



UFAM



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE – IEAA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES – PPGECH**

GINO VIEIRA DOS SANTOS

**NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS NÃO INDÍGENAS SOBRE O ENSINO NAS
ESCOLAS INDÍGENAS NO SUL DO AMAZONAS**

**HUMATÁ/AM
2024**

GINO VIEIRA DOS SANTOS

**NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS NÃO INDÍGENAS SOBRE O ENSINO NAS
ESCOLAS INDÍGENAS NO SUL DO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Isabel Alonso Alves

Linha de Pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas.

HUMAITÁ/AM
2024

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S237n Santos, Gino Vieira dos
Narrativas de professores/as não indígenas sobre o ensino nas
escolas indígenas no sul do Amazonas / Gino Vieira dos Santos. -
2024.
95 f. : il., color. ; 31 cm.

Orientador(a): Maria Isabel Alonso Alves.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas,
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e
Humanidades, Humaita, 2024.

1. Narrativas docentes. 2. Professores e professoras não
indígenas. 3. Ensino. 4. Escolas indígenas. 5. Sul do Amazonas. I.
Alves, Maria Isabel Alonso. II. Universidade Federal do Amazonas.
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e
Humanidades. III. Título

GINO VIEIRA DOS SANTOS

**NARRATIVAS DE PROFESSORES/AS NÃO INDÍGENAS SOBRE O ENSINO NAS
ESCOLAS INDÍGENAS NO SUL DO AMAZONAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente pela Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM), como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Isabel Alonso Alves – Presidente (Orientadora) Universidade
Federal do Amazonas - UFAM

Profa. Dra. Eliane Regina Martins Batista – Membro Titular Interno Universidade
Federal do Amazonas - UFAM

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira – Membro Externo Universidade Federal de
Rondônia – UNIR

Essa dissertação é desenvolvida com o apoio do Governo do Estado do Amazonas por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, com a concessão de bolsa de estudos.



*Dedico este trabalho a Deus e a minha Família, fonte de
inspiração e resistência, sempre!*

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e pela proteção divina.

A minha Família pela simplicidade que me faz trilhar e olhar para novos horizontes e conquistas futuras no âmbito da formação acadêmica e da vida.

À orientadora Profa. Dra. Maria Isabel Alonso Alves, que visa a educação como esperança, que visa a educação de qualidade, visa a transformação e a ampliação do conhecimento por meio de suas vivências cotidianas e na formação acadêmica. Assim declaro minha sincera amizade, carinho, amor, respeito e admiração.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, pela oportunidade do ensino e aprendizado compartilhados.

Aos discentes do PPGECH, Turma 2022, pela socialização, amizade, e conversas envolvendo o ensino e aprendizagem no decorrer das disciplinas.

Aos fiéis, nobres e verdadeiros amigos(a) da vida, pela amizade, pelo incentivo, pelo multuso e diálogos envolvendo as nossas futuras conquistas sociais.

À banca examinadora, Dr. Carlos Magno, Dra. Edineia Isidoro, Dra., Eliane Regina, Dra. Vera Lúcia Reis, pela leitura cuidadosa e contribuições que certamente ajudarão nos encaminhamentos para a finalização desta dissertação.

À Universidade Federal do Amazonas – UFAM pela oportunidade de formação ofertada no Sul do Amazonas e regiões.

À CAPES pelo financiamento ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH/IEAA/UFAM e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM pelo incentivo de bolsas durante meu percurso formativo no PPGECH.

A todos que vêm contribuindo direta ou indiretamente para a construção desta dissertação de mestrado em andamento.

GRATIDÃO!

RESUMO

A dissertação aqui apresentada foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas – IEAA/UFAM, e teve como foco analisar narrativas de professores e professoras não indígenas sobre o ensino nas escolas indígenas no Sul do Amazonas, especificamente, aqueles e aquelas que desenvolveram suas atividades docentes até o ano de 2022. O aporte metodológico se ampara na abordagem qualitativa, tendo a técnica da entrevista narrativa como fonte de produção dos dados com base em Meyer e Paraiso (2012), Andrade (2012), Silveira (2007) e Costa (2007), que definem esta técnica de produção de dados – entrevista narrativa, como uma possibilidade de ressignificar os modos de pesquisar na educação, justamente porque pesquisas desta natureza mostram que as narrativas são forma de os sujeitos falarem de si, de suas histórias de suas compreensões de mundo, de suas marcas e memórias pessoais e coletivas, isso levando em consideração que as narrativas são consideradas “forças discursivas” e possibilidades de interpretação dos significados que os sujeitos atribuem aos seus processos de vida, formação e experiências no ensino, como no caso desta pesquisa. O amparo teórico se inspira nos Estudos Culturais e Estudos advindos do Grupo Modernidade/Colonialidade, especificamente a partir dos conceitos de Identidade, Diferença, Decolonialidade e Cultura(s), articulados a autores e autoras que discutem a Educação Escolar Indígena no Brasil e as possibilidades de ensino específico e diferenciado. As narrativas produzidas, apontam lugares para os lugares ocupados pelos professores e professoras não indígenas no âmbito das escolas indígenas, bem como analisa as narrativas acerca de suas práticas de ensino no contexto indígena.

Palavras-chave: Narrativas Docentes. Professores e Professoras não indígenas. Ensino. Escolas Indígenas. Sul do Amazonas.

ABSTRACT

The dissertation presented here was developed within the scope of the Graduate Program in Science and Humanities Teaching – PPGECH, at the Institute of Education, Agriculture, and Environment of the Federal University of Amazonas – IEAA/UFAM. Its focus was to analyze the narratives of non-indigenous teachers about teaching in indigenous schools in the south of Amazonas, specifically those who developed their teaching activities up to the year 2022. The methodological approach is based on a qualitative approach, using the narrative interview technique as the data production source, based on Meyer and Paraiso (2012), Andrade (2012), Silveira (2007), and Costa (2007). These authors define this data production technique – narrative interview – as a possibility of redefining research methods in education, precisely because research of this nature shows that narratives are a way for subjects to speak about themselves, their stories, their understandings of the world, their personal and collective marks and memories. This takes into account that narratives are considered "discursive forces" and possibilities for interpreting the meanings that subjects attribute to their life processes, training, and teaching experiences, as in the case of this research. The theoretical framework is inspired by Cultural Studies and studies from the Modernity/Coloniality Group, specifically from the concepts of Identity, Difference, Decoloniality, and Culture(s), articulated with authors who discuss Indigenous School Education in Brazil and the possibilities of specific and differentiated teaching. The narratives produced point to the places occupied by non-indigenous teachers within indigenous schools and analyze their narratives about their teaching practices in the indigenous context.

Keywords: Teacher Narratives. Non-Indigenous Teachers. Teaching. Indigenous Schools. South of Amazonas

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Marcos Legais da Educação Escolar Indígena no Brasil.....	2
6	
Figura 2 – Mapa de localização Humaitá/Amazonas.....	28
Figura 3 – Mapa de Localização da Escola São José, do povo Parintintim.....	36
Figura 4 – Mapa de Localização da escola M'Boawa, povo Diarroi.....	39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Lotação nas Escolas Indígenas de Humaitá/AM, no ano de 2022.....30

Quadro 2 – Critérios de Inclusão e Exclusão.....42

Quadro 3 – Trabalhos selecionados.....42

Quadro 4 – Descrição dos resultados apresentados por trabalho.....45

Quadro 5 – Relação de Professores e Professoras não Indígenas que aceitaram ceder entrevistas.....57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EC – Estudos Culturais

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IEAA – Instituto de Educação Agricultura e Ambiente

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

M/C – Grupo Modernidade/Colonialidade

PPGECH – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades

PCN'S – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNI – Professores/as não Indígenas

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação e Desporto

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
SEÇÃO 1	21
HISTÓRICO	21
2.1 Olhando para as Escolas Indígenas Municipais de Humaitá, no Sul do Amazonas.....	27
ASPECTOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	41
SEÇÃO 3	47
PESQUISA: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	47
SEÇÃO 4	58
PRODUÇÃO ÀS ANÁLISES DOS DADOS	58
4.1 Os caminhos da pesquisa com professores e professoras não indígenas em Humaitá/AM.....	60

4.2 A contribuição teórica nas análises	62
4.3 Como se narram os professores e professoras não indígenas na pesquisa	67
4.3.1 Narrativas sobre experiências docentes nas escolas indígenas.....	74
4.3.3 Narrativas sobre a formação para a educação escolar indígena....	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	87
ANEXOS.....	90

INTRODUÇÃO

Como a arte da caça, um caçador que espreita sua caça rastreia suas pegadas, estuda seu comportamento, suas rotinas, todos os seus sinais e só então prepara a armadilha e se coloca no melhor lugar para surpreendê-la, ou... quem sabe, ser surpreendido por ela e obrigar-se, então, a remontar suas estratégia [...] (Lobo, 2012, p. 16).

Início esta introdução refletindo sobre o ato de pesquisar em analogia a ação de uma caçada, como posto na epígrafe acima. Pesquisar, nesta comparação, emite a ideia de preparação inicial do projeto e (re)organização das estratégias e definições dos objetivos a serem alcançados no decorrer da investigação. A caçada aqui mencionada se aproxima da busca dos dados a serem analisados na pesquisa junto aos professores e professoras não indígenas que atuaram em escolas indígenas até o ano de 2022, no Sul do Amazonas, localizadas no Município de Humaitá, especificamente nas escolas M'boawa, localizada na Comunidade Jui, da etnia Diarroi, bem como na escola São José, localizada na Comunidade Pupunha, da etnia Parintintin pelo fato destas mostrarem maior quantidade de professores e professoras não indígenas no ano de 2022¹.

Trata-se de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós- Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, na Universidade Federal do Amazonas – UFAM/IEAA, cujo objetivo é analisar as narrativas de professores e professoras não indígenas sobre o ensino nas escolas indígenas no Sul do Amazonas, especificamente nas escolas acima citadas.

O interesse pela temática surgiu de angústias pessoais e acadêmicas mediante minha inserção no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH/UFAM em 2022/1. Foi nos primeiros encontros de orientação no PPGECH que surgiram as interlocuções e diálogos com a orientadora a respeito da pesquisa que ora se apresenta, envolvendo a possibilidade de analisar narrativas dos professores e professoras não indígenas sobre o ensino nas escolas indígenas no Sul do Amazonas.

¹ Conforme quadro geral de lotação nas escolas indígenas de Humaitá/AM disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED/Humaitá-AM (em anexo).

Em 2019, ainda na graduação em pedagogia, ao me envolver com disciplinas que abordavam a cultura afro-brasileira e indígena percebi certa ausência de debates que abordassem mais especificamente a educação escolar indígena, e isso, naquele momento já me angustiava. Notei que havia falta de aprofundamentos teóricos e observação prática na educação escolar indígena nas disciplinas ofertadas pelo Pedagogia, o que poderia ter ajudado a vivenciar e analisar os aspectos da educação escolar indígena numa perspectiva específica e diferenciada, conforme prevê a Constituição Federal. Além disso, observei certa indiferença entre parte dos estudantes do curso, evidenciando o distanciamento da universidade em relação a essa temática.

Ao longo da graduação, participei de projetos de pesquisa, como o PIBIC, e publiquei artigos em eventos e revistas. Essas pesquisas me inspiraram a buscar novos temas, como os impactos da leitura no rendimento do IDEB em escolas públicas. Durante o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, me interessei pela Avaliação Escolar e, passando por essas experiências científicas, fui me direcionando para outros objetivos e temáticas.

Após concluir o Curso de Pedagogia em 2021, senti a necessidade de aprofundar o tema Avaliação Escolar no contexto das escolas urbanas de Humaitá, buscando analisar os níveis de ranqueamento a partir das avaliações externas. Com esse tema e fui aprovado no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, porém, nas primeiras conversas com a orientadora, alterei a proposta de pesquisa para focar na educação escolar indígena, tema que já me inquietava desde a graduação e que estava alinhado às temáticas conduzidas pela orientadora no PPGECH.

Assim, durante o mestrado, percebi a escassez de conteúdos sobre esse assunto voltado para narrativas de professores/as não indígenas sobre a educação escolar indígena. Enquanto pesquisador, passei a me dedicar à leitura de livros, artigos, dissertações e teses na busca pela ampliação dos conhecimentos relacionados à temática. Passei, então, a conhecer e me relacionar com novos autores, inclusive do campo do Estudos Culturais, me aproximando de outras linhas teóricas e, juntamente com minha orientadora, passamos a olhar para a proposta de pesquisa que ora se apresenta nesta dissertação de mestrado: "Narrativas de

Professores e Professoras Não Indígenas sobre o Ensino nas Escolas Indígenas no Sul do Amazonas", alinhada aos Estudos Culturais.

Recentemente, em 2024, recebi um convite para trabalhar como professor não indígena em uma Escola Municipal Indígena, onde tenho a oportunidade de colocar em prática o que tenho adquirido sobre educação escolar indígena durante a pesquisa, complementando assim minha formação docente e de pesquisador, ganhando uma nova perspectiva sobre as histórias de vida, culturas e identidades dos povos indígenas no Sul do Amazonas.

Nesse sentido, ao ingressar nesse novo ambiente, a escola indígena, como professor não indígena, passei a perceber de forma mais efetiva a constituição histórica da comunidade em que atuo, adotando um olhar mais amplo e crítico sobre mim mesmo, ou seja, como ser professor não indígena em uma escola indígena. A partir dessa nova experiência na escola indígena, passei a me relacionar com a cultura do outro, construindo novos conceitos sobre a importância da cultura dos povos indígenas no contexto da escola e fora dela. Passei a vivenciar seus modos de vida e costumes culturais, já que convivo semanalmente na/com escola. Moro na escola, lá eu me alimento, durmo, desenvolvo meu trabalho docente e construo relações de amizade.

Na escola indígena desenvolvo práticas de ensino que não vivenciei na graduação de modo efetivo e prático, estou me construindo neste fazer docente junto aos povos indígenas da etnia Parintintim. Como professor não indígena, não ensino cultura indígena, ao contrário, aprendo com o grupo o significado da cultura Parintintim, aprendo sobre resistência, lutas e movimento indígena, aprendo sobre a resiliência de um povo que sempre esteve presente na sociedade amazônica resistindo ao processo de subalternidade do ponto de vista acidentalidades que os invisibiliza.

Assim no decorrer do envolvimento, das informações, dos conhecimentos oportunizados em meio à pesquisa científica ora apresentada, essas ações me aproximaram do universo escolar indígena, bem como despertaram a curiosidade em investigar como se dá o ensino nas escolas indígenas pelos/as professores e professoras não indígenas em meio às relações (inter)culturais e os conhecimentos propostos no currículo da escola indígena. Pautado em Freire (2002, p. 68), entendo

que “Ensinar exige tomada consciente de decisões” assim, quando se trata de ensino escolar indígena por professores e professoras não indígenas, que decisões acerca de suas práticas e concepções culturais estão sendo tomadas frente ao currículo indígena?

Questões como esta permitem refletir o sentido da educação escolar para os povos indígenas, isso levando em consideração o conceito de ensino específico e diferenciado, conforme prevê os Artigos 231 e 232 da Constituição Federal (CF/1988) e a Lei de Diretrizes e bases da educação escolar (LDB/1996) em seu Artigo 78, onde estabelece que os povos indígenas têm direito à educação escolar de forma intercultural e bilíngüe, de modo que valorize e fortaleça suas identidades étnicas e culturais. Tais apontamentos também levam em consideração a implementação do Referencial curricular nacional para as escolas indígenas – RCNEI, (Brasil, 1998), cujo objetivo é fornecer referências para a prática curricular dos professores indígenas e não indígenas que encontram-se diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos em escolas indígenas².

Sobre a educação escolar indígena, esta pesquisa também oportuniza verificar a forma como os povos indígenas tem sido vistos pelos professores e professoras não indígenas, suas narrativas deverão apontar para os olhares acerca dos estereótipos ou a não valorização da cultura do outro, bem como perceber indício de uma possível Decolonialidade desses agentes escolares, uma vez que parte dos professores/as que atuam nas escolas indígenas em Humaitá, são “brancos”, como são chamados pelos indígenas.

Mediante tais apontamentos busco nesta dissertação de mestrado analisar narrativas que mostrem práticas de ensino dos professores e professoras não indígenas nas escolas indígenas no sul do Amazonas. De forma específica, trago como objetivos: a) Identificar as práticas de ensino que produzem/reconhecem as especificidades culturais/étnicas a partir das narrativas dos (as) professores e professoras não indígenas e, b) Mostrar como os professores/as narram suas vivências e experiências diante das práticas de ensino nas escolas indígenas.

² Informações e Documento disponíveis em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/livros/referencia-licurricular-nacional-para-escolas-indigenas>

Essa temática permite tensionar o ensino nas escolas indígenas, levando em consideração as especificidades culturais e étnica dos grupos indígenas amazônicos. Para tanto, o aporte metodológico está amparado na abordagem qualitativa, com ênfase em análises interpretativas, tendo a técnica da entrevista narrativa como fonte principal na produção dos dados.

O aporte teórico se inspira nos Estudos Culturais e Grupo Modernidade/Colonialidade, especificamente a partir dos conceitos de Decolonialidade, Identidade, Diferença e Culturas, articulados a autores e autoras que discutem a educação escolar indígena no Brasil. Com relação ao campo dos Estudos Culturais, este tem colaborado por meio de diferentes abordagens, as representações narradas sobre a educação escolar indígena. Estudos desse campo teórico vêm se preocupando, por exemplo, com aprendizagens possibilitadas no ambiente escolar que vêm contribuindo para produzir sujeitos nas perspectivas de diferenças.

Os Estudos Culturais e o Grupo Modernidade/Colonialidade desempenham um papel fundamental para sobre as formas de pensar a educação escolar indígena. Ao se apropriarem dos conceitos de Decolonialidade, Identidade, Diferença e Culturas, esses campos teóricos estabelecem um diálogo acerca das estruturas sociais e de linguagens que acabam sendo refletidas nas práticas pedagógicas escolares que, muitas vezes, marginalizam e desrespeitam as culturas e identidades indígenas. Os Estudos Culturais e o Grupo Modernidade/Colonialidade auxiliam na problematizar as dinâmicas de inclusão e exclusão que podem estar presentes contexto da escola indígena. Esses estudos destacam como as representações e as verdades narradas sobre a educação escolar indígena podem reproduzir estereótipos e preconceitos, reforçando assim a marginalização desses povos.

Assim, os Estudos Culturais têm possibilitado discutir as possibilidades de ensino e aprendizagens que ocorrem no ambiente escolar indígena, analisando como essas práticas educacionais têm contribuído para a formação de sujeitos, de modo que a valorizar e respeitar as diferenças culturais, promovendo assim perspectivas mais inclusivas e plurais na educação escolar indígena, contribuindo para a valorização das diferenças e o respeito às diversidades culturais.

As diferenças, neste contexto, também podem ser percebidas no conjunto de aprendizagens oportunizadas no ambiente escolar a partir do currículo (Meyer; Paraíso, 2012). Meyer e paraíso (2012) analisam que as práticas escolares podem ser generificadas, racistas e excludentes e podem denunciar “os segredos e as mentiras do currículo”, relativo às marcas identitárias constitutivas dos sujeitos. Além disso, estudos desse campo têm problematizado o próprio conhecimento curricular mostrando como a ciência que dá base aos currículos existentes é ocidentalizada e como as culturas das classes populares e dos grupos étnicos que não exercem poder são campos de silêncio ou culturas negadas nos currículos escolares (Santomé, 1995; Paraiso, 2012).

Neste entendimento, a escola indígena foi e tem sido

[...] marcada pela cosmologia indígena, que uma escola diferenciada aparece nos pequenos, porém potentes indícios que apontam outro modo do fazer escola. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão se constituindo em atos, ao se apropriarem os indígenas de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao ser trazido para dentro da aldeia, é conferido de significados próprios. Os sentidos que atribuem a escola se constituem a partir de um modo próprio de colocar em prática determinados preceitos escolares e que, ao serem praticados na escola da aldeia, assumem outra conotação (Bergamaschi, 2007, p. 199).

Diante das leituras realizadas percebe-se que, ao longo do tempo, a escola indígena tem se tornado estratégia de resistência, de luta pelos modos específicos de lidar com a diferença, de lidar com o outro, e tornado-se também, lugar de ressignificação, de negociação e articulação entre saberes e culturas. A comunidade, quando inserida no âmbito da escola indígena e vice-versa, passa a ser capaz de produzir uma “força silenciosa que perpassa a escola, se fazendo na aldeia, anunciando possibilidades para um outro fazer escolar, desde outra forma de estar no mundo” (Bergamaschi, 2007, p. 199).

Tais apontamentos fazem pensar a educação escolar indígena como espaço étnico, que pode ser valorizado pela sociedade não indígena, já que desde muito tempo vem resistindo às barbáries, as discriminações, opressão, exclusão e pressão colonial, assim, esta dissertação busca verificar como essa prática de ensino é realizada pelos professores e professoras não indígenas nas escolas indígenas no sul do Amazonas. A dissertação será organizada em quatro seções, além de introdução, considerações sobre o trabalho, referências e anexos.

A introdução apresenta o interesse pela pesquisa e os objetivos da mesma, inicia refletindo sobre o ato de pesquisar em analogia ao ato de uma caçada, a comparação emite a ideia de preparação inicial do projeto e (re)organização das estratégias e definições dos objetivos a serem alcançados no decorrer da investigação. A caçada mencionada se aproxima da busca dos dados a serem analisados na pesquisa junto aos professores e professoras não indígenas que participarem da pesquisa.

