

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRO-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ROSENILDA RODRIGUES DE FREITAS LUCIANO



Escola Indígena Marubo/Vale do Javari – AM
Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

**AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO COM CONHECIMENTOS INDÍGENAS?**

**INDIO UKUA SAWA ESCOLA UPÊ: YUMBUÉ SÁWA ASSUÍ
YUMPINIMA SAWA AINTA UKUWA IRUMU?**

MANAUS - AM

2019

ROSENILDA RODRIGUES DE FREITAS LUCIANO

**AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO COM CONHECIMENTOS INDÍGENAS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Faculdade de Educação- FACED, Universidade Federal do Amazonas-UFAM, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 1: Processos Educativos e Identidades Amazônicas

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Hellen Cristina Picanço Simas

Coorientadora: Prof^a. Dr^a. Fabiane Maia Garcia

Bolsista: FAPEAM

MANAUS – AM

2019

Ficha Catalográfica

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

Luciano, Rosenilda Rodrigues de Freitas
L937a Ação saberes indígenas na escola: alfabetização e letramento
 com conhecimentos indígenas? / Rosenilda Rodrigues de Freitas
 Luciano. 2019
 230 f.: il. color; 31 cm.

 Orientadora: Hellen Cristina
 Picanço Simas Coorientadora: Fabiane
 Maia Garcia
 Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do
 Amazonas.

 1. Saberes indígenas. 2. Educação indígena. 3. Educação
 escolar indígena. 4. Formação de professores indígenas. 5.
 Alfabetização e letramento indígena. I. Simas, Hellen Cristina
 Picanço II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

TERMO DE APROVAÇÃO

ROSENILDA RODRIGUES DE FREITAS LUCIANO

AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM CONHECIMENTOS INDÍGENAS?

Dissertação de Mestrado apresentada em 07 de junho de 2019 para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Hellen Cristina Picanço Simas
Presidente – FACED/UFAM

Profa. Dra. Raynice Geraldine Pereira da Silva
Membro PPGL/UFAM

Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque
Membro - UFT

Prof. Dr. Cláudio Gomes da Victória
Membro Suplente – FACED/UFAM

Prof^a. Dr^a. Beatriz Protti Christino
Membro Suplente - UFRJ

DEDICATÓRIA

À minha família, pelo apoio e incentivo, e aos povos indígenas pela partilha de experiências e sabedorias que guiaram os caminhos dessa conquista pelo Bem Viver coletivo.

AGRADECIMENTOS

- ❖ À Deus e aos meus ancestrais que sempre iluminaram as trilhas das minhas escolhas.
- ❖ À memória do meu saudoso pai e grande incentivador, Orlando, pelos ensinamentos na vida.
- ❖ À minha mãe, Tereza, pela vida e orientação nos caminhos que escolhi seguir.
- ❖ Às minhas filhas Dayane, Adriane e Rayana, por darem sentido à minha existência.
- ❖ Aos meus amados netos Carolina, Vinicius e Matheus, por serem fontes de luz, amor e carinho em minha vida. Meus presentes divinos.
- ❖ Ao meu esposo, grande companheiro de vida e de lutas, Gersem, pela atenção, apoio e por abraçar os meus desafios.
- ❖ À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Hellen Cristina Picanço Simas, por embarcar comigo na canoa desta pesquisa, pelo profissionalismo e assertividade nas orientações.
- ❖ À minha coorientadora Prof^a. Dr^a. Fabiane Maia, pela decisão de fazer o chamamento para embarcar conosco na canoa dos saberes e pela orientação iluminante nos rumos da pesquisa.
- ❖ À equipe de professores do Departamento de Educação Escolar Indígena da UFAM, pela atenção e colaboração todas as vezes que os procurei. Em especial às professoras e companheiras de lutas, Jonise Nunes e Elciclei Faria, pelas sugestões, apoio e amizades iluminadoras.
- ❖ Ao meu cunhado, Dejacir, pela prontidão em auxiliar-me na tradução dos textos em Nheengatu.
- ❖ Ao FOREEIA, que me permite vivenciar a riqueza de experiências, mas também de lutar somando forças em prol dos direitos fundamentais e pela garantia do Bem Viver coletivo e da existência plena dos povos indígenas.
- ❖ À FAPEAM, pelo financiamento da pesquisa.
- ❖ À equipe docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAM, que acolheu e acreditou na proposta deste trabalho.
- ❖ Aos meus colegas de turma, em especial, aos queridos Carlos, Luís e Darling pela parceria e pelo ombro amigo nas horas angustiantes.

