entre outras atividades.

**5. Confidencialidade:** Todas as informações coletadas neste estudo são para enriquecimento de estudos voltados para esta temática, e também para aprender com os docentes desta região sobre outras pedagogias.

**6. Benefícios:** Ao participar desta pesquisa, a sra. (o sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o tema, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com o campo educacional, onde a pesquisadora se compromete a divulgar os resultados obtidos.

**7. Pagamento:** O sr. (a.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem.

Obs.: Não assine esse termo se ainda tiver dúvidas a respeito.

#### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa. Declaro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Data e local:

.....

-----  
Assinatura da pessoa participante da pesquisa

-----  
Assinatura da pesquisadora

## ANEXOS

**O caminho da escola (travessia) que os alunos e professores da escola Duraka Kapuamu realizam diariamente para chegar até a escola.**



**Arquivo da pesquisadora (2024)**

**Estudante em sala de aula com o uniforme da escola Duraka Kapuamu**



**Arquivo da pesquisadora (2024)**

**Professora realizando atividades com as crianças em sala de aula na Escola Duraka  
Kapuamu**



**Arquivo da pesquisadora (2024)**



**Gestora da escola Duraka Kapuamu e estudantes em momento recreativo no pátio da escola.**



Arquivo da pesquisadora (2024)



**Professora da escola Tiago Montalvo realizando atividades de leitura com os alunos.**



Arquivo da pesquisadora (2024)

**Professores da escola Tiago Montalvo em momento formativo**



Arquivo da pesquisadora (2024)

**Professores e alunos da escola Tiago Montalvo em apresentação no momento cultural**



Arquivo da pesquisadora (2024)

**Cartaz com a saudação: Bem-vindos nas línguas Nheengatu, Tukano, Baniwa e Yanomami**



Arquivo da pesquisadora (2024)

**OBRIGADA**

**YÁKOE**

**INAHA PĚWĚ**

**GRACIAS**

**AÑU**