A primeira seção intitulada *Trajetória da educação escolar indígena: um panorama histórico* apresenta a trajetória da educação escolar indígena no Brasil, educação esta marcada pelo período jesuítico em meio a colonização do Brasil. Também na mesma seção, busca-se mostrar um panorama da educação escolar indígena no Sul do Amazonas, especificamente das escolas indígenas localizadas em Humaitá.

A segunda seção é intitulada *Aspectos teóricos da pesquisa* e busca mostrar o viés teórico que ampara a dissertação de mestrado. Trata-se dos Estudos Culturais e Estudos advindos do Grupo Modernidade/Colonialidade, especificamente porque discutem os conceitos de Decolonialidade, Identidade, Diferença, Ensino e Cultura(s), articulados a autores e autoras que discutem a educação escolar indígena no Brasil e o ensino a partir de conteúdo específicos e diferenciados do ponto de vista étnico e cultural.

A terceira seção é intitulada *Narrativas de professores e professoras não indígenas na pesquisa: levantamento bibliográfico*. Nesta seção apresento trabalhos pesquisa divulgadas nos periódicos da *Capes*, cujos resultados apontam para narrativas de professores não indígenas sobre a escola indígena.

A quarta seção, intitulada: *Narrativas dos professores e professoras não indígenas sobre o ensino nas escolas indígenas: da produção às análises dos dados*, é composta das discussões acerca dos resultados dos dados produzidos na pesquisa.

SEÇÃO 1

TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM PANORAMA HISTÓRICO

Usar a história como recurso metodológico do pensamento [...]. Expor a historicidade dos acontecimentos, objetos e relações de forma crítica, analisar as discontinuidades e diferenças entre experiências históricas, assinalando rupturas, desvios do trajeto, bifurcações, encobrimentos (questão propriamente histórica) (Prado Filho, 2012, p. 125).

A trajetória da educação escolar indígena no Brasil foi marcada pelo período jesuítico, em meio a colonização que estava em ascensão com a chegada dos portugueses às terras já habitadas pelos indígenas. A função da escolarização dos indígenas era exercida pelos padres jesuítas com a intenção de fazer com que os indígenas entendessem a língua portuguesa para fins de catequização e obediência às ordens dos exploradores europeus. Partindo do que aponta Alves (2014) discutir a educação indígena não é uma tarefa fácil, pois exige compreender os fatos históricos pelos quais perpassaram a escolarização indígena e meio ao processo colonial do Brasil.

Alves (2014) também aponta que a escolarização dos povos indígenas no Brasil foi marcada por um legado de exploração pelos “colonizadores europeus que impuseram a cultura colonial através dos seus métodos educacionais” (Alves, 2014, p. 44), cujos métodos de ensino eram voltados à servidão e obediência dos indígenas, tais situações são apresentadas por Ribeiro (1997, p. 54) onde o autor ressalta que, “foram grandes os conflitos entre jesuítas e colonos, defendendo, cada qual, sua solução relativa aos aborígenes: a redução missionária ou a escravidão”. Também Henriques, et al (2007, p. 10) discute que ‘a escola para índios no Brasil começa a se estruturar a partir de 1549, quando chega ao território nacional a primeira missão jesuítica [...], a missão incluía entre seus objetivos o de converter os nativos à fé cristã’.

Alves (2014), com base em Ribeiro (1995) aponta que a educação escolar indígena iniciou no ano de 1549 no Brasil, cujo objetivo era expandir o cristianismo

católico impondo novos modos culturais aos indígenas, seja nas formas de vestir, nos alimentos, no trabalho, nas crenças e cosmovisões, bem como nas composições familiares, dentre outros aspectos que influenciaram direta ou indiretamente na cultura dos povos originários brasileiros, pois, “Ao contrário dos povos que aqui encontraram, todos eles estruturados em tribos autônomas, autárquicas e não estratificadas em classes, o enxame de invasores era a presença local avançada de uma vasta e vetusta civilização urbana e classista [...] a igreja católica, com seu braço repressivo, o Santo Ofício (Ribeiro, 1995, p. 37-38). A imposição da educação escolar jesuítica durou mais de 200 anos, ou seja, se estendeu até o ano de 1757, momento em que as missões jesuíticas já não atendiam mais aos desígnios da coroa portuguesa e foram expulsos do Brasil (Henriques et al, 2007).

Posteriormente, no ano de 1845, por meio do Decreto 426, de 24 de julho, houve nova definição para as ações missionárias relacionadas à escolarização indígena, que “trata das diretrizes gerais para a reintrodução de missionários no Brasil que voltassem a se responsabilizar pela catequese e civilização dos indígenas” (Henriques, 2007, p. 12). Os apontamentos citados mostram que as “novas” missões mantinham a intenção de tornar os indígenas intérpretes de suas línguas maternas, sendo capazes de traduzir para a língua do colonizador, a portuguesa, de modo a auxiliá-los nos trabalhos missionários de evangelização cristã.

Nesta forma de ver, é possível entender que, desde o início da colonização no Brasil, a partir dos anos de 1500, os povos indígenas brasileiros vêm ressignificando o seu modo de vida e suas culturas mediante a imposição sofrida pela educação escolar colonizatória. Como afirma Leal Ferreira e Lopes da Silva (2002, p. 72), “o primeiro e mais longo momento da história da educação escolar para índios no Brasil é o do período colonial, em que o objetivo das práticas educativas era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar mão de obra indígena à sociedade nacional”.

Os apontamentos mostram que a educação escolar indígena, inicialmente, no Brasil, foi pensada como forma de refutar as diversidades étnicas e culturais indígenas existentes naquele momento histórico, de modo que o objetivo aparente era negar a cultura destes e exaltar a perspectiva eurocêntrica trazida pelos europeus, que impuseram sua língua – a portuguesa, suas crenças e seus costumes como forma de

expropriação cultural. Houve invasão, não apenas territorial, mas também cultural e étnica por meio da catequização e colonização.

Diante das leituras realizadas, é possível perceber que o processo de escolarização durante o período colonial não tinha por intuito formar sujeitos pensantes e críticos – do ponto de vista educacional, mais sim, consolidar a hegemonia de uma fé cristã eurocentrada, bem como a manutenção de mão de obra indígena escravizada. Sobre as intenções da educação escolar jesuítica, Wittmann (2008, p. 1) aponta que, “Nóbrega registra em carta seu intento de traduzir para língua brasílica algumas orações cristãs, tarefa que confessa ser árdua”.

Com relação aos marcos institucionais da educação escolar voltada para os povos indígenas, Henriques, et al (2007) aponta que a história da educação escolar indígena no Brasil passou por algumas etapas temporais, sendo a jesuítica, em 1549, a primeira delas. Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, em 1757, por não atenderem mais aos desígnios da Coroa Portuguesa que já não concordavam com o sistema do aldeamento criado pelos jesuítas. A Coroa portuguesa, então, em 1757, criou o regime Diretório dos Índios no qual o diretor era nomeado pelo governado, ressaltasse, que nesse período, manteve-se “a proibição pelos diretórios do uso de línguas indígenas em salas de aulas” (Henriques, et al, 2007, p. 11), priorizando o uso da língua portuguesa. No ano de 1798, conforme Henriques et al (2007), o Diretório dos Índios, como denominado, foi revogado, não sendo substituído até 1845 com a instituição do Decreto de número 426, que passou a definir o espaço das Missões no Brasil, no qual a igreja ficou responsabilizada pela evangelização catequética com fins “civilizatórios” dos indígenas, que se manteve até 1870.

Em linhas gerais, durante todo o Período Imperial (1808-1889) realizaram-se muitos debates em torno do tema educação escolar primária organizada e mantida pelo poder público estatal que pudesse atender, principalmente, negros (livres, libertos ou escravos), índios e mulheres, que compunham as chamadas camadas inferiores da sociedade. Isso se deu em um contexto onde a instrução popular era considerada a base do progresso moral, intelectual e social de qualquer país e havia o entendimento, tanto no plano nacional quanto no internacional, de que investir na quantidade de escolas e de alunos representava a preocupação para com o progresso e civilização de uma nação (Henriques, et al, 2007, p. 13).

No início do século XX passou a surgir a visão de que era necessário instituições públicas para atender a demanda da educação escolar indígena, e assim, foi criado o Serviço de proteção ao Índio (SPI), em 1910, essa instituição passou a assumir o papel que antes era atribuído aos missionários e tinha o objetivo de “integrar” e “civilizar” o indígena à sociedade, preparando-os, especificamente para o mercado de trabalho. Alves (2014) aponta que o SPI surgiu como uma instituição voltada para a educação escolar indígena, porém, sua função “‘oficial’ era prestar assistência ao índio e ‘protegê-los’ contra os atos de exploração e servidão ao qual eram expostos (Alves, 2014, p. 44). O SPI foi extinto em 1967 e deu espaço à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão que manteve sob sua responsabilidade, a educação escolar indígena até 1991, período em que a educação escolar indígena passou a ser competência³ do Ministério da Educação (MEC).

Antes, porém da responsabilidade sobre a educação escolar indígena ser atribuída ao MEC, é preciso lembrar o papel dos movimentos sociais, indígenas e indigenistas que surgiram na década de 1970 e que foram fundamentais para a conquista de direitos dos povos indígenas, inclusive a reivindicação de uma escola que valorizasse os conhecimentos e saberes tradicionais de cada povo, respectivamente em suas etnias e línguas, como lembra Alves (2014). Cabe ressaltar que,

[...] a região amazônica, ganhou destaque com a quantidade de associações e organizações indígenas que possui, dentre as quais, uma muito importante na questão escolar indígena, foi/é a Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima (COPIAR), que preocupados com a forma com que era tratada a educação escolar indígena na região, passou a questionar e decidir através de assembleias os novos rumos para a escola indígena na amazônica (Alves, 2007, p. 49).

Foi a partir da mobilização indígena por meio do movimento indígena que a educação escolar passou ser pauta política e ganhou espaço na legislação federal como direitos estabelecidos na constituição de 1988, reconhecendo que a educação escolar ofertada aos povos indígenas precisava ser específica e diferenciada, assim, o Art. 210 da Constituição Federal (CF) passou a estabelecer que “o ensino

³ Informações retiradas do portal MEC e podem ser encontradas no site: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-escolar-indigena>

fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada as comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Brasil, 1988, p. 161).

Assim, “As organizações indígenas passam então a reivindicar, junto ao poder

público, a legitimação e legalização dessas atividades educacionais formais desenvolvidas pelos professores indígenas em suas escolas por meio da sua inserção no sistema público de ensino” (Henriques, et al, 2007, p. 16). Além da educação escolar, outra pauta de lutas era direcionada à territorialidade, já a terra era considerada também um “importante instrumento para a manutenção da cultura tradicional” (Munduruku, 2012, p. 52).

Com os movimentos sociais indígenas e indigenistas e suas influências na política, a Constituição Federal (CF de 1988) incluiu em suas pautas legais a educação escolar específica para os povos indígenas. Também com a promulgação de LDB n° 9394/96 a especificidade da escolarização indígena foi reforçada, especificamente em seu artigo 78 onde estabelece:

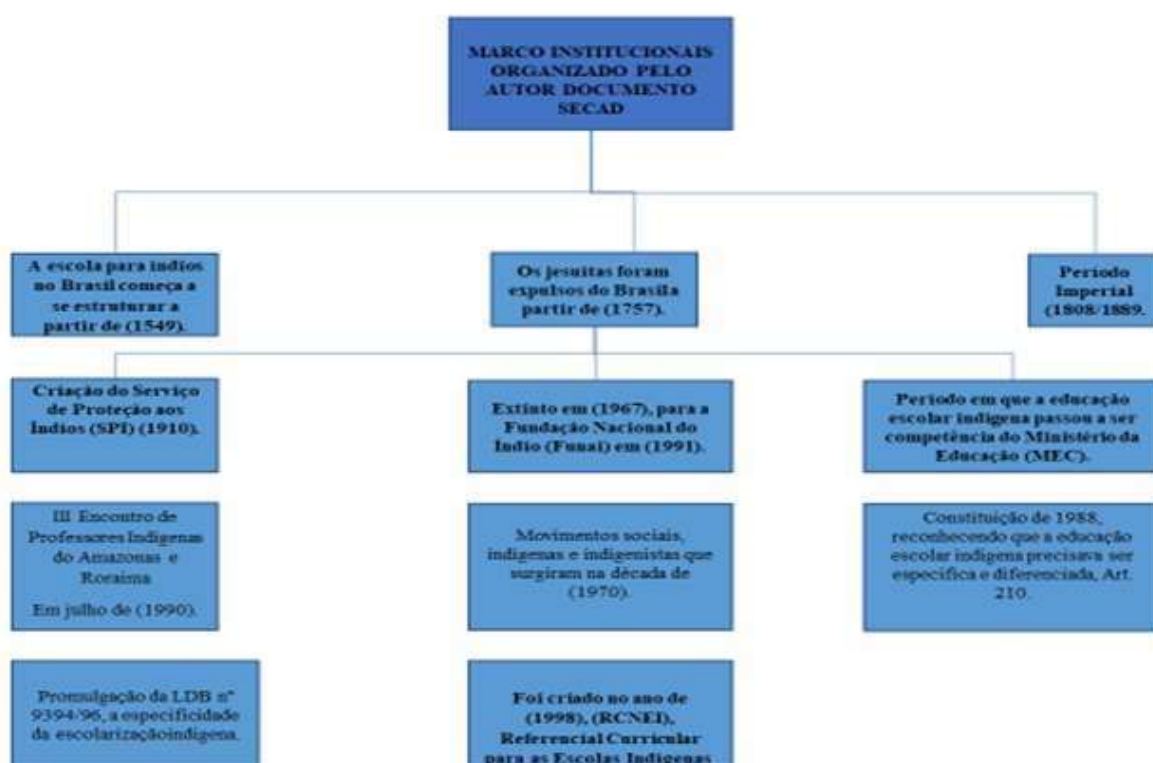
O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento a cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I- proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II- garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso as informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996, p. 50).

Outro documento importante a ser considerado na educação escolar indígena foi criado no ano de 1998. Trata-se do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que apresenta um repertório de subsídios voltado para o ensino pensado em uma perspectiva intercultural, ou seja, apresenta possibilidades de articulação entre os conhecimentos tradicionais – culturais, linguísticos, identitários, territoriais, entre outros, que podem ser articulados aos conteúdos advindos dos conhecimentos universais, oportunizando a contextualização entre conteúdos curriculares e as especificidades locais, étnicas, assim, o Referencial Curricular

Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), passou a objetivar a oferta de “subsídios para a elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas e, assim, melhorar a qualidade do ensino e a formação dos alunos indígenas como cidadãos” (Henriques, et al, 2007, p. 99).

Com base nas informações trazidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – Cadernos 3, publicado em abril de 2007 a trajetória da educação escolar indígena no Brasil apresenta-se da seguinte forma:

Figura1: Marcos Legais da Educação Escolar Indígena no Brasil



Fonte: Organizado pelo autor com base nas informações disponibilizadas no documento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD – Cadernos 3, abril de 2007.

Para além do que mostra o documento da SECAD (2007), outros documentos também são considerados marcos importantes na construção da educação Escolar Indígena, como: Lei de Diretrizes e Bases - 9394, 20/12/1996; Lei 9424/96, (FUNDEF); Resolução CEB n.3, de 10 de novembro de 1999 que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; Parecer nº 14/99, aprovado em 14.09.99; Relatoria dos Processos de número 23001-000197/98-03 e 23001-000263/98-28 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas;

Plano Nacional de Educação a partir da Lei 10172/2001, entre outros documentos que fazem parte dos princípios legais adotados pelo MEC⁴.

Cita-se ainda, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) e para o Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, (MEC,

2002), o Parecer do MEC (Assessoria Internacional) sobre o Summer Institute of Linguistics (SIL, posição oficial do MEC, 29 de novembro de 1999) e as Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena, publicada nos Cadernos educação básica, Série institucional, vol. 2. Brasília, MEC, 1994. Tais documentos legais traduzem certa preocupação com a educação escolar indígena e auxiliam pensar as diretrizes para educação escolar indígena no Brasil.

No decorrer da trajetória histórica aqui apresentada é possível perceber, no que se refere à educação escolar indígena no Brasil, certo avanço nos aspectos legais voltados ao reconhecimento da necessidade de se trabalhar conteúdos que atendam as especificidades culturais e étnicas das populações indígenas. Os documentos citados apontam para os indígenas como sujeitos de direitos, respaldados inclusive, na Constituição Federal, LDB, RCNEI, entre outros documentos relacionados à educação escolar indígena, como os já citados, priorizando o ensino diferenciado, bilíngue e intercultural, como direito.

Cabe ressaltar que tais garantias são foco de análise nesta dissertação de mestrado, compondo o repertório de questões abordadas nas entrevistas junto aos professores e professoras não indígenas.

2.1 Olhando para as Escolas Indígenas Municipais de Humaitá, no Sul do Amazonas

A Cidade de Humaitá, local em que a pesquisa tem sido realizada, é localizada no Sul do Amazonas a uma distância de 591.33 km da capital do estado do Amazonas, Manaus⁵. Humaitá em divisa com a Cidade de Rondônia a 200 KM de distância em

⁴ Informações retiradas do site: <https://www.gov.br/funai/pt-br/arquivos/conteudo/cogedi/pdf/revista-estudos-pesquisas/revista-estudos-pesquisas-v1-n2/artigo-4-betty-mindlin.pdf>

⁵ “Os primeiros habitantes do lugar foram os índios que viviam em economia de subsistência. As principais etnias viviam às margens do Rio Maici (Torá) Rio Marmelo (Tenharim) e Rio Madeira (Parintintin, Pama, Arara e Mura). O comerciante José Francisco Monteiro foi um dos primeiros colonizadores que em busca de riquezas, se interessou em ficar definitivamente na região. Ele chegou em 15 de maio de 1869 e instalou-se num lugar chamado

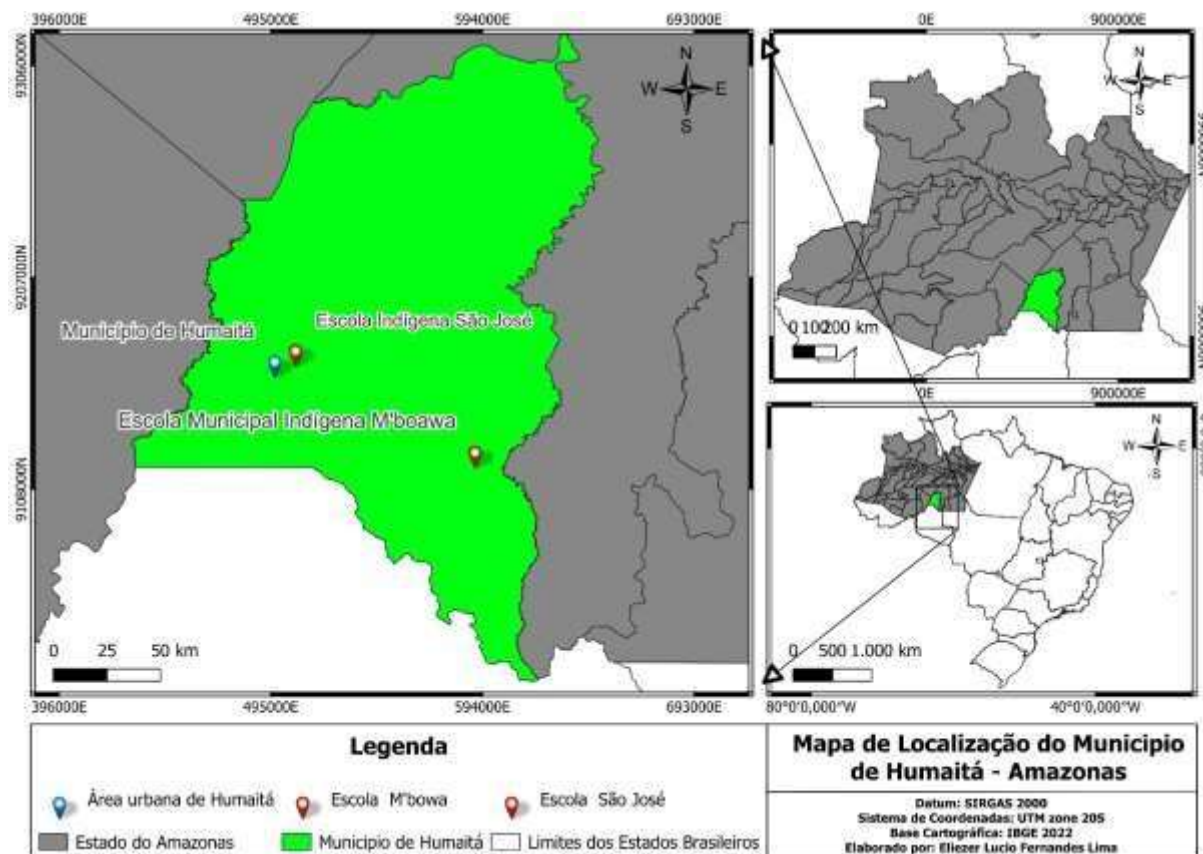
linha reta por rodovia asfaltada. Segundo informações do IBGE, a cidade se destaca pelo desenvolvimento educacional, sendo considerada um polo de oportunidades para grande parte da população local e de cidades vizinhas como Lábrea, Manicoré e Apuí. Humaitá se destaca, inclusive, na área educacional por abrigar dois *Campus*

Universitários, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Universidade Estadual do Amazonas (UEA), além de um polo técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

Essas instituições atendem uma ampla clientela, incluindo tanto o público universitário quanto o público de ensino médio da região Sul do Amazonas. Esse cenário educacional diversificado e rico em oportunidades tem causado impactos significativos na vida e na formação dos habitantes locais e cidades vizinhas, localizadas no Sul do Amazonas, contribuindo para o desenvolvimento social da região.