RESUMO

A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – FACED/UFAM, sob o título “Ação Saberes Indígenas na Escola: Alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?”. O objetivo foi analisar como os saberes indígenas são abordados nas práticas pedagógicas no âmbito do projeto “Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE”, coordenado pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A pesquisa debruçou-se sobre a inserção dos saberes indígenas na escola indígena a partir das experiências desenvolvidas nos Cursos de Formação Continuada de docentes indígenas alfabetizadores. O trabalho contextualiza a alfabetização e o letramento na Educação Escolar Indígena, evidenciando o histórico processo de exclusão dos conhecimentos indígenas. A pesquisa discute a proposta de alfabetização e de letramento das crianças indígenas, tendo por base os conhecimentos indígenas na perspectiva pedagógica da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade. A metodologia adotada é a etnografia institucional (ESCOBAR, 2007), apoiada por técnicas de pesquisa e análise dos documentos orientadores e instituidores da ASIE/UFAM, dos planos de ensino e relatórios dos formadores, dos relatórios finais da coordenação, dos registros das experiências docentes pela pesquisadora como formadora da ASIE/UFAM e dos materiais didáticos produzidos pelos cursistas durante as etapas formativas. Do ponto de vista institucional, os estudos e as pesquisas indicaram que a experiência foi teórica e pedagogicamente muito inovadora, socialmente relevante e legitimada, mas com muitas fragilidades e limitações metodológicas e gerenciais. Do ponto de vista dos instituintes (povos indígenas), os resultados mostraram que a proposta é a inversão da escola colonizante ao trazer os etnoconhecimentos como base para promover a alfabetização e os letramentos indígenas, com o diferencial de não excluir os saberes não indígenas, mas de articulá-los no propósito de fortalecimento da diversidade étnica-cultural envolvida no ambiente escolar. Quanto à escolarização dos saberes indígenas tendo como base os planos de ensino, o aporte teórico ainda valoriza muito os conhecimentos científicos não indígenas. A metodologia utilizada não corrobora na totalidade com aspectos importantes da proposta como a efetiva participação dos sábios e conhecedores da ciência indígena. As inovações percebidas a partir do único material didático publicado e dos não publicados, revelam a valorização dos métodos científicos não indígenas baseados na pedagogia freireana da escrita, não aparecendo no material a utilização das pedagogias indígenas oralizadas. A pesquisa conclui que a tentativa de aproximação dos saberes indígenas vem efetivando-se e apresenta resultados positivos seja na formação do professor, seja na produção de material didático, porém cercada de desafios que vão desde a formação específica do formador, perpassando por desafios de ordem técnicas-administrativas e chegando até o tratamento ou o (des)tratamento didático dispensado aos materiais construídos. O maior desafio continua sendo de ordem administrativa, política e financeira que neutralizam ou mesmo inviabilizam iniciativas bem-intencionadas e conceitualmente bem desenhadas.

Palavras-chave: Saberes Indígenas, Educação Indígena; Educação escolar indígena; Formação de Professores indígenas; Alfabetização e letramento indígena.