Figura2: Mapa de localização Humaitá/Amazonas

Pasto Grande onde era a Sede da Freguesia de São Francisco, no Rio Preto, próximo à atual cidade. Devido a ataques constantes dos índios, em 1888, a sede da Freguesia foi transferida para o lugar onde hoje está a cidade de Humaitá, com o nome Freguesia de Nossa Senhora da Conceição do Beem de Humaitá. O topônimo Humaitá é de origem indígena e seu significado é: Hu = negro, ma = agora e itá = pedra = a pedra agora é negra”. Informações disponíveis no site do IBGE: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/humaita/historico>



Fonte: Elaborado para a pesquisa em junho de 2024.

A Cidade de Humaitá tem se destacado nos aspectos da educação superior por sua localização geográfica, oportunizando oferta de cursos superiores tanto para a população local como para outras cidades vizinhas pertencentes ao Sul do Amazonas e de outras regiões do país, pois disponibiliza dois *Campus* Universitários, sendo Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e um polo técnico, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), assim a cidade de Humaitá é voltada para público universitário. Assim, Humaitá possui uma diversidade de culturas.

No contexto do tópico da dissertação, que se concentra nos aspectos históricos da educação escolar indígena no Sul do Amazonas, uma investigação foi realizada em agosto de 2023 junto à Secretaria Municipal de Educação de Humaitá (SEMED). O objetivo era obter dados históricos que retratassem a realidade da Educação Escolar Indígena no município. A responsável pela SEMED indicou o setor indígena como fonte para essa pesquisa, e foi nesse departamento que foram

encontradas informações relevantes, incluindo um quadro geral de lotação docente nas escolas indígenas municipais.

Esses dados foram então sistematizados em um quadro, com o propósito de apresentar um panorama da lotação docente nas Escolas Municipais Indígenas no ano de 2022. Esse levantamento histórico apresentado foi considerado crucial para compreender não apenas a situação atual, mas também os desafios enfrentados ao longo do tempo pela Educação Escolar Indígena na região, contribuindo assim para um olhar mais abrangente sobre a temática indígena em Humaitá.

Do ponto de vista da Educação Escolar Indígena, segundo informações repassadas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), encontra-se na rede municipal de educação 12 (doze) escolas indígenas e um total de 340 (trezentos e quarenta) discentes indígenas. De forma geral, nas escolas indígenas estão atuando 51 docentes entre indígenas e não indígenas.

Com relação aos aspectos históricos da educação escolar indígena no Sul do Amazonas, no mês de agosto de 2023, em função da pesquisa ora apresentada, houve uma busca junto à Secretaria Municipal de Educação Municipal de Humaitá (SEMED) a procura de dados históricos que mostrassem a Educação Escolar Indígena⁶ no município. A responsável pela SEMED indicou o setor indígena para a busca das informações requeridas e, foi esse departamento quem disponibilizou um quadro geral de lotação docente nas escolas indígenas municipais. Os dados foram sistematizados em um quadro com objetivo de mostrar um panorama da lotação docente nas Escolas Municipais Indígenas no ano de 2022.

⁶ Essas informações partiram de um diálogo entre o pesquisador e o coordenador geral da Educação escolar Indígena na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), que relatou desconhecer documentos históricos sobre a fundação das escolas municipais indígenas e o histórico geral da educação escolar indígena na região sul do Amazonas. Segundo o coordenador da educação escolar indígena, essas informações poderão ser encontradas através das lideranças nas comunidades étnicas e os primeiros professores que passaram pelas primeiras escolas indígenas e a FUNAI.

Quadro 1: Lotação nas Escolas Indígenas de Humaitá/AM, no ano de 2022

Escola	Comunidade	Equipe Escolar/função	Formação	Indígena	Não indígena
São José	Pupunha/Pari ntintin	Professor	Nível Médio	X	
		Professora	Pedagogia Intercultural	X	
		Orientador	Pedagogia		X
		Professora	Pedagogia		X
		Professor	Letras		X
		Professora	Matemática		X
		Professor	Pedagogia		X
Francisco Meirelles	Marmelo/Tenharin	Professor	Nível Médio	X	
		Orientador/Professor	Pedagogia Intercultural	X	
		Professora	Ensino Fundamental Magistério Indígena	X	
		Professor	Magistério Indígena	X	
		Professor	Pedagogia Intercultural	X	
		Professor	Pedagogia Intercultural	X	
		Professor	Professor Interpretre	X	
		Professor	Ensino Fundamental	X	
		Professora	Ensino Fundamental	X	
		Professora	Ensino Fundamental	X	
		Professora	Ensino Médio	X	
		Professor	Ensino Médio	X	
		Professor	Magistério Indígena	X	
São Jorge	Estirão Grande/Tenharin	Professor	Magistério Indígena		X
		Professor	Pedagogia Intercultural	X	
		Professora	Pedagogia		X

M'Boawa	Jui/Diarroia	Professora	Biologia/química		X
		Professora	Ensino Médio		X
		Professora	Letras		X
		Professor	Magistério indígena	X	
		Orientador/ Professor	Pedagogia		X
Nove de janeiro	Traíra/ Parintintim	Professor	Magistério indígena	X	
		Professora	Magistério indígena	X	
		Professor	Magistério indígena	X	
		Professor	Ensino Médio	X	
		Professor	Magistério indígena	X	
		Professor	Magistério indígena	X	
Tukayari	Igarapé Preto II/ Tenharim	Professor	Magistério Indígena	X	
		Professor	Magistério Indígena	X	
		Professor	Ensino médio	X	
		Professora	Ensino médio	X	
		Professora	Ensino médio	X	
Ipoari	Igarapé Preto I/ Tenharim	Professor	Magistério Indígena	X	
Cujubim	Cujubim /Tenharim	Professora	Pedagogia		X
Kapegakay	Piquia/ Tenharim	Professor	História		X
Ideth	Canavial/Parintintim	Professor	Magistério Indígena	X	
Polo	Auxiliadora	Gestor	Ensino Médio		X
Nossa Senhora	São Raimundo/ Mundurucu	Professor	Magistério indígena	X	
		Professor	Ensino Médio	X	
		Professora	Ensino Médio	X	
		Professor	Ensino Médio	X	
Aparecida					

São Sebastião	Vista Alegre/Munduruku	Professor	Magistério indígena	X	
		Professor	Magistério indígena	X	
		Professora	Ensino médio		X

Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações extraídas do Quadro de Lotação das Escolas Indígenas, fornecidas pela SEMED/Humaitá, em maio de 2023.

O quadro apresenta um panorama geral da lotação docente nas escolas indígenas de Humaitá/AM, sendo um total de 51 docentes, destes 36 são indígenas e 15 não indígenas. Entre esses docentes, dois (uma indígena e um não indígena) também desenvolvem a função de orientador escolar. Nota-se também, que a educação escolar indígena acaba sendo um espaço que cabe discussões de gênero, já que a maioria docente é composta de homens, assim, localizamos no levantamento quatorze (14) mulheres, destas, oito (8) são não indígenas e apenas seis (6) são indígenas, observa-se que os homens indígenas ocupam o maior espaço na educação escolar indígena, ao contrário dos docentes não indígenas, que tem a maioria composta por mulheres.

Outro fator que chama a atenção é o número de docentes indígenas que ocupam seus espaços nas escolas indígenas. Das doze (12) escolas indígenas de Humaitá/AM, apenas duas se destacam por apresentar um quadro de lotação docente ocupado por uma maioria de professores e professoras não indígenas, sendo as escolas: São José, da etnia Parintintin e M'Boawa, da etnia Diarroi. Como pesquisador, meu interesse se concentra em compreender como esses professores não indígenas se inserem nesse diferente contexto cultural e como conduzem sua prática de ensino nessas comunidades.

Por meio dessa análise, a dissertação buscou não apenas compreender a realidade atual da educação escolar indígena no sul do Amazonas, mas também refletir sobre como as práticas educacionais podem contribuir para a superação de estigmas históricos e para a construção de relações mais respeitosas e inclusivas entre os diferentes grupos étnicos e culturais presentes na região. Os motivos pelos quais não há registros ou documentos que mostrem um histórico da efetivação da

Educação Escolar Indígena em Humaitá poderá ser ampliada em uma pesquisa de doutoramento⁷, tema de meu interesse.

Relacionado à Escola São José, na comunidade Pupunha, do povo Parintintim, o quadro mostra um efetivo de sete (07) profissionais atuantes na escola em 2022, destes, uma (01) professora indígena com formação superior e um (01) professor indígena com formação em nível médio. Os demais, docentes são não indígenas, sendo, duas mulheres e dois homens, além de um (01) orientador escolar que também assume a função docente na escola. Com relação à escola M'Boawa, da etnia Diarroi, esta possui um quadro composto de cinco (5) docentes, destes, apenas um (1) é indígena, os demais são não indígenas, sendo três (3) mulheres e um (1) homem.

Assim, estas escolas, por se mostrarem onde se localizam o maior número de docentes não indígenas no ano de 2022 (recorte temporal desta pesquisa), chamaram a atenção com relação às demais citadas no quadro, e desta forma, estas escolas passaram a compor os aspectos históricos aqui apresentados.

Sobre o contexto histórico da educação escolar indígena na região Sul do Amazonas e o histórico geral da educação escolar indígena no município de Humaitá, especificamente, o coordenador do setor, que é indígena, relatou que não há documentos que mostrem a trajetória da Educação Escolar Indígena naquela coordenadoria, ressaltando a falta arquivos de documentos históricos que fazem referência à educação escolar indígena no município, mas que tais informações poderiam ser localizadas nas comunidades indígenas por meio de relatos das lideranças ou nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, entretanto, ressaltou que nem todas as escolas indígenas possuíam tais documentos.

Vale salientar que a ausência de informações documentais relacionadas escola indígena em Humaitá/AM indica, de certa forma, descaso por parte da SEMED, já que em outras modalidades escolares os documentos podem ser encontrados. Isso remete a possibilidade de ampliação da pesquisa em momento posterior.

Mesmo o coordenador afirmando não haver as informações arquivadas no setor responsável, o mesmo relatou informalmente alguns fatos que aqui são

⁷ Não abordado nesta dissertação em função do tempo e objetivos desta.

mencionados por ajudar a compor o aspecto histórico buscado. Os relatos trazidos pelo coordenador da educação escolar indígena apontam para caciques de comunidades, lideranças e alguns professores indígenas e não indígenas que, segundo o coordenador, conhecem e/ou vivenciaram a institucionalização da educação escolar nas comunidades indígenas no Sul do Amazonas.

Ainda, ao ser indagado sobre o contexto da educação escolar indígena local, o coordenador relatou que não há informações em documentos, entretanto o coordenador afirmou que a primeira escola teve sua fundação entre 1980 e 1990. E que a primeira escola foi a Francisco Meirelles, localizada na comunidade Marmelo, pertencente ao povo Tenharim. *“Como te falei não tenho muita informação sobre data, mês e ano da fundação”* (Coordenador da Educação Escolar Indígena de Humaitá/AM, 2023).

Na conversa com o coordenador indígena⁸, o mesmo informou que a pessoa que poderia dar detalhes do histórico da implantação das escolas indígenas nas comunidades indígenas seria o professor indígena mais antigo de cada comunidade, já que a maioria das escolas indígenas não tem tais registros relatados ainda em documento.

O que a gente sabe aqui, o que a gente vê e o que se tem de informações sobre os dados e datas, toda essa busca é encontrada pelo sistema do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); das escolas indígenas atuais, desde a fundação e o ano que começou, etc. Essas informações não se tem aqui na SEMED, quem vai saber é o professor mais antigo, a liderança mais antiga, eu não sei muito sobre essas questão das primeiras escolas. Quando começou a ser implantada a Educação Escolar Indígena nas comunidades indígenas, o ensino começou pela FUNAI, essa é uma informação básica, depois que a responsabilidade a ser do município, e até hoje tá com município, não se tem disponibilizado registros históricos, ou pelo menos eu desconheço. Quem sabe dessas informações é quem trabalha na FUNAI de Humaitá, lá tem um funcionário indígena, da etnia Tenharin, ele é consideradoo pai da educação indígena aqui na região do Sul do Amazonas, tudo começou por ele. Ele foi liderança responsável pela comunidade indígena Lago da Pupunha, localizado na BR-230 no KM 07, entre a cidade de Humaitá e Apuí, aqui no Sul do Amazonas (Coordenador da Educação Escolar Indígena de Humaitá/AM, 2023).

Mediante tais informações, passamos a buscar comunicação com lideranças indígenas das comunidades localizadas no Sul do Amazonas. Conseguimos contato

⁸ O Coordenador da Educação Escolar Indígena citado é indígena, porém seu nome e etnia serão mantidos no anonimato por se tratar de informações informais.

com uma liderança, responsável pela Escola Municipal Indígena São José localizada na comunidade Pupunha, do povo Parintintin. A liderança da comunidade é uma professora indígena que, gentilmente, disponibilizou o Projeto Político Pedagógico⁹ (PPP, 2022) da escola, documento no qual constam algumas informações sobre o contexto histórico da escola.

No documento citado aparece um retrato histórico do povo Parintintim, residente na comunidade Pupunha, especificamente acerca da educação escolar indígena. A história do povo Parintintin aparece no documento a partir da narrativa do sabedor, senhor Antônio Parintintin, conhecido também como Marazona, “nascido e criado no distrito de Calama na aldeia Maici” (PPP, 2022, p. 4). Conforme o documento,

O senhor Antônio por volta de 1965, realizou um passeio pela área e encontrou o senhor João Cordeiro e Francisco Parintintin, no local chamado castanheira que hoje é a aldeia poção. Logo em seguida voltou para sua terra natal e ficou lá por mais ou menos um ano, ele juntamente com o senhor Alfredo e Elias Emanuel Parintintin, depois passado essa temporada resolveram se mudar para o Amazonas na localidade três casas, onde havia vários Parintintins residindo, lá o senhor Elias conheceu a dona Maria Alice Parintintin e casou com ela (PPP, 2022, p.4).

O trecho citado mostra que o senhor Antônio Parintintin tem um amplo conhecimento sobre a história do seu povo, relatando que o local, onde está situada a comunidade, era um ponto para pescaria e colheita de castanha e era liderado pelo senhor Zéjhir Parintintin. Três Casas, local citado pelo sabedor indígena no trecho extraído do PPP (2022) surgiu em meio ao processo de territorialização na região do Rio Madeira, localidade que advém do antigo Seringal Três Casas, um dos seringais que obteve destaque no período áureo da borracha no Amazonas (Almeida, 2002).

Essa comunidade fica localizada na área rural do município de Humaitá/AM, à margem direita do Rio Madeira. A população que constitui a comunidade é formada por descendentes de nordestinos e caboclos, chamados na região amazônica de ribeirinhos por viverem à margem do rio. Cabe destacar que Três Casas era uma

⁹ Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena São José, documento construído pelo Orientador Escolar não indígena no ano de 2022, em conjunto com setor administrativo pedagógico intercultural, nesse documento encontra-se informações referentes à criação da Escola Indígena na comunidade.

aldeia Parintintin, todavia, por estar fora da reserva não pode ser oficialmente considerada Terra Indígena Parintintin.

De acordo com o senhor Antonio Parintintin, sabedor citado no PPP (2022), os Parintintin migraram para vários locais, assim resolveram residir na terra Ipixuna onde é constituída a aldeia canavial, posteriormente, se mudaram para a terra 09 de janeiro, aldeia conhecida como Poção. O documento também aponta que o sabedor tradicional, senhor Antônio Parintintin, já residiu também na Aldeia Canavial e Aldeia Traíra. Tempo depois retornou com a família para a aldeia Poção, decidindo se estabilizar no local chamado castanheira, próximo da aldeia poção.

Figura 3 – Mapa de Localização da Escola São José, do povo Parintintin



Fonte: Elaborado para a pesquisa em junho de 2024.

Foi neste território tradicional que, depois de algum tempo, o senhor Antônio Parintintin iniciou a luta pela terra, contra invasores não indígenas, os “brancos” que já residiam nas reservas. Com apoio da FUNAI, por volta de 1990, conseguiu afastar tais invasores e começou abrir espaço para construir sua casa no local onde é denominado Pupunha, por conseguinte, foram chegando parentes que residiam na

Aldeia Canavial e na aldeia Maici e, assim, surgiu a Comunidade Pupunha, local onde está localizada a escola Municipal São José.

No PPP (2022) da escola São José consta que o povo Parintintin passou a buscar a educação escolar em sua comunidade no ano de 1990, momento em que começou a surgir parentes que se encontravam desaldeados nas periferias das cidades Humaitá/AM, Porto Velho/RO, Distrito de Calama/RO e Manicoré/AM. Em 1995 a comunidade indígena Pupunha realizou a primeira Assembleia Geral da Organização do Povo Parintintin e deliberou a mudança da lotação do chefe de posto para Aldeia Traíra, que começou a estruturar e buscar condições melhores para o povo indígena daquele local, como ensino escolar e formação de agentes de saúde com apoio de Ong's como APARAI e formação de professores pela entidade OPAN– Operação Amazônia Nativa (PPP, 2022).

Com a melhoria de estrutura na Aldeia Traíra, outras comunidades, como a comunidade Pupunha, começou a se estruturar em termos gerais. Até 2022, momento em que foi construído o PPP da escola, a Aldeia Pupunha possuía mais de 100 moradores indígenas, com 62 alunos estudando no Ensino Fundamental e Médio, professores formados com ensino superior e em magistério indígena e agentes de saúde, todos indígenas da própria aldeia. Até 2022 a Aldeia Pupunha contava com uma escola municipal e uma escola estadual. Na escola municipal, de acordo com o documento já citado, a infraestrutura contava com energia elétrica, internet, telefone, posto de saúde, poço artesiano, motores de popa comunitário, dentre outros objetos com fins educacionais e de uso coletivo da comunidade.

Segundo o documento disponibilizado pela liderança da Aldeia Pupunha (PPP, 2022), foi no período de 1989 que se iniciou a luta pela implantação da educação escolar indígena junto aos Parintintins. A partir do movimento indígena já mencionado, a educação escolar na Aldeia Pupunha iniciou em 1993, sendo o senhor Valmir Parintintin contratado como o primeiro professor da escola e, em reunião com o povo, foi dado o nome da escola como São José.

Ainda de acordo com o PPP (2022), este nome foi colocado em função do nome do castanhal onde os indígenas colhiam a castanha, denominado São José. Na época foram matriculados 10 estudantes indígenas em um único turno, ministravam-se conteúdos desde a alfabetização a última série dos anos iniciais – quarta série, como

era denominada na época. O documento citado ainda informa que dois anos depois, foi contratado um professor não indígena, isso em 1996. Posteriormente, assumiu como docente o indígena Marivaldo Parintintin, porém, este foi transferido para a aldeia Traíra dois anos após a contratação.

Em 2000, a indígena Rosangela Parintintin assumiu a responsabilidade pela escola na comunidade. Segundo relato presente no PPP (2022), em 2000 a escola São José era uma maloca tradicional - casa de palha, e atendia o público de primeiro ao nono ano do ensino fundamental e contava com um número de 14 professores não indígenas. A escola teve seu novo prédio construído no ano de 2019, com a luta do povo, mediado pelas lideranças da comunidade, que buscaram melhorias para a escola em termos de estrutura física.

Segundo o relato da liderança presente no PPP (2022), foram muitas as lutas para que o povo Parintintin conseguisse uma escola com estrutura adequada aos anseios da comunidade. A escola, no ano de 2022 ¹⁰, encontrava-se em funcionamento e atendia estudantes indígenas da educação infantil ao nono ano do ensino fundamental. Na mesma ocorriam aulas nos turnos matutino, vespertino e noturno, e no quadro docente havia dois professores indígenas e cinco não indígenas.