ABSTRACT

This research was developed in the Graduate Program in Education of the Faculty of Education of the Federal University of Amazonas - FAGED / FUAM, under the title "Action Indigenous Knowledge in School: Literacy and teaching with indigenous care?" The objective was to analyze how indigenous knowledge is approached in pedagogical practices within the project "Action on Indigenous Knowledge in School - AIKS", coordinated by the Federal University of Amazonas (FUAM). The research focused on the insertion of indigenous knowledge in the indigenous school based on the experiences developed in the Continuing Education Courses of indigenous literacy teachers. The paper contextualizes literacy and teaching in Indigenous School Education, highlighting the historical process of exclusion of indigenous knowledge. The research discusses the proposal of literacy and teaching of indigenous children, based on indigenous knowledge in the pedagogical perspective of community organization, multilingualism and interculturality. The methodology adopted is institutional ethnography (ESCOBAR, 2007), supported by research and analysis techniques of AIKS / FUAM guiding documents, teaching plans and reports of trainers, final coordination reports, records of teaching experiences by the researcher as a trainer of AIKS / FUAM and the didactic materials produced by the trainees during the formative stages. From the institutional point of view, studies and research indicated that the experience was theoretically and pedagogically very innovative, socially relevant and legitimized, but with many weaknesses and methodological and managerial limitations. From the point of view of the insiders (indigenous peoples), the results showed that the proposal is the inversion of the colonizing school by bringing ethno-cognitions as a basis to promote literacy and indigenous teaching, with the differential of not excluding non-indigenous knowledge, but to articulate them in the purpose of strengthening the ethnic-cultural diversity involved in the school environment. As for the schooling of indigenous knowledge based on teaching plans, the theoretical contribution still places high value on non - indigenous scientific knowledge. The methodology used does not fully corroborate important aspects of the proposal as the effective participation of the wise and knowledgeable of indigenous science. The innovations perceived from the single published and unpublished didactic material reveal the valorization of non-indigenous scientific methods based on the Freirean pedagogy of writing, not appearing in the material the use of oralized indigenous pedagogies. The research concludes that the attempt to approximate indigenous knowledge has been effective and presents positive results in the formation of the teacher, or in the production of teaching material, but surrounded by challenges ranging from the specific formation of the trainer, technical-administrative and reaching the treatment or didactic (dis) treatment provided to the materials constructed. The greatest challenge continues to be administrative, political and financial order that neutralize or even unfeasible well effective and conceptually well-designed initiatives.

Keywords: Indigenous Knowledge, Indigenous Education; Indigenous school education; Training of indigenous teachers; Literacy and indigenous teaching.

RESUMO EM LÍNGUA NHEENGATÚ¹

Aitê kua muraki uyuminhã Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas – FACED/UFAM sêra “Índio ukua sawa escola upê: yumbué sáwa assuí yumpinima sawa ainta ukuwa sara irumu?” kuarupi ainta ussikai umaã maita índio tau ukua sawa tamanduari tê mairamen uyuminhã práticas pedagógicas kua projeto rupi “Índio Ukua Sawa Escola Upê – ASIE” Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Kua wayuri ussu ussikai ussendu se yumbué sara ramem formação continuada de docentes indígenas alfabetizadores aítá umanduari tê índio ukua sara. Kua muraki umukamem yumbué sá assuí yumpinima sá educação escolar indígena upê assui umukamem desde kuximawara suí tê ainta uxari kua índio ukua sara de lado. Yawe arama kua projeto ussikai upuringuita yepê maneira yumbue sá assui yumpinima sá arama taína indígena aítá, ainta uxari acanga upê mayê organização comunitária uyumbué sá assuiarama amu nhenga assui amu cultura. Ainta umuapika assui umpinima sá aitê kua sêra Etnografia institucional (ESCOBAR, 2007), umaã sá uyumunhagara aítá kua uminha sá maye umbuê sá aitê, umuapika experiência kua ASIE/UFAM, umanduari uyumbué assui umpinima sá kua dos formadores, umbawa sá umpinima umunhagara, umuapika sá experiência aítá uminhã sá mayê uyumbué sá aitê kua ASIE/UFAM assuí panhê material cursistas ta muraki waa, Instituição umaã ramem pahem kua muraki pedagogicamente assuí teoricamente mira mira índio aita supé uyukua maye muraki pissassu assui puranga waa mas uricu iwassu sá mairamem ussika na parte gerencial. Índio aita umaã sa ramen kua muraki urui amum nungara tê mayê ainta yumpiru waa yumbué, cariwa tayara manse kua uyumbue ss atanhenga rupi assui cultura tayara tê. Maye uyumbueá umba colaborai kua projeto uyuminhã arama puranga maye tuiu aita participando maye sabedores indígenas. Aita umbue umba upissika pahen maye ubeu ike proposta upê umuatiari arama tuiu, sábios iindígenasaita ukua aita cciênciaindígena. Pahen maita uyumukamem waa yepê material didático assui umba waa uiri usemu umbeu kai maã uyukua piri mmétodode ensino freireana uyumpinima sá ramem assuí mairamem ainta ukuntari tayuru irumu. umba uyumuyukua. kua muraki umbá umbeu ussaã sawa aproximar iíndio ukua sá umukamem puranga resultado maye na formação do professor maye munhagara ramem material didático, porem aikue iwassu sa desde formação kua umbuê sara, ussassawa kua iwassu administrativamente usika kua tratamento umba tratamento puranga panhen muraki uyumunhã waa. Iwassu piri waa aitê kua umumdu sara ainta irumu, política assui financeira aita upitassuka assui umba aita uxari kua muraki tá purnaga ussu sunde kiti.