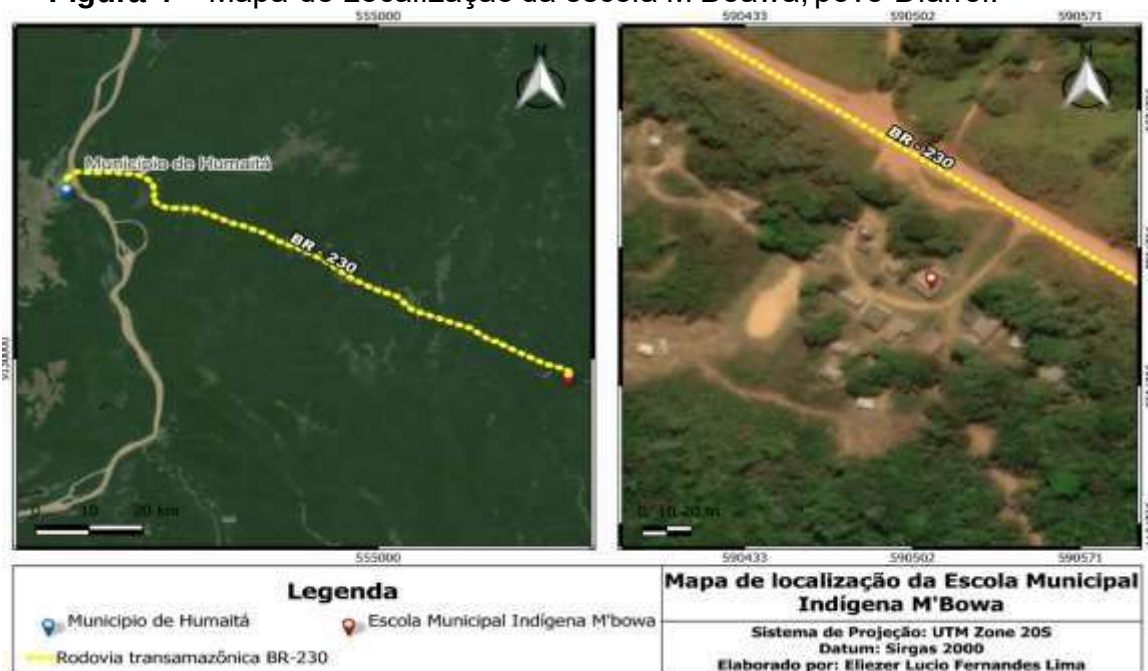
Conforme o documento, a comunidade indígena Parintintin da Aldeia pupunha é representada por professores indígenas e não indígenas, lideranças, pais e mães de alunos, alunos representantes e membros da APMC do município da Escola Municipal Indígena São José, membros da OPIPAM – Organização do Povo Indígena Parintintin do Amazonas. Segundo o PPP (2022, p. 3) a comunidade se reuniu “em assembleia para discutir e elaborar as propostas e finalizar a estrutura do Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena São José”, de modo que esta priorize seus processos pedagógicos e metodológicos, os contextos étnico-culturais diferenciados e específicos próprios da comunidade, como Matriz Curricular Intercultural, Calendário Específico e Avaliação.

Referente aos dados históricos da escola Municipal M'Boawa, localizada no território da etnia Jui/Diarroi, não conseguimos informações, apesar de serem solicitadas à Coordenação Escolar Indígena de Humaitá. Também não foi possível

¹⁰ Ano em que consta no Projeto Político Pedagógico da Escola São José. Não havia sido atualizado até o momento do contato com a liderança da escola.

informações orais de mais velhos da comunidade que, mediante convite, se mostraram receosos, não aceitando, naquele momento, conceder as informações necessárias. Mesmo assim, trago abaixo a localização da escola por meio de imagem.

Figura 4 – Mapa de Localização da escola M'Boawa, povo Diarroi.



Fonte: Elaborado para a pesquisa em junho de 2024.

A escola é identificada nesta pesquisa, sendo a segunda com maior número de docentes não indígenas é a escola Municipal M'Boawa, localizada no território da etnia Jui/Diarroi, situada no quilômetro km 106 (cento e seis) na Br 230 (Transamazônica) entre a cidade de Humaitá e o distrito do Matupi, também conhecido como 180 (Cento e oitenta) pertencente ao município de Manicoré. O acesso à esta escola Indígena leva entre duas horas no verão e três horas de viagem no tempo chuvoso, e o meio de locomoção é terrestre pelas empresas de ônibus escolares.

SEÇÃO 2

ASPECTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Responda pesquisador: quem é você?; respeita as regras do método?; delimita com rigor seu objeto e sua posição correlata, a de sujeito do conhecimento científico? (Rodrigues, 2012, p. 105).

O aporte teórico se ampara nos Estudos Culturais e Estudos advindos do Grupo Modernidade/Colonialidade, especificamente a partir dos conceitos de Decolonialidade, Identidade, Diferença, Ensino e Cultura(s), articulados a autores e autoras que discutem a educação escolar indígena no Brasil e o ensino a partir de conteúdos específicos e diferenciados do ponto de vista étnico e cultural.

O aspecto teórico da dissertação aqui pretendida tecer uma dimensão analítica com base nos apontamentos advindos do grupo de estudos e investigação chamado pelo nome Modernidade/Colonialidade, assim representados por autores e autoras intelectuais latini-americanos que conceituam alguns processos históricos, fazendo com que a pesquisa e sua produção envolvendo os professores e professoras não indígenas sobre o ensino nas escolas indígenas estabeleça uma conexão com a perspectiva decolonial, tendo como conceitos principais: Identidades, Diferenças, Ensino Escolar Indígena, entre outros.

Tomando como referência Munsberg e Ferreira da Silva (2018), dentro desse desejo de construir uma “outra sociedade”, a educação intercultural se constitui no fator propulsor da descolonização, como a possibilidade de superar um modelo educacional tradicional, descontextualizado e excludente. Para continuar falando sobre educação escolar indígena, é importante pensar sobre a diferença existente entre o que se entende por Colonialismo e Colonialidade. Desde esta perspectiva, o colonialismo:

[...] consiste no processo de dominação político-administrativa que visa garantir a exploração do trabalho e das riquezas das colônias em benefício das metrópoles. Já Colonialidade é um fenômeno histórico complexo, relativo a um padrão de poder global, que naturaliza hierarquias (territoriais, raciais, culturais e epistêmicas), reproduzindo relações de dominação e subalternização (Munsberg; Ferreira da Silva, 2018, p. 144).

Com relação ao grupo Modernidade/Decolonialidade, de acordo com Luciana Ballestrin (2013), trata-se de um campo de estudos interdisciplinar que busca entender as relações entre a modernidade e a colonialidade, ou seja, como a modernidade ocidental está intrinsecamente ligada à colonização e ao colonialismo. Ballestrin (2013) explica que esse grupo de estudos tem suas raízes na teoria crítica latinoamericana, especialmente nos trabalhos do sociólogo peruano Aníbal Quijano e Castro Gomes, para quem a modernidade ocidental não pode ser entendida separadamente da colonialidade, pois a colonização foi uma parte essencial do projeto moderno.

A modernidade, neste modo de ver, aparece como um conjunto de ideias e práticas, surgidas na Europa a partir do século XV e envolve uma série de transformações sociais, políticas, econômicas e culturais (Ballestrin, 2013). No entanto, essa modernidade também foi marcada pela expansão colonial europeia, que envolveu a exploração, dominação e subjugação de povos não europeus. Também de acordo com os apontamentos da autora, a colonialidade, por sua vez, diz respeito às estruturas e relações de poder que foram impostas durante o processo de colonização. Isso inclui a hierarquia racial, em que os europeus se considerassem superiores às nações colonizadas, além da exploração econômica e cultural.

Assim, o grupo Modernidade/Colonialidade busca, então, desvelar as implicações e consequências dessa relação entre modernidade e colonialidade. O grupo analisa como a colonialidade continua a produzir as relações globais até os dias de hoje/século XXI, através de mecanismos como o racismo, o eurocentrismo e a exploração econômica (Ballestrin, 2013).

Para Ballestrin (2013), estudos que perpassam pelo viés trazido pelo grupo Modernidade/Colonialidade geralmente buscam trazer à tona as vozes e perspectivas dos povos colonizados, desafiando as narrativas dominantes e propondo uma entrega do conhecimento que seja mais intercultural. Em resumo, o grupo Modernidade/Colonialidade é um campo de estudos que investiga as interações entre a modernidade ocidental e a colonialidade, buscando entender as implicações e consequências dessas relações para as sociedades contemporâneas, nas quais também se localizam as escolas indígenas, justificando, assim, a escolha do amparo teórico nesta pesquisa.

O conceito de colonialidade foi estendido para outros âmbitos que não só o do poder. Assim, Mignolo (2010, p.12) sugere que a matriz colonial do poder “é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados”, como se vê mais na frente. Para a colonialidade do poder, é apresentado alguns eixos centrais como: o controle da economia, o controle da autoridade, o controle da natureza e dos recursos naturais, o controle do gênero e sexualidade e por fim o controle da subjetividade e do conhecimento.

A colonialidade se reproduz em uma tripla dimensão: a do poder, do saber e do ser. E mais do que isso: “a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade; é a sua parte indissociavelmente constitutiva” (Mignolo, 2002, p. 30). A modernidade, estando “intrinsecamente associada à experiência colonial” (Maldonado Torres, 2008, p.84), não é capaz de apagá-la: “não existe modernidade sem colonialidade” (Quijano, 2000, p. 343). De outro lado, não poderia haver uma economia-mundo capitalista sem as Américas (Quijano, 1992).

Na perspectiva do grupo Modernidade/colonialidade, é possível situar o contexto de emergência da colonialidade e da colonialidade do poder, sendo, guerra, genocídio e conquista das Américas (Maldonado-Torres, 2008, p. 136). Surgindo assim, um tipo de classificação social colonial: a ideia de raça.

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2000, p. 342).

Como aporte teórico, a pesquisa também terá como base o campo dos Estudos Culturais por considerar que este é um campo que se concentra na análise e interpretação das práticas culturais em suas dimensões sociais, políticas e históricas, nas quais também se localizam as práticas de ensino nas escolas indígenas. Esse campo teórico busca entender como a cultura é produzida, consumida e contestada, e como ela influencia e é influenciada pelas relações de poder.

Grossberg; Treichler; Nelson (1995) apontam que os Estudos Culturais surgiram no contexto da década de 1950, no Reino Unido, como uma resposta crítica aos

estudos literários tradicionais e à hegemonia cultural britânica. Segundo os autores, esse campo acadêmico emergiu como uma forma de analisar e interpretar as práticas culturais em suas múltiplas dimensões sociais, políticas e históricas, sendo uma das principais influências para o surgimento dos Estudos Culturais foi o pensamento marxista, que enfatizava a relação entre cultura e poder. Os teóricos marxistas, de acordo com Grossberg; Treichler; Nelson (1995), começaram a questionar a ideia de que a cultura era uma esfera separada da sociedade e argumentaram que ela estava intrinsecamente ligada às relações de classe e às estruturas de poder.

De acordo com Escosteguy (2010), o campo dos Estudos Culturais também foi influenciado pela teoria crítica da Escola de Frankfurt, que buscava entender as formas de dominação e opressão presentes nas sociedades capitalistas. A autora explica que os teóricos da Escola de Frankfurt analisaram as indústrias culturais, como a mídia de massa e o entretenimento, e como elas foram usadas para perpetuar a ideologia dominante e fortalecer as desigualdades sociais, e que, ao longo do tempo, os Estudos Culturais se expandiram para além do Reino Unido e se tornaram um campo internacional, com diferentes abordagens e perspectivas, a expansão foi impulsionada pela crescente globalização e pela necessidade de entender as dinâmicas culturais em um contexto cada vez mais interconectado (Escosteguy, 2010).

Em resumo, a autora aponta que os Estudos Culturais surgiram como uma resposta aos estudos literários tradicionais e à hegemonia cultural britânica. Eles foram influenciados pelo pensamento marxista, pela teoria crítica e pela noção de hegemonia cultural de Gramsci, e buscaram analisar e interpretar as práticas culturais em suas dimensões sociais, políticas e históricas.

Nesta forma de ver, o campo teórico dos Estudos Culturais passou a ser caracterizado por uma abordagem interdisciplinar, que combina elementos de sociologia, antropologia, literatura, comunicação, história, entre outras disciplinas, ou seja, Os Estudos Culturais é um campo teórico considerado por Grossberg; Treichler; Nelson (1995) uma “esquerda acadêmica” e apresenta uma “promessa intelectual especial porque tentam atravessar, de forma explícita, interesses sociais e políticos diversos” (p. 07).

Uma das principais influências teóricas dos Estudos Culturais é o pensamento pós-moderno, que questiona as noções essencialistas e fixas de identidade, verdade e poder (Castro Gomez, 2005). Essa perspectiva enfatiza a construção social e discursiva da realidade, destacando como as práticas culturais e os discursos são usados para construir e manter relações de poder. Além disso, os Estudos Culturais, também influenciados pelo pensamento pós-colonial, passa a questionar as hierarquias e desigualdades resultantes do colonialismo, buscando ouvir as vozes outras e reconhecer as perspectivas dos povos colonizados.

A articulação entre os estudos culturais e o grupo Modernidade/Colonialidade na pesquisa aqui apresentada é considerada relevante, pois os campos teóricos aqui mencionados podem auxiliar as análises acerca das práticas de ensino narradas pelos professores e professoras não indígenas, no sentido de perceber se estes utilizaram em suas práticas, abordagens voltadas para a especificidade cultural, étnica e identitária, levando em conta as dimensões sociais, políticas e históricas do povo indígena em que desenvolveram suas atividades docentes frente às suas percepções não indígenas.

Assim, os Estudos Culturais e o grupo Modernidade/Colonialidade colabora com as bases teóricas e metodológicas para analisar como as identidades culturais são construídas e negociadas, as representações dominantes e subalternas, e as dinâmicas de poder e resistência presentes nas práticas de ensino não indígena.

Dessa forma, a articulação entre os estudos culturais e o grupo Modernidade/Colonialidade permite uma análise mais aprofundada das formas como a modernidade ocidental e a colonialidade se manifestam nas práticas culturais, nas representações e nas dinâmicas de poder. Isso contribui para uma compreensão mais crítica das relações entre cultura, poder e colonialidade, e também abre espaço para a construção de alternativas e resistências culturais que desafiam a hegemonia ocidental e buscam promover a justiça e a equidade na educação escolar indígena.

Cabe destacar que a educação escolar indígena tem sido tema presente em monografias, dissertações e teses de doutorado, cujos resultados podem ser encontrados em escrita de livros, debates acadêmicos e científicos entre outros que nos fazem entender sobre educação escolar indígena e sua importância para o meio político e social. O tema tem sido pauta ao longo dos anos, para dar mais ênfase às

discussões, esta pesquisa busca tecer narrativas dos professores e professoras não indígenas nas escolas indígenas no sul do Amazonas. Assim, em 2022 foi realizado um levantamento, por meio de revisão de literatura, buscando conhecer o repertório de publicações cujos temas apontavam para narrativas de professores e professoras não indígenas sobre o ensino as escolas indígenas.

SEÇÃO 3

NARRATIVAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS NÃO INDÍGENAS NA PESQUISA: LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

As temáticas indígenas tem sido relevantes nos contextos pesquisas acadêmico/científicas, porém, ainda são poucos os trabalhos de pesquisas cujos resultados apontam para narrativas de professores não indígenas sobre a escola indígena (Oliveira; Zibeti, 2015).

A respeito da escola indígena, Seizer da Silva (2009, p. 87) também mostra que a escola que se insere no contexto da aldeia tem que [...] “possuir ações norteadas pela comunidade indígena local e que em sua prática pedagógica esteja explícita tal característica. Sendo capaz de produzir um diálogo fronteiriço que ressignifique no dia-a-dia a aplicação dos componentes curriculares”. O autor indígena ressalta que as práticas pedagógicas instituídas na escola indígena necessitam de “ações efetuadas neste espaço que beneficiam o processo de ensinar e aprender através dos ‘saberes’ provindos de experiências vivenciadas dentro e fora dos seus limites físicos préestabelecidos” (Seizer da Silva, 2009, p. 87).

Pensando as articulações que devem ser promovidas no contexto da escola indígena que tem em seu corpo docente, professores e professoras que não fazem parte da cultura e dos modos de ser da comunidade indígena, observamos a necessidade de compreender como os professores não indígenas no Sul do Amazonas vêm pensando a escola. É diante dessas inquietações que propomos uma revisão de literatura visando analisar trabalhos publicados em periódicos vinculados ao site da Capes sobre a temática em questão.

Assim, é importante ressaltar que, para as comunidades indígenas, a escola tem sido considerada um espaço de resistência e luta que se vincula ao movimento indígena (Alves, 2017; Bonin, 2008). Na mesma direção, Bergamaschi (2007) tem apontado que a escola indígena se tornou estratégia de resistência, modos específicos de lidar com a diferença, com o outro, tornou-se também lugar de ressignificação, de negociação e articulação.

A comunidade inserida no âmbito da escola indígena e vice-versa produziu uma “força silenciosa que perpassa a escola, se fazendo na aldeia, anunciando

possibilidades para um outro fazer escolar, desde outra forma de estar no mundo” (Bergamaschi, 2007, p.199). Mediante tais apontamentos, cabe indagar: Como os professores e professoras não indígenas pensam o ensino nas escolas indígenas? Que pesquisas estão sendo desenvolvidas acerca desta problemática?

É diante de tais inquietações, buscou-se tal levantamento¹¹. A abordagem adotada para a produção deste trabalho se amparou no mapeamento teórico de Biemengut (2008), que propõe o mapeamento teórico como procedimento de pesquisa que permite ao pesquisador compreender em que medida a temática pesquisada vem se constituindo enquanto campo conceitual e metodológico. Assim, o mapeamento teórico visava “identificar e assinalar concepções teóricas e principais resultados e, analisar, implica combinar vários dados ou resultados específicos em um mais geral” (Biemengut, 2008, p. 95).

Para Biemengut (2008), o que se deve levar em consideração para a construção de mapa teórico são: o recorte temporal, variando entre 5 e 10 anos; a produção de descritores que indiquem elementos centrais da temática pesquisada; a seleção dos trabalhos deve apresentar a descrição pautando os objetivos, metodologias e os principais conceitos adotados em cada trabalho analisado.

Tomando como base o mapeamento teórico (Biemengut, 2008), foi selecionado os anos de 2017, 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022 como recorte temporal de 6 anos. Foi utilizado o site do Portal de Periódicos da Capes como lócus da pesquisa. Utilizamos como descritores as seguintes palavras-chaves: Narrativas de Professores não Indígenas; Educação Escolar Indígena e Saberes docentes de professores não indígenas.

Foram encontrados 715 trabalhos com os descritores utilizados. Para refinamento e posterior descrição e análise, foi realizado a leitura dos resumos dos artigos buscando identificar a temática (se estava ou não no escopo do trabalho), os objetivos, metodologias e resultados alcançados.

Durante a realização deste procedimento, foram excluídos 707 trabalhos por não se inserirem na discussão sobre narrativas de professores não indígenas sobre

¹¹ Parte dos resultados foi apresentado no 3º Fórum Internacional sobre a Amazônia (3º FIA), em Brasília, no mês de julho de 2022.

escolas indígenas. De modo geral, esses 707 identificavam elementos que retratavam a escola indígena a partir de características de cultura, cosmologia, formação de professores, educação física na educação escolar indígena, formação de professores para as modalidades educação especial e educação indígena: espaços intersticiais, entre outros.

Assim, apresentamos o quadro 3 com as indicações de exclusão e inclusão dos trabalhos selecionados.

Quadro 2. Critérios de Inclusão e Exclusão

Inclusão	Exclusão
Trabalhos relacionados a temática, com descritores: “Educação Escolar Indígena”, “Saberes Docentes” e “Educação Escolar Indígena”.	Trabalhos com temáticas divergentes dos critérios da pesquisa.
Recorte Temporal: Estudos publicados nos últimos 5 anos (2017 a 2022).	Trabalhos escritos em outros idiomas, que não sejam em português.
Estudos que estejam acessíveis via Web gratuitamente.	Trabalhos acima de 5 anos de publicação.
Principais contribuições Artigos envolvendo os estudos culturais e diversidade.	Trabalhos que não corroboram com temática supracitada.
O objetivo dos trabalhos analisados, se eram condizentes com a temática.	Trabalhos como resenhas, ou resumos científicos que não apresentavam dados concretos, ou não se caracterizam como artigos.
Capes e periódicos, artigo em destaque: Os desafios vivenciados pelos professores não indígenas na escola indígena Parintintin.	Temas deferentes da temática em pauta: (Educação física na educação escolar indígena, Formação de professores para as modalidades educação especial e educação indígena: espaços intersticiais).

Com o total de 8 trabalhos selecionados, passamos a descrever os objetivos e as questões conceituais que nortearam cada artigo. É importante ressaltar que todos os trabalhos selecionados passaram por revisão de pares, porém não foi foco de análise o *qualis* das revistas ao qual cada trabalho estava vinculado. Apresentamos

no quadro 4 o título, revista, autor e principais conceitos descritos/utilizados por trabalho.

Quadro 3: Trabalhos selecionados

Nº	TÍTULO DO ARTIGO	REVISTA	AUTORES	PRINCIPAIS ABORDAGENS CONCEITUAIS
1	Educação na Aldeia e Escola Indígena de Muã Mimatxi: O tehêy de Pescaria de conhecimento.	Educação e Pesquisa – Educ@	Melgaço Valadares, Juarez, Alves Braz, Werymehe..	Os tehêys são utilizados nos processos de alfabetização e letramento das crianças. Elas aprendem a ler com as imagens e a conhecer os valores da vida e da natureza que integram a cultura indígena, o território, as tradições, a saúde e a vida do povo de Muã Mimatxi. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, já dizia Paulo Freire (1982). Ano (2021)
02	Formação, pesquisa e práticas no contexto da educação escolar indígena: as ações do Pibid Diversidade no povo Xukuru do Ororubá.	Revista Ñanduty	Silva, Jaqueline Barbosa da.	Logo, servimo-nos das lentes teóricas de Almeida (2017), Grosfoguel (2007) e Mignolo (2007) para explicitar o caráter epistemológico da prática pedagógica na Educação escolar Indígena. Ano (2017)

03	Práticas docentes no ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Indígena.	Educação e Pesquisa	Fontenele, Zilfran Varela; Cavalcante, Maria da Paz.	[...] a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e
----	--	---------------------	--	--

				passíveis de aperfeiçoamento. (TARDIF, 2002, p. 249). Ano (2020)
04	O que ensinar sobre a história das sociedades indígenas nos anos iniciais do ensino fundamental?	Debates em Educação	Silva, Cintia Gomes da; Silva, Andréa Giordanna Araújo da.	Segundo Araújo e Giugliani (2014) a educação brasileira permanece resistente à inclusão da discussão sobre as relações étnico raciais, às diferenças, à história e acultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas. Essa resistência ainda permeia a história fundada em modelos tecnocráticos, eurocêntrico e monocultural, o que implica considerar a diversidade sob um aspecto político, o que ainda é bem presente; a diversidade como um campo de hierarquização, exclusão e violação dos direitos sociais, intelectuais e sexuais. Ano (2017)

05	Interculturalidade e Educação: Abordando a temática Indígena na Educação Básica.	Essentia	Andrade Regina, Gonçalo Lima, Kato Seithi Danilo, Ovigli Bovolenta Daniel, Dos Santos Alves, Cristina Elia.	Candau (2011, p. 52) explica que "Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos sócio culturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas." Ano (2019)
06	Saberes tradicionais e língua materna Kaiowá e Guarani na educação Escolar	Acta Scientiarum	Ramires, Lúndio Cavanha, Medeiros, Heitor Queiroz.	Segundo Bergamaschi (2010, p.135): Nessa perspectiva, as escolas específicas e diferenciadas, como são consideradas as mais de 2.400 escolas que funcionam nas terras indígenas brasileiras, também
	indígena na escola Nandajara, reserva indígena Te'yikue, Caarapó (MS).			apresentam características distintas. A história da escola dos povos indígenas faz parte do contado desses povos com o mundo ocidental, contato esse marcado por uma concepção própria de mundo que igualmente constituiu um modo próprio de educação escolar. Ano (2019)

07	Educação Superior Indígenas: Análise do discurso do indígena sobre o papel do professor não indígena na sua formação acadêmica.	Revista Multidisciplinar em Educação – EDUCA	Furtado Silva, Messias, Pacubi Baierl, Teixeira Odete.	A interculturalidade orienta processos que têm como base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes. Não ignora relação de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume conflitos procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. (CANDAU, 2002, P. 19). Ano (2018)
08	Os desafios vivenciados pelos professores não indígenas na escola indígena Parintintin.	Educação e Pesquisa – Educ@	Ramos Lisboa, Kellyanne, Nogueira Leite Maria Eulina, Franco Elias Gláucia Zilda.	Desse modo conforme explicitado SECAD (2007, p.94), é preciso conhecer que no Brasil, do século XVI, até praticamente a metade deste século, a oferta de programa de educação escolar as comunidades indígenas estiveram pautadas pela catequização, pela civilização e pela integração forçada dos índios a sociedade nacional. Ano (2019).

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos trabalhos selecionados, buscamos descrever os resultados obtidos em cada trabalho apresentando os pontos centrais elencados pelos/as autores, levando em consideração a narrativa de professores/as não indígenas sobre a escola indígena. Vale ressaltar que na dinâmica de organização dos trabalhos apresentados não leva em consideração a análise das discussões levantadas em cada artigo, uma vez que este mapeamento teórico se propõe a descrever as narrativas sobre a escola indígena, tendo como base os dados produzidos em pesquisas acadêmicas divulgadas nas revistas apresentadas no

quadro 5 que são recortes reestruturados no formato de artigos científicos revisados por pares.

Quadro 4: Descrição dos resultados apresentados por trabalho

Nº	TITULO DO ARTIGO	AUTORES	RESULTADOS APRESENTADOS
01	Educação na Aldeia e Escola Indígena de Muã Mimatxi: O tehy de Pescaria de conhecimento	Melgaço Valadares, Juarez; Alves Braz, Werymehe.	Os resultados desta pesquisa mostraram que houve uma maior e melhor compreensão entre educação, cultura e identidade desse grupo indígena, o que fez compreender melhor tanto a formação social do povo brasileiro quanto a importância dos mitos na construção da história da aldeia. O fato de compreender o modo de viver, de pensar, os rituais e as práticas sociais contribuiu para se pensar na seleção de temas para serem trabalhados nas escolas indígenas e urbanas.
02	Formação, pesquisa e práticas no contexto da educação escolar indígena: as ações do Pibid Diversidade no povo Xukuru do Ororubá	Silva, Jaqueline Barbosa da.	Nesta pesquisa foi perceptível a importância dos (as) professores (as) dialogarem com os mais velhos da comunidade, no desenvolvimento de ações junto aos estudantes, garantem o processo participativo e fortalecem a construção permanente da identidade étnica, bem como contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.
03	Práticas docentes no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena	Fontenele, Zilfrany Varela; Cavalcante, Maria da Paz.	O artigo teve como resultado a necessidade de um ensino de História, cada vez mais, voltado para a diversidade e que incentive a inclusão das diversidades inerentes à realidade brasileira, não somente no âmbito da etnicidade, como também de gênero, ideologia e religião.

04	O que ensinar sobre a história das sociedades indígenas nos anos iniciais do ensino fundamental?	Silva, Cintia Gomes da Silva, Andréa Giordanna Araújo da.	Os resultados apontaram que embora relacionada com a história dos não brancos, cada sociedade indígena tem o próprio processo histórico e o que as une, no cenário nordestino, é o permanente processo de luta pela posse de terra, como condição vital, e pelo reconhecimento de sua identidade como sociedades étnicas plurais e autônomas.
05	Interculturalidade e Educação: Abordando a temática Indígena na Educação Básica.	Andrade Regina Gonçalo Lima, Kato Seithi Danilo, Ovigli Bovolenta Daniel, Dos Santos Alves Cristina Elia.	Para essa temática em destaque aparece a importância do debate sobre a diversidade cultural, sendo um dos principais temas para discursões no âmbito da educação.
06	Saberes tradicionais e língua materna Kaiowá e Guaraní na educação Escolar indígena na escola indígena Te'yikue, Caarapó (MS)	Ramires, Lúndio Cavanha; Medeiros, Heitor Queiroz.	O tema refere-se aos saberes tradicionais e as línguas maternas trabalhados no contexto da escola indígena, sobretudo, por professores indígenas.
07	Educação Superior Indígenas: Análise do discurso do indígena sobre o papel do professor não indígena na sua formação acadêmica.	Furtado Silva Messias, Pacubi Baierl Teixeira Odete.	É importante apresentar esse artigo mostrando a importância do papel do professor em uma determinada comunidade indígena e como sua formação vem sendo construída ao longo do tempo.
08	Os desafios vivenciados pelos professores não indígenas na escola indígena parintintin.	Ramos Lisboa Kellyanne, Nogueira Leite Maria Eulina, Franco Elias Gláucia Zilda.	O artigo mostra um levantamento acerca de professores não indígenas e sua atuação e experiência diante da cultura indígena parintintin, Sul do Amazonas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Os trabalhos apresentados buscaram descrever elementos voltados às vivências e experiências dos professores e professoras não indígenas tendo como

base metodológica o uso de entrevistas que variavam entre estruturada e semiestruturada, além de autoetnográfica, no caso de autores indígenas. Apresentavam elementos teóricos no campo da teoria crítica, fazendo uso de termos conceituais tais como: diversidade, formação de professores, saberes tradicionais, identidade indígena, escola indígena e educação escolar indígena.

Os autores utilizados, na maioria dos artigos selecionados foram: Munduruku (2012); Freire (2002); Candau (2011), além das discussões voltadas as políticas públicas educacionais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 e o Referencial Curricular Nacional para Educação Escolar Indígena, além de dados levantados pelo IPA.

Os trabalhos de maneira geral apresentam discussão sobre a necessidade de formar professores e professoras indígenas apenas para atuar nas suas respectivas comunidades, já que vivenciam e são conhecedores dos saberes locais indígenas e são capazes de produzir práticas pedagógicas coerentes, articuladas às cosmologias e modos de ser específicos de cada povo, isso relacionado aos processos de ensino e aprendizagem que se inserem em sala de aula nos contextos indígenas. Nota-se nos trabalhos analisados, uma carência de formação específica e diferenciada de professores indígenas no Sul do Amazonas, o que infere na contratação de professores não indígenas para atuarem nas escolas indígenas na região citada.

De modo geral, há nos artigos levantados e selecionados, a preocupação de pensar a escola indígena como campo de disputa e formação política indígena. Isso nos permite inferir que tais preocupações tencionam a escola como eixo formativo intercultural entre culturas indígenas e não indígenas, exigindo dos professores e professoras não indígenas perceber que o processo de ensino e aprendizagem não deve ficar restrito aos conteúdos escolares advindos da ocidentalidade, mas como articulação entre tais componentes curriculares com os contextos locais e culturais ali presentes.

A partir das buscas realizadas no portal de periódicos da Capes, foi possível identificar que durante os últimos seis anos foram poucas as publicações de pesquisas que se preocuparam com o ensino mediado por professores e professoras não indígenas no âmbito das escolas indígenas, especificamente no Sul do Amazonas, região em que se concentra grande parte dos povos indígenas brasileiros. Mesmo

diante de um resultado pouco expressivo (8 trabalhos selecionados), foi observado que um processo de tessitura analítica sobre as práticas de ensino utilizadas nas escolas indígenas como elemento de produção de uma escola que tenta constituir-se como específica e diferenciada.

A significativa contribuição dos estudos voltados para a o ensino nas escolas indígenas, tem tencionado para uma reflexão sobre a formação docente para atuação na escola indígena levando em consideração os aspectos étnicos e culturais de cada povo. O estudo também permitiu refletir sobre a interação entre professor/a e comunidade e a valorização da cultura indígena. O levantamento aqui apresentado mostra também a necessidade de intensificar os estudos acerca do ensino nas escolas indígenas, principalmente, advindo de professores e professoras não indígenas, de modo a garantir a especificidade cultural e étnica dos povos indígenas amazônicos.

SEÇÃO 4

NARRATIVAS DOS PROFESSORES PROFESSORAS NÃO INDÍGENAS: DA PRODUÇÃO ÀS ANÁLISES DOS DADOS

Além de aprender a ouvir o silêncio, aprendi que, ao fazer entrevistas narrativas temos que aprender a lidar com os esquecimentos, com as ausências, com as estratégias do outro para poder narra-se (Andrade, 2012, p. 186).

Nesta seção, o busca-se apresentar e discutir as narrativas de professores e professoras não indígenas. Também intenciona articular os elementos teórico-metodológicos, sobretudo, olhar os acontecimentos históricos e culturais produzidos sobre os povos originários ao longo do tempo, decorrente da colonialidade, especificamente aqueles relacionados ao ensino escolar nas escolas indígenas no Sul do Amazonas. Tendo a narrativa como fonte de dados, a dissertação busca perceber algumas ações que afetam ou são afetadas nas/pelas práticas pedagógicas docentes não indígenas mediante o ensino nas escolas indígenas em meio aos encontros e diálogos com os sujeitos da pesquisa, que já conta com aprovação – em anexo – do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFAM).

Assim, esta seção tem como objetivo apresentar os dados gerados na pesquisa, que foi conduzida por meio de técnicas de entrevistas narrativas. As entrevistas narrativas têm como aporte teórico os escritos de Andrade (2012), Silveira (2007) e Costa (2007), que definem esta estratégia como sendo uma possibilidade de ressignificar os modos de pesquisar na educação. Pesquisas desta natureza têm auxiliado na compreensão de narrativas como forma de os sujeitos falarem de si, de suas histórias de suas compreensões de mundo, de suas marcas e memórias pessoais e coletivas, isso levando em consideração que as narrativas são consideradas “forças discursivas” e possibilidades de interpretação dos significados que os sujeitos atribuem aos seus processos de vida, formação e experiências no ensino, como no caso desta pesquisa envolvendo as narrativas de professores e professoras não indígenas sobre o ensino nas escolas indígenas no Sul do Amazonas. Para tanto, entendemos que

[...] que não basta fazer a pergunta boa, desdobrar um dito ou aproveitar as palavras soltas; é preciso ouvir o silêncio e suportá-lo, fazê-lo narrar tanto quanto á palavra. É preciso mais, é preciso está

preparada para o inesperado, pois nos tornamos, algumas vezes, a confidente de um caso sofrido, a possibilidade de um desabafo, a ouvinte que se oferece sem julgamento ou críticas, o que autoriza o falante a dizer mais de si. E aí as identidades se mesclam e se conflitam [...] (Andrade, 2012, p.192).

Os encontros foram realizados de forma individual com os professores e professoras não indígenas que aceitam participar da pesquisa. Diante das informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED sobre a lotação nas escolas indígenas, passou-se a buscar contato com os docentes alocados para trabalhar nas escolas indígenas, especificamente daquelas, segundo quadro de lotação, atuavam em maior número de professores e professoras não indígenas, sendo localizados e convidados seis docentes, que aceitaram contribuir com a pesquisa.

Cabe ressaltar que, no primeiro momento da pesquisa, começamos pela localização das escolas indígenas, onde localizamos doze (12) escolas indígenas em Humaitá, Amazonas, sendo que duas delas se destacam pelo número de docentes não indígenas, sendo a Escola Municipal Indígena São José e a Escola Municipal Indígena M' Boawa, com antes já mencionado. Dessas escolas, aceitaram participar da pesquisa os professores e professoras descritos no quadro a seguir:

Quadro 5: Relação de Professores e Professoras não Indígenas que aceitaram ceder entrevistas

PROFESSORES E PROFESSORAS NÃO INDÍGENAS¹²			
SUJEITOS DA PESQUISA	FORMAÇÃO	LOTAÇÃO/COMUNIDADE/ETNIA	ENSINO SUPERIOR
PNI-01	Pedagogia	B'Boawa/Jui/Diarroi	01
PNI-02	Pedagogia	SãoJosé/Pupunha/Parintintin	01
PNI-03	Pedagogia	SãoJosé/Pupunha/Parintintin	01

¹² Os participantes da pesquisa aqui foram nomeados por um código de abreviação PNI, mais ordem aleatória, com finalidade de manter a garantia do anonimato, conforme prevê a Ética em Pesquisa.

PNI-04	Pedagogia	SãoJosé/Pupunha/Parintintin	01
PNI-05	Letras	SãoJosé/Pupunha/Parintintin	01
PNI ¹³ -06	Matemática	SãoJosé/Pupunha/Parintintin	01
		TOTAL	06

Fonte: Elaborado pelo autor

A captação dos dados foi por meio de entrevistas gravadas, tendo um roteiro (em anexo) de perguntas previamente elaborado. Mediante a localização dos sujeitos da pesquisa, bem como a captação destes em participar da pesquisa, os dados foram produzidos e sistematizados. Antes, porém de mostrá-los, cabe descrever os caminhos metodológicos aqui percorridos.

4.1 Os caminhos da pesquisa com professores e professoras não indígenas em Humaitá/AM

A escolha do caminho metodológico da pesquisa aqui apresentada partiu inicialmente de leituras realizadas em Meyer e Paraíso (2012, p. 17) principalmente quando estas autoras ao discorrem sobre metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e afirmam que é preciso “construir imagens de pensamento potentes para interrogar e descrever-analisar no objeto”, principalmente quando levamos em consideração que é preciso fazer novas perguntas para ‘velhos’ problemas, como aponta (Costa, 2007) considerando que o maior desafio dos pesquisadores é articular velhos temas em novos problemas.

No caso dessa dissertação de mestrado, o “novo”, talvez, esteja na abordagem com professores e professoras não indígenas que assumiram suas docências em um contexto indígenas, espaço recheado de diferenças étnicas e culturais, muitas vezes

¹³ Refere-se a forma como os participantes foram nomeados na pesquisa – Professor Não Indígena -PNI, seguidos de ordem numérica e função do anonimato exigido pela ética na pesquisa.

não considerados nas abordagens de conteúdo eurocentrados. Neste entendimento, concordamos que:

Pesquisar não é uma atividade que corresponde a um desejo de produzir saber, conhecimentos, e quem conhece, governa. Conhecer não é descobrir algo que existe de uma determinada forma em determinado lugar real. Conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica (Costa, 2007, p. 104).

A entrevista narrativa aqui apresentada pode ser entendida como meio pelo qual o sujeito não indígena pode narrar a si mesmo ou narrar o outro, suas identidades, culturas, histórias, de modo a desconstruir a ideia eurocentrada apresentada à sociedade, inclusive nos meios escolares. Assim, entender como os professores e professoras não indígenas pensam o ensino nas escolas indígenas levando em consideração a “educação específica e diferenciada” para os povos indígenas torna-se relevante no Sul do Amazonas.

Essa força narrativa não está ligada a uma condição de qualidade, mas aparece principalmente a partir de uma relação de poder constituída pelas ações dos sujeitos envolvidos e escola indígena advinda por meio de práticas e discursos não indígenas. Não podemos negar a importância da força narrativa, essa força segue os momentos históricos de modo a impedir certas práticas sociais e ressaltar outras. Em visão das informações, para o entendimento dos conceitos entre os estudos culturais o aspecto teórico pode assumir a propriedade de instrumento de negociação pela qual o sujeito é apresentado à sociedade, sendo que nessa situação de domínio, certas situações podem ser reveladas e outras podem ser esquecidas.

[...] na mesma esteira em que se compreende que as narrativas são práticas discursivas que produzem a cultura familiar, podemos nos perguntar sobre quantas outras instituições, grupos, tribos necessitam desse constante reinventar de histórias e narrativas, as vezes compartilhadas como segredos, mas sempre envolvidas em rede de poder, estabelecendo personagens, causalidades, situações hilárias ou dramáticas, excepcionalidades e vínculos, enfim (Silveira, 2004, p. 202).

Tendo em vista que “Entrevistar é uma forma de desenhar uma escrita que adentra o território desconhecido do outro. Cenário que coloca em cena um desejo de

saber e uma escuta que dá a chance ao entrevistado de narrar aquilo que experienciou [...]” (Souza, 2012, p. 87) e, partindo da ideia de que as experiências estão ligadas a história e a memória do sujeito que narra, sendo a memória o suporte para a produção das narrativas que mostram identidades, sejam essas individuais ou coletivas, e que “a memória é uma construção sobre o passado, atualizada e renovada no tempo presente” (Delgado, 2010, p. 9).

Essa pesquisa busca incluir a sistematização das narrativas dos professores e professoras não indígenas sobre o ensino nas escolas indígenas no sul do Amazonas na referida cidade de Humaitá Amazonas, verificando sobre o que “pensam” esses professores não indígenas levando em consideração a “educação escolar indígena ou a educação específica e diferenciada” para os povos indígenas na região sul do Amazonas.

As narrativas são rodeadas de vivências, acontecimentos e construção ao longo do tempo, os movimentos dos povos indígenas sempre foram em favor da permanência em seus territórios e a liberdade, o acontecimento foi um processo no qual com muitas lutas conflitantes os povos originários com o passar dos períodos conseguiram resistir, além dos pontos citados veio se consolidando a construção dos direitos conquistados. Logo, as narrativas dos professores e professoras não indígenas sobre o ensino nas escolas indígenas no sul do Amazonas se faz importante para o meio institucional e social dos povos, inclusive uma interpretação sobre a educação escolar indígena e sua transformação política e social ao longo do tempo.

4.2 A contribuição teórica nas análises

A contribuição teórica para as análises aqui apresentadas se ampara nos Estudos Culturais e estudos advindos do grupo Modernidade/Colonialidade, especificamente autores e autoras que discutem os conceitos de Decolonialidade, Identidade, Diferença e Cultura(s), articulados a autores e autoras que discutem a Educação Escolar Indígena no Brasil.

Para Hall (2006, p. 44), “a cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar”. Para esse autor as identidades concebidas como estabelecidas e estáveis estão desaparecendo dando espaço para outras formas de produção de

identidade. E nesse sentido, percebemos que a cultura é uma produção vista como um campo e terreno de luta. Segundo Moreira e Silva (2002, p.27), “a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos”.

Sempre ouve as mudanças que transformam e afetam as bases culturais nacionais, ou seja, que colocam em xeque questões que até então pareciam inatingíveis. Experienciamos manifestações de gênero, de classe, de etnia, de raça, etc., que provocam outras formas de narrar as questões culturais e identitárias e instituem mudanças na nossa própria identidade.

Esse processo pode ser entendido como “duplo descentramento” das identidades, pois somos ao mesmo tempo deslocados do nosso mundo cultural e social e também de nós próprios, caracterizando, assim, conforme Hall (2006), uma “crise de identidade”. Com efeito Hall (2006, p. 40) menciona que “as identidades têm a ver com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos”, ou seja, a relação da identidade com os aspectos recém mencionados refere-se à maneira pela qual nós temos sido representados.

O sujeito passa a ser entendido como sendo construído no interior da história e estando também a ela conectado, sendo que o próprio conceito de sujeito pode ser considerado como uma invenção historicamente determinada. Os saberes estão interligados a conhecimentos que se perpetuam na prática pedagógica entre o dominante e o desejável, ou seja, essa prática está intimamente relacionadas com aspectos socioculturais que perpassam todo processo ensino aprendizagem. Assim, ensinar em contextos indígenas pode significar intervir diante da problemáticas encontradas no dia a dia da escola e isso passa, ou pelo menos deveria passar, pela formação docente. Nesse sentido, conforme enfatizam Canen e Xavier (2011, p. 641).

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, constitui-se com um locus privilegiado, não só para refletir e discutir sobre essas questões, como para a criação e implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e avanços no que tange ao trato da diversidade cultural no contexto escolar.

Como anunciado na introdução desta dissertação, a formação inicial que os professores/as não indígenas têm recebido na graduação, muitas vezes não tem contemplado instrumentos formativos que levem em consideração a ação docente em ambientes constituídos de diferenças. Parte dos docentes entrevistados mostraram sentir dificuldades para trabalhar em uma perspectiva intercultural, isso tanto na comunidade escolar indígena como na própria área urbana. Como mostrou o quadro da SEMED, a maioria dos professores das escolas indígenas são não indígenas na região sul do Amazonas e por mais sensíveis que eles sejam à causa indígena, estes possuem dificuldades ao chegarem nas comunidades e vivenciarem as realidades enfrentadas pelas etnias indígenas.

Cabe destacar que o conceito de interculturalidade aqui mencionado advém dos apontamentos de Catherine Walsh (2007) e Vera Maria Candau (2009), especificamente quando estas autoras discutem interculturalidade no contexto da educação escolar e relações sociais na América Latina. Walsh (2009), aponta que a interculturalidade vai além do simples reconhecimento da diversidade cultural. Na visão desta autora, a interculturalidade desafia as estruturas de poder, sendo capaz de promover transformações sociais efetivas. Relacionada ao conceito de interculturalidade, Walsh (2007) enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas que não apenas reconheçam a diversidade cultural, mas que também confronte as desigualdades de poder e promova a justiça social.

Para Walsh (2007), a interculturalidade deve ser um projeto político e ético que busca transformar as relações sociais e dismantellar as estruturas coloniais e racistas. Walsh (2007) destaca a importância de decolonizar os conhecimentos advindos da educação escolar, de modo que, os sistemas educacionais questionem as epistemologias eurocêntricas que marginalizam os saberes indígenas, entre outros subalternizados pelo ocidente.

A interculturalidade, nesta forma de ver, só ocorre se o ensino escolar envolver a valorização e a incorporação dos conhecimentos locais e tradicionais no espaço da escola indígena. A interculturalidade, segundo Walsh (2007), deve promover um diálogo genuíno entre diferentes culturas, onde todas as partes envolvidas têm voz e poder igualitários. Esse diálogo deve levar em consideração práticas educativas que

desafiem as hierarquias e promovam a igualdade e a dignidade para diversos grupos culturais e étnicos, ocorrendo assim uma efetiva educação escolar intercultural.´

Sobre educação intercultural, Candau (2009) aponta que esta é uma modalidade educacional que ocorre mediante o reconhecimento da diversidade cultural plural presente nas escolas, ou seja, uma prática pedagógica que valorize as culturas dos estudantes e que promova o respeito e a igualdade. A educação intercultural, segundo Candau (2009), pode se tornar um importante instrumento de reconhecimento étnico e cultural, isso pensando no contexto das escolas indígenas.

Ainda, para Candau (2009), a interculturalidade na educação requer uma prática reflexiva por parte dos docentes, uma vez que professoras e professores não indígenas precisam reconhecer seus próprios (pre)conceitos, mediante tais ações, é possível criar ambientes educativos interculturais. Isso envolve a reformulação dos currículos e a adoção de metodologias que promovam a participação e o respeito mútuo. Candau (2009) também argumenta que a interculturalidade deve ser entendida como política e ética. Como política, a interculturalidade envolve a implementação de políticas públicas que promovam a igualdade e a inclusão. Como ética, esta envolve um compromisso com a justiça social e o respeito pelos direitos humanos de todos os grupos, independentemente de sua origem cultural. Assim, tanto Walsh (2007) quanto Candau (2009) oferecem abordagens críticas ao conceito de interculturalidade. Destaca-se a ênfase sobre as estruturas de poder e a justiça social ocorrida por meio da educação e do diálogo intercultural.

Os Estudos Culturais, a partir de sua lente teórica, possibilita olhar para a interculturalidade, enfatizando a complexidade das relações culturais, as dinâmicas de poder, e a importância das práticas e representações culturais. De acordo com Ballestrin (2013), nos Estudos Culturais, a cultura tem sido vista como um conjunto de práticas, símbolos e significados compartilhados que são constantemente negociados e contestados. A interculturalidade, nesse sentido, pode ser entendida como um processo dinâmico e contínuo de interação entre diferentes culturas, onde ocorrem trocas, influências mútuas e conflitos.

Os Estudos Culturais, nesta forma de ver, evidenciam como as relações de poder acabam permeando, de alguma forma, as interações culturais. A interculturalidade, pensada a partir dos Estudos Culturais, não ocorre de forma

harmoniosa entre culturas, mas aparece como um campo de negociação e disputas, onde hierarquias e desigualdades de poder são sempre presentes.

Analisar as narrativas presentes nesta dissertação de mestrado amparado na interculturalidade, pode envolver aspectos sobre como as culturas dominantes tentam impor seus valores e práticas sobre as culturas invisibilizadas e como essas últimas resistem e afirmam suas próprias identidades (Ballestrin, 2013), além disso, os Estudos Culturais enfatizam a construção social das identidades e a importância da representação. Assim, entende-se que a interculturalidade implica a coexistência de múltiplas identidades culturais, que são continuamente ressignificadas nos processos de interações interculturais.

Quando se trata de interculturalidade, o grupo Modernidade/Colonialidade – M/C também ajuda na compreensão, especificamente quando se trata das interações culturais frequentemente marcadas por desigualdades de poder. Quando olharmos para os contextos escolares indígenas sob o viés do grupo M/C, é possível perceber que os currículos das escolas indígenas muitas vezes priorizam conhecimentos e valores ocidentais, marginalizando ou exotizando os saberes e culturas indígenas, impondo de certa forma, certa “colonialidade do saber” (Castro-Gomez, 2005).

Para Castro-Gomez (2005), a colonialidade do saber refere-se à imposição das epistemologias ocidentais como universais e superiores. Isso marginaliza outros sistemas de conhecimento, como os dos povos indígenas, por exemplo. Neste sentido, a interculturalidade possibilitaria desafiar essas hierarquias epistemológicas postas nos currículos, passando a reconhecer e a valorizar a pluralidade de saberes em termos de integração dos conhecimentos tradicionais indígenas nas práticas educativas, não como curiosidades, mas como epistemologias válidas e importantes para cada povo étnico.

A interculturalidade, na perspectiva do grupo Colonialidade/Modernidade, torna-se capaz, não só de promover a diversidade cultural, mas também de questionar as relações de poder desiguais. Iniciativas educacionais voltadas a práticas interculturais não só ensinam sobre culturas diversas, mas também incentivam questionamentos sobre as narrativas históricas dominantes, motivando o reconhecimento das contribuições e resistências dos povos subalternizados.

A decolonização é objetivo central par o grupo M/C, quando defendem que a interculturalidade implica no processo decolonial do conhecimento, no caso desta pesquisa, o conhecimento difundido no contexto da escola indígena, local onde ocorrem relações sociais e práticas culturais específicas. Esta abordagem, enfatiza a interculturalidade como formas de tensionar as desigualdades herdadas do colonialismo.

Talvez a formação não tenha possibilitado conhecimentos teóricos metodológicos suficientes para que os docentes pudessem lecionar nesse ambiente diferenciado, sendo na escola indígena, entre outros espaços educativos. Ressaltando que a interculturalidade deva acontecer em ambientes distintos, a mesma é uma proposta que visa a autoridade entre as diversidades e os diferentes na construção plural.

4.3 Como se narram os professores e professoras não indígenas na pesquisa

A educação escolar indígena no Brasil tem sido um campo marcado por complexas interações culturais, políticas e sociais. Na construção dessa educação, a visão dos professores e professoras não indígenas desempenha um papel crucial. As narrativas aqui apresentadas refletem as percepções e entendimentos pessoais dos participantes da pesquisa.

Os professores não indígenas frequentemente enfrentam o desafio de mediar entre as suas próprias experiências e os conhecimentos tradicionais e culturais das comunidades indígenas. Essas narrativas mostram um espectro de atitudes que vão desde a valorização e respeito pela diversidade cultural indígena até visões mais paternalistas ou estereotipadas. A maneira como esses educadores compreendem e descrevem seu papel na educação indígena pode influenciar significativamente a eficácia e a relevância do ensino ofertado por estes nas escolas indígenas.

Além disso, as experiências dos professores não indígenas são produzidas por fatores como: a formação acadêmica, as políticas educacionais vigentes, o apoio da SEMED e as interações diretas com as comunidades indígenas. As narrativas dos professores/as não indígenas, de alguma forma, revelam seus modos de pensar o

ensino escolar nas escolas não indígenas mediante seus desafios na implementação de uma educação escolar que respeite e integre os saberes e práticas indígenas.

Explorar como os professores e professoras não indígenas narram suas experiências na educação escolar indígena tem sido objetivo central nesta dissertação de mestrado, já que se considera na pesquisa, compreender as dinâmicas de poder, as tensões culturais e as oportunidades de transformação dentro desse campo educacional considerado específico e diferenciado. Assim, busca-se apresentar neste subtópico a forma como se narram os professores e professoras não indígena acerca do ensino nas escolas indígenas.

PNI1- Tenho 34 (trinta e quatro) anos, sou professora atuante a quatro anos na educação escolar indígena, formei no ano de 2018, sou formada em pedagogia, minha especialização é voltada para tecnologia da informação comunicação na educação e também tenho especialização em educação especial.

PNI1 se apresenta a partir das narrativas formativas ao qual se constituiu enquanto docente. Nessas narrativas tenta apresentar os modos pelos quais transita no contexto da escola indígena e, ao mesmo tempo indica os distanciamentos produzidos entre sua formação inicial e contexto ao qual tem atuados nos últimos 4 anos, quase todos vinculados à Educação Escolar Indígena.

As produções das identidades ao qual PNI1 nos seleciona ao apresentar-se como professora, não buscando narrar outros modos de ser também sujeito, nos aproxima das discussões de Hall (2006) quando o autor discute que as identidades como processo constitutivo de si.

O fato de que projetamos a 'nós próprios' nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os 'parte de nós' contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, 'sutura') o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (Hall, 2006, p. 12).

PNI1 ao buscar narrar-se a partir dos elementos constituintes de sua identidade docente mesmo que durante os diálogos as questões norteadoras levantarem proposições sobre a vida, PNI1 entende que, no contexto da docência, falar sobre as

implicações que a constituem como professora da Educação Escolar Indígena, exige o esforço e reforço dos seus caminhos acadêmicos trilhados. Quando dialogamos com PNI2, o entrevistado busca apresentar não apenas os caminhos percorridos durante sua formação inicial e continuada, como retoma memórias de sua infância e juventude. Ao trazer a tona essas lembranças, dialoga com as experiências vivenciadas por ele em relação a comunidade Traíra do povo Parintintin.

PNI2- *Sou Mestre em Ensino em Ciências e Humanidades pela Universidade Federal do Amazonas, atualmente sou doutorando da UFMS, em Ensino de Ciências. Sou do interior, estudei no interior até os meus catorzes anos de idade na BR-230 Transamazônica, todo meu processo educacional foi na escola pública. Perto de onde eu morava existia a aldeia Parintintin chamada de Traíra, nesse local eu sempre tive o respeito e afeto pelos moradores, durante minha adolescência até hoje. Vim para a cidade, tenho aproximação com a área do campo e indígena. De lá eu sempre busquei está dentro desse campo, olhar para esse campo diferente, cheguei na cidade já no oitavo ano, depois disso não parei mais, fui para Universidade Federal do Amazonas-UFAM, fiz um curso Técnico em administração pelo IFAM, saindo da graduação entrei no mestrado pela UFAM, em seguida antes mesmo de me formar no mestrado, entrei no doutorado que também está sendo uma instituição pública federal. Assim desde a minha graduação procurei pesquisar sobre a educação do campo a educação indígena.*

PNI2 entende que esses elementos vivenciados o aproximam dos modos como ele vem atuando enquanto docente junto aos povos indígenas no contexto da Educação Escolar Indígena. Ao dialogar com suas experiências, suas identidades se ressignificam (Alves, 2017). Nesse processo de ressignificação vai suturando os modos e mecanismos educacionais no contexto das culturas e educação indígena. Durante a pesquisa, ao propor uma articulação entre suas memórias e os caminhos formativos da docência, PNI2, constitui suturas que produzem suas identidades. Para Scaramuzza (2015, p.164):

[...] o discurso da identidade que se fundamenta em heranças do passado, da história e da tradição, em muitos casos, são desestabilizados ao verem-se envolvidos com o próprio passado e o desejo de impulsionar-se em direção as prerrogativas de um novo tempo, isso porque, mesmo havendo uma pausa contingente no processo de significação, podemos dizer que há sempre um excedente que escapa e possibilita as negociações. (Scaramuzza, 2015, p. 164).

As negociações produzidas entre as vivências de localidade, ao ver (de longe) a cultura indígena no contexto da comunidade indígena Traíra do povo Parintintin, PNI2, vai percebendo outros modos de ser, de viver a educação a partir da Interculturalidade. Vai criando sentido e significado às ações formativas ao longo de

seu processo de tornar-se professor. Ao retomar as narrativas de PNI3, percebemos que a percepção dos modos como se constitui educador está articulado as narrativas históricas, pois PNI3 retoma suas experiências junto a universidade e os desafios enfrentados a partir do contexto marcado pela época.

PNI3, apresenta no contexto narrativo, as discussões elencadas por Scaramuzza (2015, p.164) quando o autor propõe que os modos constitutivos que dão significados às nossas identidades são marcadas e estão “[...] envoltos com o próprio passado e o desejo de impulsionar-se em direção as prerrogativas de um novo tempo”.

PNI3- *Tenho 34 trinta e quatro anos. Sou formado em letras, minha entrada foi em 2007, formei em 2011 em língua portuguesa e língua inglesa pela Universidade Federal do Amazonas UFAM. Inicialmente na fase de formação ao chegar na universidade, entrei depois de uma turma, o curso já havia começado, então eu fui me virando nos trinta para poder acompanhar os conteúdos. Quando eu cheguei na academia o período já estava na metade, tive que estudar muitas coisas sozinho, assim peguei o ritmo e fui me aprofundando, naquela época a dificuldade era bem maior. Na graduação à internet era bem precária, com acesso à internet é mais fácil fazer pesquisa [...], sem esse acesso tínhamos que ler muito mais os livros em vez de fazer pesquisa específica. Hoje, você quer uma obra de um livro, não precisa comprar tantos livros, a busca na internet para realizar pesquisa está mais rápida. Para trabalhar na área da educação recebi o convite pela ex-secretária da SEMED, aceitei com aquela não vontade de atuar na carreira de professor na área de educação escolar indígena, na saída da faculdade não me via atuando na sala de aula, era algo que não estava nos meus planos, na minha busca, no meu desejo.*

As narrativas sobre o futuro, o lugar ao qual posicionamos a nós mesmos como modos de constituir quem somos/vamos sendo articulados as presenças históricas de sua própria narrativa são dinâmicas da enunciação da diferença que tem tensionado os discursos sobre qual geração é tem mais acesso, mais facilidade e, ao mesmo tempo posiciona as identidades dessas gerações como marca temporal.

[...] a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes (Silva, 2012, p. 81).

Ao mesmo tempo, PNI3 vai posicionando-se na docência como algo marcado pelo inusitado. Estar na educação escolar indígena como significação daquilo que não se espera. Para PNI3, as identidades são também inusitadas no sentido da não espera, somos marcados pelos acontecimentos e neles e, as identidades vão sendo negociadas. A partir dessas negociações PNI3 vai tornando-se professor.

PNI4, também apresenta os modos pelos quais tornou-se professora da Educação Escolar Indígena como marcada pelo inusitado. Ao narrar suas expectativas enquanto sala de aula, não almejava atuar com a cultura e as pedagogias indígenas. É o estar com que a aproxima da escola indígena.

PNI4- *Tenho 44 quarenta e quatro anos, tenho formação em licenciatura em Matemática, formada pela Universidade Estadual do Amazonas-UEA, entrei na Universidade 2010, formei em 2015. Em 2018 fui convocada e a princípio disseram que eu iria trabalhar na aldeia, “não gostando muito” eu fui ao local, ao entrar e conhecer a comunidade indígena fui bem aceita, estou na comunidade até hoje. A educação indígena tem muitos desafios, você como professor/a tem que se adaptar à realidade do povo local, a língua portuguesa é uma das dificuldades para os alunos da comunidade, é como se fosse uma segunda língua.*

PNI5 também tenciona os modos como passou pela universidade, os desafios e as dificuldades em gerenciar trabalho e universidade. Nessas balanças o discurso de resistência vai configurando os modos como ele lidou com esse processo. Ao narrar os espaços e trânsitos realizados ao ingressar na universidade PNI5 vai situando as dinâmicas que o direcionaram a Educação Escolar Indígena. Assim como PNI3 e PNI4, pensar esse contexto como espaço de atuação e desenvolvimento de sua prática não estava no enredo desenhado por eles/as. Mas ao estar lá, ao vivenciar a cosmologia e pedagogia do povo indígena com quem lecionam acabam produzindo novos olhares sobre a cultura indígena e escola como espaço de tradução entre os saberes acadêmicos e indígenas.

PNI5- *Tenho 33 trinta e três anos, sexo masculino. Minha formação foi difícil, além de estudar tive que trabalhar, tive que aprender a conciliar o estudo com o trabalho, quando estudamos em escola pública tudo é mais difícil. Quando passamos a ingressar na universidade se deparamos com um meio diferente, com inúmeras dificuldades, por conta do ensino precário da época. Sou formado em licenciatura plena em pedagogia, ano de formação 2017, atuo na rede de ensino pública desde 2018 pela (SEMED), não sou efetivado, sou apenas celetista.*

PNI5 e PNI6 são marcados pelos espaços acadêmicos ao qual se constituíram professores. Foram negociando entre vida acadêmica e necessidades específicas da vida social. Ao negociar foram aproximando da escolarização como espaço de resistência e produção de discursos subversivos em relação as questões de classe social.

PNI6- *Tenho 28 anos. Sou natural da Cidade de Humaitá, Sul do estado do Amazonas. Meu trajeto educacional sempre foi permeado na educação básica pública. Tive grandes dificuldades na educação básica até conseguir adentrar na Universidade Federal do Amazonas, na qual ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia. Nesse momento foi um grande divisor de águas, principalmente porque o curso me possibilitou refletir muito sobre minhas futuras escolhas profissionais.*

Olhando a partir do grupo Modernidade/Colonialidade é possível perceber marcar da colonialidade presente nas narrativas. Dussel (1997), propõe uma crítica radical ao projeto de modernidade ocidental, argumentando que ele está inextricavelmente ligado à colonialidade, ou seja, à persistência de estruturas coloniais de poder, conhecimento e ser. Essa perspectiva auxilia na compreensão das narrativas acima, principalmente quando estas se referem à aproximação dos professores/as não indígenas com o contexto da educação escolar indígena. Permitindo refletir sobre essas estruturas coloniais ainda permeiam as narrativas apresentadas.

Assim, as narrativas postas apontam para a identidade desses/as professores/as não indígenas na pesquisa. Isso pode ser observado na forma como se apresentam, falando de si, de sua formação e atuação docente. Também narram a forma como se aproximou dos povos indígenas. Algumas narrativas apontam para o estereótipo a que estão submetidos os povos indígenas. Isso é notado na fala da PNI4 ao ser informada que trabalharia em uma escola indígena mostrou-se insatisfeita, ou seja, mesmo “não gostando muito, eu fui”.

Também o PNI3 relata “*aceitei com aquela não vontade de atuar na carreira de professor na área de educação escolar indígena, na saída da faculdade não me via atuando na sala de aula, era algo que não estava nos meus planos, na minha busca, no meu desejo*”. Estas narrativas podem ser interpretadas de várias formas, seja pela falta de conhecimento em relação a cultura do “outro”, seja pela ignorância

(re)produzida pela colonialidade, tendo em vista a relação de poder dos colonizadores frente aos povos indígenas, provocando certos estereótipos relacionados ao desconhecimento do outro e da não compreensão cultural acerca da educação escolar indígena, ocasionando determinados preconceitos.

O preconceito acerca das populações indígenas tem sido considerado uma ação negativa e estereotipada ao longo da história colonizatória do Brasil, muitas vezes utilizado como forma de ataque por parte de grande parte sociedade brasileira, que ainda acaba reproduzindo padrões coloniais causando assim, isolamento, traumas e desvalorização dos povos originários.

O relato da PNI4 apresentado acima, nos permite refletir sobre se colocar no lugar do outro, respeitando a diversidade cultural presente nas comunidades indígenas. Em vista da narrativa, entende-se que essas ações colonizatórias reproduzem estereótipos. Na narrativa, a PNI4 também salienta que, ao adentrar na aldeia indígena a qual foi lotada para a docência, esta foi bem recebida pela comunidade. Analisando essa narrativa, não cabe julgar a cultura do outro, neste caso dos povos indígenas, criando padrões eurocentrados.

Enfatizo aqui a contribuição do autor indígena, Gersen Baniwa (2022) onde o mesmo expõe uma parte de sua trajetória e sua vivência, mostrando como foi o seu desenvolvimento em relação a sua formação. Baniwa (2022) nos permite refletir não apenas sobre um olhar voltado para sua formação escolar, mas também mostra sua história de vida e sua ação indígena frente sua relação com sua cultura e também com a história dos seus parentes. Em sua narrativa Baniwa (2022, p. 13) mostra

A minha experiência de vida acadêmica sempre foi perpassada, regada e iluminada pela sabedoria do povo baniwa. Na minha infância e juventude fui educado na tradição baniwa. Eram os últimos anos das grandes tradições baniwa, como o Cariamã, o ritual do Jurupari, o ritual do adabí e outros rituais centrais na pedagogia baniwa que semeiam, transmitem, guiam e constituem atitudes, valores, saberes, habilidades e modos de vida baniwa, e junto, a força, a energia, a vitalidade, o sentido existencial e funcional da ancestralidade baniwa na vida pessoal e coletiva. Infelizmente, essas grandes tradições baniwa foram extintas a partir da década de 1970 sob perseguição e proibição dos missionários (Baniwa, 2022, p. 15).

Buscando estabelecer uma conexão o autor indígena Baniwa, acima citado, é possível compreender a forma como as identidades são produzidas em espaços

diferentes. Baniwa narra sua construção docente mediante aspectos de sua formação à frente da educação indígena e não indígena, evidenciando desafios frente ao poder estabelecido pela colonialidade, já que a educação em períodos passados era repassada para pessoas consideradas nobres, privilegiadas, onde os povos indígenas eram excluídos por parte da sociedade, sendo vistos com indiferença.

A questão da cultura indígena nos espaços escolares acaba sendo narrada como um espaço marcado pelos períodos de tensões coloniais, opressoras. Durante muito tempo, a educação escolar indígena foi desconsiderada isolada em diversos contextos (Ribeiro, 1997). Os povos indígenas não tinham voz nem direitos, sendo dominados por relações de poder. Durante a colonização, os colonizadores criaram uma reprodução errônea em relação aos povos étnicos e suas culturas, resultando em conflitos, opressão, exploração e indiferença a estes povos. Como aponta Ribeiro (1997), as ações dominantes reproduzida pelos europeus continua afetando as comunidades indígenas, os professores e professoras não indígenas ainda atribuem algumas ações coloniais do passado, isso pode ser notado em algumas narrativas apresentadas.

4.3.1 Narrativas sobre experiências docentes nas escolas indígenas

As narrativas sobre experiências docentes nas escolas indígenas a partir dos Estudos Culturais proporcionam entendimentos acerca das interações entre professores, alunos, e a cultura local. Os Estudos Culturais oferecem um arcabouço teórico para entender como as práticas pedagógicas e as experiências educacionais são influenciadas por contextos culturais, históricos, e sociais específicos.

Os Estudos Culturais buscam examinar como as culturas são formadas, mantidas, e transformadas, quando aplicados às escolas indígenas, esses estudos destacam a importância de reconhecer e valorizar as culturas indígenas dentro do ambiente educacional. Este enfoque ajuda a revelar as dinâmicas de poder, identidade, e resistência que permeiam as experiências dos docentes não indígenas aqui apresentadas.

PN15 - Fui informado que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), estava à procura de um professor substituto que aceitasse o desafio de trabalhar em uma aldeia distante da cidade. Essa foi a primeira oportunidade para eu lecionar como professor na área escolar indígena, foi um verdadeiro desafio, ensinei e aprendi com todos.

PNI6- *Ao adentrar na área indígena após alguns meses convivendo diariamente com o povo Parintintim, foi possível identificar e aprender mais sobre suas estruturas sociais e políticas específicas, muitas vezes baseadas em laços familiares, sistemas de liderança tradicionais e formas de governança próprias. Consequentemente, ao que concerne sobre minha visão referente a educação indígena e educação escolar indígena, temos duas concepções totalmente diferente uma da outra.*

As narrativas apresentadas consideram aspectos pessoais de cada professor e professora não indígenas, como observa-se no relato do PNI6, no qual está presente sua experiência pessoal e sua visão sobre as estruturas sociais e políticas das comunidades indígenas, bem como a distinção entre "educação indígena" e "educação escolar indígena".

Quanto a experiência pessoal e sua imersão na educação escolar indígena, observa-se que “ao adentrar na área indígena após alguns meses convivendo diariamente com o povo Parintintim...” o professor destaca a importância da convivência diária e prolongada com a comunidade Parintintim.

Esse tempo de imersão foi considerada pelo PNI1, uma importante forma de aproximação de aproximação com a cultura Parintinti, pois permitiu uma relação respeitosa nas dinâmicas sociais e culturais com comunidade. A convivência permitiu ao PNI6 uma observação direta e uma participação nas atividades cotidianas, essencial para uma compreensão autêntica das culturas “outras”, advindas da convivências com a comunidade étnica a qual estava inserido.

Também, a narrativa do PNI5 reflete a intersecção entre desafios logísticos, culturais e pedagógicos. Através da perspectiva dos Estudos Culturais (Hall, 2013), é possível entender essa experiência como uma jornada de troca cultural, adaptação e crescimento mútuo, ressaltando a importância de práticas educacionais que respeitem e valorizem a diversidade cultural indígena. A narrativado PNI5 também pode ser vista sob a lente das relações de poder. A posição de "professor substituto" indica uma possível transitoriedade e uma posição de menor autoridade em relação aos professores permanentes ou à administração escolar. Isso pode impactar como o professor não indígena pode ser percebido pela comunidade indígena ou mesmo em outras instâncias laborais.

Ao narrar "ensinei e aprendi com todos" o PNI5 mostra, de certo modo, uma troca cultural composta por aprendizagens recíprocas, podendo ser entendido como interculturalidade, um conceito central nos Estudos Culturais. Este aspecto ressaltado por PNI5 mostra que as experiências educativas nas escolas indígenas não são unidirecionais, já que tanto o professor quanto os alunos e a comunidade aprendem e ensinam uns aos outros, valorizando a troca de conhecimentos e práticas culturais. Nesta narrativa, o PNI5 sugere uma reconfiguração da identidade do professor/a não indígena, que vai além de ser um mero transmissor de conhecimentos eurocêntricos.

Em um contexto indígena, o professor não indígena também se torna um aprendiz, absorvendo os valores, tradições e perspectivas da comunidade em que está inserido, e isso, de algum modo desafia a visão tradicional e eurocêntrica da educação escolar, propondo uma relação mais horizontal e colaborativa. Também fica implícito no termo "desafio", citado pelo PNI5, o enfrentamento de barreiras culturais, linguísticas e possivelmente preconceitos. Este aspecto, sob a ótica dos Estudos Culturais (Hall, 2013) aponta a forma como professores/as não indígenas transitam por esses espaços fronteiriços e se hibridizam mediante ao novo contexto vivenciado, desafiados à novas práticas pedagógicas que busquem respeitar e incorporar as culturas locais.

A compreensão das estruturas sociais e políticas da comunidade aparece na narrativa quando o PNI6 diz: "foi possível identificar e aprender mais sobre suas estruturas sociais e políticas específicas, muitas vezes baseadas em laços familiares, sistemas de liderança tradicionais e formas de governança próprias", assim, este demonstra um reconhecimento das especificidades das estruturas sociais e políticas indígenas. Tais especificidades incluem laços familiares, ou seja, o papel central das relações familiares na organização social da comunidade; os sistemas próprios de liderança tradicional que se difere significativamente dos modelos ocidentais, pois são baseadas em sabedoria tradicional e pode ser relacionada à idade ou contribuições culturais e espirituais da etnia, indicando aspectos de autossuficiência nas práticas de governança étnica, com destaque para a autonomia e a autorregulação da comunidade indígena.

Com relação aos conceitos de Educação Escolar Indígena e Educação Indígena, a narrativa aponta que os "processos educacionais desenvolvidos e

adaptados pelas comunidades indígenas de acordo com suas próprias necessidades, valores culturais e suas tradições”. Em sua fala o PNI6 aponta a educação indígena como um processo cotidiano inerente às práticas culturais e diárias das comunidades, no qual ocorrem as práticas educativas para além dos espaços escolares, incluindo a comunicação de conhecimentos tradicionais, línguas, práticas culturais e técnicas específicas do povo, consideradas cruciais para a manutenção da identidade cultural e étnica.

Com relação à Educação Escolar Indígena, a narrativa aponta que são “sistemas de ensino formal voltados para as populações indígenas, integrando conhecimentos tradicionais e saberes culturais com a educação formal ministrada nas escolas” (PNI6). Diferente da educação indígena, a educação escolar indígena tem sido um sistema formal que tenta conciliar a educação tradicional indígena com o currículo formal das escolas. Para Alves (2014) este sistema formal deve respeitar e incorporar os pedagogias e cosmologias culturais e conhecimentos tradicionais, promovendo uma educação bilingue e intercultural que atenda tanto às exigências educacionais formais quanto às necessidades culturais das comunidades indígenas.

A narrativa sublinha que, embora diferentes, a educação indígena e a educação escolar indígena não são mutuamente exclusivas, mas que a educação escolar indígena pode complementar a educação indígena, ou vice-versa, integrando e respeitando os conhecimentos e práticas culturais tradicionais ao mesmo tempo que fornece acesso ao conhecimento científico e acadêmico ocidental.

Para o PNI6, a experiência direta e a convivência com o povo Parintintim proporcionaram uma compreensão diferenciada desses dois conceitos de educação, pois, como narra: “Consequentemente, ao que concerne sobre minha visão referente a educação indígena e educação escolar indígena, temos duas concepções totalmente diferente uma da outra”. A narrativa destaca que é possível reconhecer a complexidade e a riqueza das práticas educacionais indígenas, bem como a importância de articular o ensino formal a outros modos de ensino, no sentido de respeitar e integrar esses conhecimentos.

Assim, o PNI6, em sua narrativa, proporciona uma visão sobre a importância da imersão cultural para a compreensão das dinâmicas educacionais indígenas. Ao destacar a distinção entre educação indígena e educação escolar indígena, o narrador

aponta para a forma como esses sistemas de educação podem ser harmonizados para promover uma educação que respeite e reconheça a cultura indígena, ao mesmo tempo que proporciona acesso à educação formal, promovendo uma educação mais inclusiva e culturalmente sensível para as populações indígenas.

De modo geral, as narrativas apontam que professores e professoras não indígenas atuantes em escolas indígenas muitas vezes enfrentam o desafio de equilibrar as exigências curriculares nacionais com a preservação e valorização das culturas locais. As narrativas mostram de certa forma, como estes professores não indígenas negociam esses espaços, muitas vezes resistindo à imposição de conteúdos que não ressoam com a realidade indígena. Os Estudos Culturais, na perspectiva de Hall (2013) ajudam a entender essas resistências como formas de afirmar a identidade cultural e resistir à “assimilação” muitas vezes imposta pelo currículo eurocêntrico.

As narrativas revelam métodos pedagógicos adaptados onde professores para tentarem dar conta de refletir as tradições e conhecimentos indígenas nos cotidianos indígenas, ou seja, o uso de histórias orais, práticas comunitárias e a língua materna na instrução. Tais práticas são analisadas nos Estudos Culturais como formas interculturais que desafiamos modelos educacionais dominantes. As narrativas levam a refletir sobre as possíveis tensões entre a comunidade e as políticas educacionais impostas de fora, e os Estudos Culturais (Hall, 2013), permitem uma compreensão das estratégias de negociação e resistência usadas pelos professores e professoras não indígenas.

4.3.3 Narrativas sobre a formação para a educação escolar indígena

Para analisar as narrativas sobre a formação para a educação escolar indígena na perspectiva dos Estudos Culturais, é necessário considerar alguns conceitos fundamentais propostos por Hall (2013), especialmente a ideia de cultura como um campo de disputa de significados e identidades, pois “Não basta o interminável desdobramento de tradição, tão caro à história das ideias, nem tampouco o absolutismo da ‘ruptura epistemológica’, pontuando o pensamento em suas partes ‘certas’ e ‘falsas’ [...] O que importa são suas rupturas significativas – em que velhas correntes de pensamento são rompidas [...]” (Hall, 2013, p. 143). Nas palavras de Hal

(2013), é possível perceber a importância das práticas culturais e educativas na formação das identidades (inclusive docentes), uma vez que essas práticas formativas nos contextos escolares são entendidas como espaços de resistência e de poder.

Para Hall (2013), a identidade não é fixa, mas sim uma construção social e discursiva, influenciada por contextos históricos, sociais e políticos, construções estas, também vivenciadas nos processos formativos escolares. Nesta forma de ver a formação docente voltada para a educação escolar indígena, entende-se que a cultura é um processo dinâmico onde significados são constantemente negociados e reconfigurados.

PNI1 - *Teoricamente eu penso que a universidade contribuiu, não sem por sento em relação a educação escolar indígena. Sabe-se que o professor aprende na prática, na atuação prática estou aprendendo, a teoria fez muito sentido, por que todo contexto assim, independentemente de onde você irá atuar terá um início de uma história, a universidade contribuiu com o conhecimento teórico. O professor não indígena precisa buscar novos conhecimentos relacionado com a educação escolar indígena.*

PNI2 - *[...] tivemos apenas uma disciplina que trava da educação escolar indígena, sabemos que uma disciplina não atende o que nós precisaríamos [...] existe uma grande deficiência nesse processo de formação, por que estamos em um local onde a maioria das escolas se encontram na área do campo uma certa porcentagem é a educação escolar indígena. Não tem essa preparação para a saída do professor da faculdade até a comunidade.*

PNI3 - *Na faculdade esse tipo de disciplina se distanciava, se teve algum assunto sobre educação indígena foi algo superficial bem rápido, não tivemos muito aprofundamento. Minha reflexão enquanto isso, penso que as universidades deveriam ter esse estudo de educação indígena, como disciplina iria ajudar muito a conhecer um pouco desse povo e sua cultura, as vezes nós somos apenas alimentados pelo que a mídia nos espoeem, seja sobre os indígenas, sobre os negros ou qualquer outra cultura.*

PNI4 - *A universidade não forma professor/a para prática, para educação escolar indígena, não houve preparação, houve a formação acadêmica com diversas realidades.*

PNI 5 - *Sim, não somente para atuação na área indígena mas para todos os contextos em geral, quando entrei na universidade me deparei com outro mundo completamente diferente, onde passei a adquirir inúmeros conhecimentos, esses que não sabia que existia, conhecimentos totalmente importante e essencial para a vida do ser humano. Percebi na universidade que sem a educação tudo se torna mais difícil em nossas vidas, e com a educação são abertas inúmeras portas [...] É através dela que conhecemos o mundo, aprendemos a lutar e nos defender além de ir em busca dos nossos direitos, passamos a refletir tendo consciência, criticidade, diálogo.*

PNI - 6 *[...] minha formação acadêmica foi muito vaga (defasada) em relação as questões indígenas não houve tanta contribuição da universidade para minha atuação docente em escolas indígenas, principalmente porque não temos uma formação específica, da abordagem pedagógica e das políticas de inclusão*

cultural adotadas. Muitos educadores destacam apenas que a formação universitária oferece conhecimentos teóricos, metodologias de ensino e experiências práticas que podem ser aplicadas em ambientes educacionais diversos. Outro ponto relevante é destacarmos a grade curricular do curso de Pedagogia, pois esta não envolve tantas disciplinas focadas nas temáticas indígenas, e geralmente são disciplinas optativas da qual não são consideradas como disciplinas “importantes” para os alunos do curso.

As narrativas docentes apontam que no contexto da teoria e prática na formação de professores, de alguma forma, faltou aquilo que Hal (2013, p. 143) chama de “rupturas” com as “velhas correntes de pensamento”, já que as narrativas, em maioria, destacam que a contribuição teórica da universidade para a formação de professores, fornecida pela instituição ofereceu apenas um entendimento inicial sobre a educação escolar indígena.

Ao analisar as narrativas aqui mencionadas a partir de Hall (2013), é possível entender que a teoria desempenha um papel crucial na formação docente, inclusive quando está voltada às identidades culturais e étnicas. A teoria, neste sentido, pode permitir que os/as professores/as não indígenas compreendam as estruturas de poder e as dinâmicas culturais presentes no ambiente escolar indígena.

Com relação à aprendizagem na prática, as narrativas também enfatizam a importância da prática na formação docente, sugerindo que o conhecimento teórico precisa ser complementado pela experiência prática. Hall, (2013, p. 149) se refere à prática como um processo de “entender como as inter-relações de todas essas práticas e padrões são vivenciadas e experimentadas como um todo, em um dado período: essa estrutura de experiência”.

Nesta forma de ver, a prática seria um momento crucial de vivências e experiências formativas, de modo a oportunizar negociações culturais e reconhecimento das identidades docentes não indígenas para um contexto diferente e específico, uma oportunidade de vivências as realidades específicas das comunidades, de modo que estes viessem atender às necessidades educativas escolares locais.

A realidade prática na educação escolar indígena, é considerada nas narrativas como um fator importante para a formação dos professores não indígenas. As narrativas também sugerem que a teoria, embora importante, deve ser

contextualizada e adaptada às circunstâncias específicas das comunidades indígenas. Este ponto está alinhado com a perspectiva de Hall (2013) sobre a necessidade de práticas culturais que sejam contextualmente relevantes e que reconheçam a diversidade e a especificidade das experiências culturais.

Na relação teoria e prática, as narrativas sugerem certa tensão entre a teoria acadêmica e a prática cotidiana. Com relação ao reconhecimento das identidades indígenas, a formação para a educação escolar indígena precisa reconhecer e valorizar as identidades indígenas, algo que os estudos culturais enfatizam fortemente. Assim, a teoria fornecida pela universidade deve estar informada por uma compreensão das histórias, culturas e lutas das comunidades indígenas.

Outra questão a ser observada nas narrativas é a educação escolar como prática cultural. A educação escolar indígena narrada pelos/as professores/as nesta dissertação apontam para o entendimento da escola como um espaço de prática cultural, local onde os/as professores/as buscam participarem na comunidade de modo a vivenciarem em suas práticas pedagógicas os significados culturais das comunidades em que atuam. Isso implica um reconhecimento das escolas como espaços onde as identidades indígenas podem ser afirmadas e fortalecidas.

Assim, as narrativas sobre a formação para a educação escolar indígena, apontam para certo desequilíbrio entre teoria e prática. A teoria vivenciada na universidade ofereceu uma base crítica e contextual, enquanto que a prática ocorreu após a inserção destes/as nas escolas indígenas mediante a atuação docente. Assim, considera-se que a formação de professores/as na universidade precisa estar sensível às identidades culturais indígenas no contexto amazônico, em específico.

As narrativas também apontam para os lugares que os/as docentes se veem ocupando na escola indígena. Não se trata apenas ao espaço físico, mas um espaço transitório e fronteiriço (Hall, 2013) de culturas está ligado às identidades culturais vivenciadas no espaço indígena, ou seja, “é um ir e vir na cultura”. O/a professor/a não indígena acaba ocupando no espaço da educação escolar indígena as dinâmicas culturais nos espaços vivenciados. Assim, as narrativas apontam para o/a professor/a não indígena no espaço da educação escolar indígena como uma realidade intercultural, que envolve desafios e oportunidades significativas para estes. Sobre os lugares ocupados:

PN11 - *Eu me vejo como uma figura nessa escola, de muito respeito, eles respeitam muito o professor, eles nos enxergam como se nós fossemos a verdade para eles, mas assim não que seja dessa forma, o olhar deles sobre o professor não indígena é importante, eles dizem “é importante nós ter um professor em nosso meio”. É importante saber que nós estamos ali perto e que nós fazemos parte da vida e da família deles, igual eles falam, eles estão aprendendo conosco e nós com eles, existe essa troca de conhecimento, deixamos de uma forma bem claro para nossos alunos, não estamos ali naquele espaço para desconstruir a cultura dele e sim levar o ensino escolar para aquela comunidade.*

PN16 - *É crucial ter sensibilidade cultural e estar disposto a adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos. Para considerar o lugar em que ocupo no contexto escolar indígena, tento possibilitar uma construção de relacionamentos respeitosos, na qual busco pela compreensão mútua e a adaptação de práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas da comunidade indígena, onde essas podem ser elementos-chave para que nós, professores não indígenas, sintamos que ocupamos um lugar carregado de culturas e tradições daquele povo, e isso é construtivo e enriquecedor para mim no contexto da escola indígena.*

Analisando as narrativas a partir da perspectiva dos estudos culturais de Stuart Hall e outras teorias relacionadas, podemos delinear algumas considerações importantes. Hall (2013) destaca a importância de compreender as dinâmicas culturais e de poder que permeiam qualquer prática educativa. No contexto da educação escolar indígena, essas dinâmicas são especialmente pronunciadas devido às históricas desigualdades e marginalizações enfrentadas pelas comunidades indígenas em meio ao processo de escolarização, inclusive.

O professor não indígena pode atuar como um mediador cultural, ajudando a construir pontes entre os conhecimentos e práticas ocidentais e os saberes tradicionais indígenas. Para isso, é fundamental que o/a professor/a reconheça e valorize a cultura e os conhecimentos indígenas ao qual está inserido/a, evitando atitudes paternalistas ou colonizadoras.

Os relatos postos apontam para uma prática pedagógica e vivência na comunidade na qual adotam uma postura de aprendizado contínuo, buscando entender as especificidades culturais, linguísticas e históricas da comunidade em que atua. Isso implica uma disposição para aprender com os alunos, seus pais e os líderes comunitários, reconhecendo que o conhecimento pode ser uma via de mão dupla. O/a professor/a não indígena pode se posicionar como um aliado das lutas e reivindicações das comunidades indígenas, promovendo uma educação que respeite

e fortaleça as identidades étnicas do povo ao qual vivencia suas experiências pedagógicas e transitam nas culturas étnicas.

Na perspectiva da escola, isso inclui apoiar currículos que integrem a língua e os conhecimentos tradicionais, além de fomentar um ambiente de respeito e valorização da diversidade cultural. Articulado a Paulo Freire, na pedagogia do Oprimido (1987), é crucial que os educadores sejam críticos e reflexivos em relação às próprias práticas e aos contextos socioculturais em que operam.

Assim, tais docentes, nas narrativas postas, mostram que é preciso questionar e desafiar as estruturas de poder, postos inclusive nos currículos oficiais ocidentalizados, bem como a forma estereotipada/preconceituosa que tais conteúdos que acabam influenciando negativamente na educação escolar indígena. É necessário descolonizar o currículo eurocentrado, incorporar conteúdo que reflitam a história, cultura e epistemologia indígenas no contexto escolar. Isso envolve um esforço contínuo para dismantelar narrativas eurocêtricas e promover uma educação que esteja voltada para as especificidades étnicas dos povos indígenas envolvidos.

Sobre os lugares ocupados, apenas dois docentes se manifestaram em suas narrativas, isso aponta certa falta de sensibilidade cultural ou entendimentos sobre suas identidades docentes nos contextos não indígenas pela maioria dos participantes da pesquisa. Cabe entender que professores/as não indígenas devem ser cuidadosos para não impor valores eurocentrado ou utilizar métodos pedagógicos que não ressoem com a cultura local.

Nas narrativas percebe-se que o PNI1 e PNI6 possuem certo conhecimento intrínseco das necessidades e aspirações das comunidades em que atuam, principalmente quando apontam para a implementação de práticas pedagógicas culturalmente apropriadas, já que, ao atuar no espaço da educação escolar indígena, estes de certa forma reconhecem seu lugar de mediador, aprendiz, aliado e crítico, relatando suas posturas de respeito e valorização das culturas indígenas pensadas para certa descolonização do currículo nas escolas indígenas. Ao fazerem isso, o PNI1 e PNI6 acabam contribuindo positivamente para a construção de uma educação escolar indígena que respeite, reconheça e fortaleça as identidades culturais e étnicas presentes nos espaços escolares.

Embora algumas narrativas aqui apresentadas possam refletir as continuidades coloniais, também é importante destacar as narrativas também possuem características resistência ou (re)existência. Alguns professores e professoras não indígenas reconhecem a importância de uma educação decolonial que valoriza e integra os conhecimentos indígenas de maneira equitativa, desafiando as estruturas coloniais e buscando criar espaços educacionais escolares que respeitem e fortaleçam as culturas indígenas.

Analisar as narrativas sobre o ensino nas escolas indígenas permitiu entender como as estruturas coloniais ainda permeiam as práticas e discursos educacionais. No entanto, também abriu espaço para a identificação de práticas pedagógicas que desafiam essas estruturas, contribuindo para uma educação escolar indígena capaz de reconhecer e valorizar as diversidades étnicas e culturais dos povos indígenas no Sul do Amazonas. Essa dissertação de mestrado sugere caminhos para a construção de uma educação escolar indígena mais justa e equitativa, onde as vozes e os conhecimentos indígenas ocupem o lugar de destaque que merecem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, investigamos as narrativas de professores e professoras não indígenas sobre o ensino nas escolas indígenas de Humaitá, Amazonas. Nosso objetivo foi compreender as percepções e experiências desses educadores/as, bem como as implicações dessas narrativas para a educação escolar indígena. Utilizamos uma abordagem qualitativa, realizando entrevistas semiestruturadas com professores e professoras não indígenas que atuam em escolas indígenas no Sul do Amazonas, especificamente aquelas localizadas no município de Humaitá. A análise dos dados foi conduzida a partir da metodologia de análise interpretativa, o que permitiu identificar temas recorrentes ao contexto pesquisado nas narrativas dos participantes.

Os achados deste estudo revelam alguns aspectos considerados importantes a serem destacados, sendo: a) Os professores não indígenas enfrentam vários desafios no contexto das escolas indígenas, incluindo barreiras linguísticas, diferenças culturais e a necessidade de adaptação dos currículos; b) em suas narrativas os/as professores/as expressaram uma admiração pelos aspectos culturais dos povos indígenas, mas também destacaram a falta de preparação e formação específica para trabalhar nestes contextos; c) As narrativas também apontaram para uma dinâmica complexa nas relações entre professores não indígenas e as comunidades indígenas, com tensões e desafios, isso desde a aceitação da liderança para o acesso destes professores/as não indígenas à escola indígena, bem como o pensar decolonial que o contexto escolar exige destes participantes, por outro lado, as mesmas narrativas expressam oportunidades de aprendizado mútuo e, por último; d) As experiências narradas pelos professores/as não indígenas sugerem a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas e adaptadas às realidades das escolas indígenas, incluindo maior investimento em formação continuada e materiais didáticos culturalmente relevantes, formações estas, pautadas nas especificidades culturais, étnicas e locais dos povos envolvidos.

Sobre a formação de professores, as narrativas apontaram para a necessidade de investimento pedagógico na formação de professores não indígenas, seja em nível de graduação ou continuada, de modo que esses/as professores/as estejam devidamente preparados para lidar com as especificidades do ensino em

contextos indígenas. Isso inclui não apenas conhecimentos pedagógicos, mas também uma compreensão das culturas e línguas indígenas. Sobre o currículo e materiais didáticos, as narrativas também apontam para uma necessidade de se pensar currículos e materiais didáticos que respeitem e valorizem as culturas indígenas, de modo que estes consigam promover um ensino contextualizado e intercultural. Assim, considerase que há, ainda, necessidade de formulação de políticas públicas que atendam de fato os anseios da educação escolar indígena de modo específico e diferenciado, reconhecendo e respeitando as particularidades de cada comunidade, como apontam as legislações vigentes.

Esta dissertação de mestrado não possui pretensão de verdade e também não se esgota com as análises apresentadas, ao contrário, o estudo aqui apresentado abre caminho para futuras pesquisas que possam mostrar outros olhares, outras análises, outras formas de compreensão das dinâmicas de ensino escolar em contextos indígenas, explorando, por exemplo, narrativas de “velhos” que mostrem o percurso histórico da Educação Escolar Indígena no Sul do Amazonas, ou ainda, percepções e narrativas dos próprios estudantes indígenas acerca do ensino não indígena em seus contextos tradicionais e/ou locais.

Assim, conclui-se que a educação escolar indígena de Humaitá, Amazonas, ainda pode ser vista como um campo de complexidade e desafios, mas também de oportunidades formativas para o desenvolvimento de práticas educativas interculturais. As narrativas dos professores não indígenas destacam a importância de um maior diálogo intercultural e de políticas educacionais que promovam a equidade e a valorização das culturas indígenas. Esperamos que este estudo contribua para o fortalecimento da educação indígena no Brasil e inspire novas iniciativas de pesquisa e prática educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Raimundo Neves de. *Retalhos Históricos e Geográficos de Humaitá: Documentário de Humaitá*. 2. ed. Porto Velho: o autor, 2002.

ALVES, Maria Isabel Alonso. *Identidades indígenas: um olhar para o Curso de Licenciatura em Educação Básica Intercultural de Rondônia*. Porto Velho, 2014.

ALVES, Rozane Alonso. *Ya Ka na ãra Wanã, movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo (Pay Gap/RO)*. Campo Grande, 2017. 234 f. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

ANDRADE, Sandra dos Santos. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, n. 11, p. 89-117, maio-agosto de 2013.

BANIWA, Gersem. Conhecimentos acadêmicos não são incompatíveis com os conhecimentos indígenas. *Revista Participação*, UnB, n. 37, p. 12-27, setembro 2022. Disponível em: <www.periodicos.unb.br>. Acesso em: 28 jun. 2024.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007.

BIEMBENGUT, M. S. *Mapeamento na Pesquisa Educacional*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2008.

BONIN, Iara Tatiana. Educação Escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida (Org.). *Povos indígenas e educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008. (Série Projetos e Práticas Pedagógicas).

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). *Cadernos SECAD 3*. Brasília, 2007.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, p. 240-255, 2011.

CANEN, Ana; XAVIER, Gisele Pereli de Moura. Formação Continuada de Professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 123-142, set./dez. 2011.

CASTRO-GOMEZ, Santiago. Ciências Sociais, Violência Epistêmica e o Problema da "Invenção do Outro". In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. 1. ed. Buenos Aires: CLASCO, 2005.

COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modelos de fazer pesquisa em educação*. Lamparina, 2007.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História Oral: memória, tempo, identidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DUSSEL, Henrique. *Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação*. São Paulo: Paulinas, 1997.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. *Os Estudos Culturais*. Disponível em: http://www.pucrs.br/famecos/pos/cartografias/artigos/estudos_culturais_ana.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2002. Obra digitalizada, formatada e revisada pelo Coletivo Sabotagem.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GROSSBERG, Lawrence; TREICHLER, Paula A.; NELSON, Cary. *Estudos Culturais: uma introdução*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. *A identidade Cultural na Pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HENRIQUES, Ricardo; et al. Educação Escolar Indígena: Diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. *Cadernos SECAD*, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília – DF, 2007.

HUMAITÁ (AM). *Projeto Político Pedagógico*. Escola São José. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. Coordenação Indígena, 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Características étnico-raciais da população: classificações e identidades*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

LOBO, Lilian Ferreira. Pesquisar: A genealogia de Michel Foucault. In: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleici (Orgs). *Pesquisar na diferença: um abecedário*. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 13-19.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Coords.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2008.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marluce Alves. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIGNOLO, Walter. *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2002. Disponível em: <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/11-mignoloun%20paradigma%20otro.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2018.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/disenos globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNSBURG, João; FERREIRA DA SILVA, Gilberto. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar., 2018. E-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/9175/>

ANEXOS

Anexo 1: Roteiro de Entrevistas



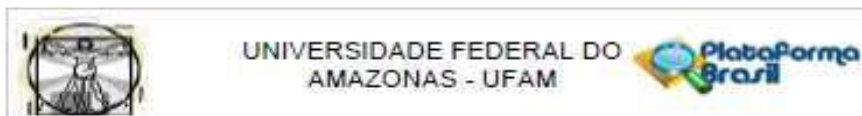
PESQUISA: "NARRATIVAS DE PROFESSORES NÃO INDÍGENAS SOBRE O ENSINO NAS ESCOLAS INDÍGENAS NO SUL DO AMAZONAS"

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Gostaria que falasse um pouco sobre sua vida, quem é você?
- 2- Como foi sua formação escolar e acadêmica?
- 3- Como você vê a educação indígena?
- 4- Como você se tornou professor/a que atua na escola indígena?
- 5- Como você organiza e desenvolve suas práticas de ensino?
- 6- Que material didático você utiliza em suas práticas?
- 7- Descreva o currículo da escola indígena que você trabalha.
- 8- Como você avalia sua ação docente frente às manifestações culturais e étnicas do povo com o qual trabalha?
- 9- Você acha que a universidade contribuiu para sua atuação docente nas escolas indígenas? Se sim, de que forma? Se não, que reflexão você faz disso?
- 10- Você se sente preparado/a para ensinar nas escolas indígenas?
- 11- Para você, o que é uma educação específica e diferenciada?
- 12- Que lugar você sente que ocupa no contexto da escola indígena?
- 13- Gostaria de falar algo que não foi perguntado?

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM	
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP		
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA		
Título da Pesquisa: NARRATIVAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS NÃO INDÍGENAS SOBRE ENSINO NAS ESCOLAS INDÍGENAS NO SUL DO AMAZONA		
Pesquisador: GINO VIEIRA DOS SANTOS		
Área Temática:		
Versão: 2		
CAAE: 70977523.8.0000.5020		
Instituição Proponente: Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA		
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio		
DADOS DO PARECER		
Número do Parecer: 6.196.478		
Apresentação do Projeto:		
Trata-se de um projeto de pesquisas desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente da Universidade Federal do Amazonas – IEAA/UFAM, que tem como foco geral levantar e analisar narrativas de professores não indígenas sobre o ensino nas escolas indígenas no Sul do Amazonas, especificamente aqueles e aquelas docentes que desenvolveram suas atividades docentes na Comunidade Indígena Pupunha, da etnia Parintintin, em Humaitá/AM. Trata-se de pesquisa de mestrado. O aporte metodológico está amparado na abordagem qualitativa, tendo a técnica da entrevista narrativa como fonte de produção dos dados. O aporte teórico se ampara nas metodologias pós-críticas (MEYER, PARAISO, 2012). As entrevistas narrativas têm como aporte teórico os escritos de Andrade (2012), Silveira (2007) e Costa (2007), que definem esta estratégia como sendo uma possibilidade de ressignificar os modos de pesquisar na educação, justamente porque pesquisas desta natureza têm auxiliado na compreensão de narrativas como forma de os sujeitos falarem de si, de suas histórias de suas compreensões de mundo, de suas marcas e memórias pessoais e coletivas. Isso levando em consideração que as narrativas são consideradas “forças discursivas” e possibilidades de interpretação dos significados que os sujeitos atribuem aos seus processos de vida, formação e experiências no ensino, como no caso desta pesquisa. O amparo teórico se ampara em estudos “pós” – Pós-Crítico, Pós-		
Endereço: Rua Teresina, 4950 Bairro: Adilandópolis CEP: 69.057-070 UF: AM Município: MANAUS Telefone: (02)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com		

Anexo 2: Aprovação CEP/CONEP



Continuação do Parecer 6.190.470

Estruturalista, Estudos Culturais e Estudos pós-Modernos, especificamente aqueles que trabalham a partir dos conceitos de Identidade, Diferença, Decolonialidade, Ensino e Cultura(s), articulados a autores e autoras que discutem a Educação Escolar Indígena no Brasil. Espera-se, ao final da pesquisa, a partir das narrativas produzidas, possamos descrever os lugares ocupados pelos professores não indígenas nas escolas indígenas, bem como analisar suas práticas de ensino, teoricamente pautados na decolonialidade e nos Estudos Culturais. ao final da pesquisa, a partir das narrativas produzidas, possamos descrever os lugares ocupados pelos professores não indígenas nas escolas indígenas, bem como analisar suas práticas de ensino, teoricamente pautados na decolonialidade e nos Estudos Culturais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar narrativas de professores e professoras não indígenas sobre o ensino nas escolas indígenas no Sul do Amazonas.

Objetivo Secundário:

1. Identificar os professores não indígenas que atuam nas escolas indígenas da rede municipal e estadual de ensino de Humaitá-AM;
2. Descrever os lugares ocupados pelos professores não indígenas no âmbito da educação escolar indígena;
3. Analisar as práticas de ensino narradas pelos professores não indígenas acerca do ensino específico e diferenciado nas escolas indígenas.

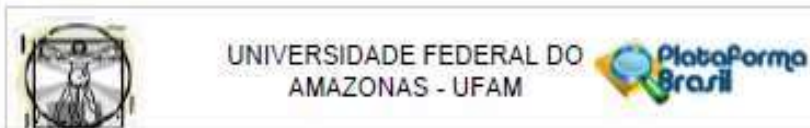
Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o/a pesquisador(a) responsável:

Riscos:

De acordo com a resolução CNS 466/12, Item V, toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos de gradações variadas, levando em consideração tal resolução, ressalta-se que a possibilidades de riscos decorrentes da participação do sujeito nessa pesquisa podem estar relacionadas à questão moral ou mesmo psicológicas, podendo ser, desconforto e/ou constrangimento em algum momento da pesquisa. Caso ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, o pesquisador responsável suspenderá a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento necessário, visando seu bem-estar. Cumpre esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura

Endereço: Rua Termino, 4950
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer 6.196.478

material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da graduação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Benefícios:

O benefício principal da sua participação será a oportunidade de promover uma reflexão pedagógica/acadêmica e científica sobre narrativas de professores não indígenas da rede pública municipal e estadual de Humaitá/AM sobre o ensino nas escolas indígenas. De maneira geral, o benefício da participação dos sujeitos envolvidos consta em colaborar para o avanço da ciência no Brasil e no mundo, principalmente na área do ensino e humanidades.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Desenho:

O aporte metodológico está amparado na abordagem qualitativa, tendo a técnica da entrevista narrativa como fonte de produção dos dados. O aporte teórico se ampara nas metodologias pós-críticas (MEYER, PARAISO, 2012). As entrevistas narrativas têm como aporte teórico os escritos de Andrade (2012), Siveira (2007) e Costa (2007), que definem esta estratégia como sendo uma possibilidade de ressignificar os modos de pesquisar na educação, justamente porque pesquisas desta natureza têm auxiliado na compreensão de narrativas como forma de os sujeitos falarem de si, de suas histórias de suas compreensões de mundo, de suas marcas e memórias pessoais e coletivas, isso levando em consideração que as narrativas são consideradas "forças discursivas" e possibilidades de interpretação dos significados que os sujeitos atribuem aos seus processos de vida, formação e experiências no ensino, como no caso desta pesquisa. O amparo teórico se ampara em estudos "pós" – Pós-Crítico, Pós-Estruturalista, Estudos Culturais e Estudos pós-Modernos, especificamente aqueles que trabalham a partir dos conceitos de identidade, diferença, decolonialidade, Ensino e Cultura(s), articulados a autores e autoras que discutem a Educação Escolar Indígena no Brasil. Espera-se, ao final da pesquisa, a partir das narrativas produzidas, possamos descrever os lugares ocupados pelos professores não indígenas nas escolas indígenas,

Endereço: Rua Termini, 4050
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69.067-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3305-1181 E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 6.196.478

bem como analisar suas práticas de ensino, teoricamente pautados na decolonialidade e nos Estudos Culturais.

Hipótese:

As práticas de ensino desenvolvidas nas escolas indígenas no Sul do Amazonas não têm dado conta de produzir/reconhecer as identidades indígenas em meio suas especificidades culturais e étnicas.

METODOLOGIA PROPOSTA:

Os dados da pesquisa serão produzidos a partir de entrevistas narrativas, sendo os

sujeitos pesquisados, professores (homens e mulheres) da rede pública municipal e estadual de Humaitá/AM que desenvolveram práticas de ensino em escolas indígenas no Sul do Amazonas que consentirem em gravar entrevistas. Os professores a serem entrevistados serão localizados mediante levantamento prévio junto a Secretaria de Educação – SEMED e Coordenadoria de Educação Estadual – SEDUC em Humaitá/AM. Após as buscas prévias para localização dos professores participantes serão feitos contatos de forma presencial para convite à pesquisa, exposição de seus objetivos e técnicas de produção dos dados, bem como das questões éticas e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. Mediante aceitação e assinatura do TCLE, serão gravadas as entrevistas em local e horário determinados pelos participantes. Os dados serão sistematizados e analisados com base em análises interpretativas advindas das abordagens da pesquisa qualitativa em educação (LUDKE e ANDRÉ, 2013) articuladas às entrevistas narrativas ressignificadas (ANDRADE, 2012; Silveira, 2012; Costa, 2007, 2012) dentre outros autores e autoras que se articulam à metodologias de pesquisas pós-críticas em educação (MEYER e PARAISO, 2012) e autores e autoras que discorrem sobre a identidade, diferença, decolonialidade, cultura(s), ensino e educação escolar indígena. As

entrevistas terão como suporte para suas produções, um roteiro organizado em perguntas que suscitam os objetivos da pesquisa, de modo que este possa conduzir o diálogo entre pesquisador e pesquisados. Os professores participantes da pesquisa terão acesso ao roteiro da pesquisa antes de a mesma acontecer, de modo que tenham conhecimento sobre assunto a ser narrado, de forma prévia. Cabe ressaltar que as entrevistas só ocorrerão mediante aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UFAM (CEP) e que serão considerados os preceitos éticos e as garantias da manutenção do anonimato dos professores que aceitarem participar da pesquisa. Cabe ressaltar que, o foco da pesquisa são as narrativas dos professores não indígenas que desenvolveram atividades docentes nas escolas indígenas, e, em nenhum momento será desenvolvido qualquer tipo de observação do espaço escolar mencionado ou qualquer entrevista com os indígenas em suas comunidades ou

Endereço: Rua Teresina, 4050

Bairro: Adlandópolis

UF: AM

Telefone: (92)3305-1181

Município: MANAUS

CEP: 69.067-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 0,190,470

Outros	Carta_Resposta.pdf	13:14:30	SANTOS	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_Seduc_Atualizado.pdf	14/07/2023 13:13:31	GINO VIEIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_Semed_Atualizado.pdf	14/07/2023 13:11:51	GINO VIEIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	19/06/2023 18:42:41	GINO VIEIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	DECLARACAO_PESQUISADOR.pdf	19/06/2023 18:41:53	GINO VIEIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Declaracao_Funai.pdf	19/06/2023 18:41:24	GINO VIEIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Declaracao_FAPSI_UFAM.pdf	19/06/2023 18:40:52	GINO VIEIRA DOS SANTOS	Aceito
Outros	Declaracao_de_anuencia_Lideranca.pdf	19/06/2023 18:40:09	GINO VIEIRA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Brochura.pdf	19/06/2023 18:38:36	GINO VIEIRA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_TCLE.pdf	19/06/2023 18:36:04	GINO VIEIRA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	19/06/2023 18:37:36	GINO VIEIRA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 23 de Julho de 2023

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adlandópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.067-070

Telefone: (02)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com