Palavras-chave: Índio ukua sawa escola upê, Educação Indígena, Educação escolar Indígena; Formação de Professores Indígenas; Alfabetização

¹ [...] Língua Geral Amazônica (também conhecida como Nheengatú), que se concebe hoje como língua franca de comunicação entre grande parte dos indígenas dessa comunidade com os de outra etnia. Contudo, converteu-se na língua materna do grande povo Baré (com cerca de 10.300 pessoas), nos municípios de São Gabriel da Cachoeira e de Santa Isabel do Rio Negro; como também o é de grande parte do povo Baniwa, situado no baixo rio Içana e no médio rio Negro (município de São Gabriel da Cachoeira). O Nheengatú tem 15.000 falantes no AM. (RODRIGUES, 2007, p. 11)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa de abrangência nacional da ASIE	120
Figura 2: Fotos do material de apoio pedagógico	140
Figura 3: Material de Apoio Pedagógico para o Professor	145
Figura 4: Material de Apoio Pedagógico para o Professor	146
Figura 5: Material kokama produzido na etapa formativa.....	155

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Diferenças entre educação indígena e educação não indígena ou educação para o indígena	54
Tabela 2: Fatos da Educação Escolar Indígena Pré Constituição Federal 1988	64
Tabela 3: Educação Escolar Indígena / leis e normas infraconstitucionais - linha do tempo 1988 a 2018	66
Tabela 4: Evolução da oferta de educação escolar indígena – 2002 / 2015	76
Tabela 5: Ensino Médio nas Terras Indígenas	77
Tabela 6: Dados da Educação Infantil Indígena	77
Tabela 7: Dados das Escolas Indígenas no Brasil – 2018.....	80
Tabela 8: Fatos da Educação Escolar Indígena Pós Constituição Federal 1988	81
Tabela 9: Disciplinas da ASIE conforme o plano de trabalho da UFAM	131
Tabela 10: Cronograma de aulas da turma SEMED Manaus	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cartilhas produzidas na ASIE e número de docentes cursistas	48
Quadro 2: GT1 – Material para crianças de 2 a 3 anos de idade	151
Quadro 3: GT1 – Material para crianças de 4 a 5 anos de idade	152
Quadro 4: GT1 – Material para crianças de 6 anos de idade	153
Quadro 5: GT 2 – Povo Sateré-Mawé	153
Quadro 6: GT3 – Povo Tikuna.....	154
Quadro 7: GT4 – Povo Kambeba	154
Quadro 8: GT5: Povo Kokama	155

LISTA DE SIGLAS

- ASIE:** Ação Saberes Indígenas na Escola
- CAPOIB:** Conselho de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
- COIAB:** Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
- CONEEI:** Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
- CONSEP:** Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
- COPIAR:** Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima.
- COPIAM:** Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia.
- CINEP:** Centro Indígena de Estudos e Pesquisas
- CNE/CEB:** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
- DEEI/FPI/UFAM:** Departamento de Educação Escolar Indígena/Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas
- CGEEI:** Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena
- GEEI/SEDUC:** Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria da Educação e Qualidade de Ensino do Estado do Amazonas
- FACED/UFAM:** Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas
- FNEEI:** Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena
- FOREEIA:** Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas
- IES:** Instituição de Ensino Superior
- IFAM:** Instituto Federal DE Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
- LDBEN:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC:** Ministério da Educação
- MOBRAL:** Movimento Brasileiro de Alfabetização
- OIT:** Organização Internacional do Trabalho
- ONG:** Organização Não Governamental
- PBP:** Programa Bolsa Permanência
- PARFOR:** Programa Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica
- PNAIC:** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNTEE:** Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais
- PROUNI:** Programa Universidade Para Todos
- RCNEI:** Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
- RIES:** Rede de Instituições de Ensino Superior
- SE/MEC:** Secretaria Executiva do MEC
- SECADI:** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEMED:** Secretaria Municipal de Educação de Manaus
- SEMESP:** Secretaria de Modalidades Especiais
- SESU:** Secretaria de Educação Superior

SETEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIMEC: Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

SISINDIGENA: Sistema Integrado Indígena

SINE: Sistema Nacional de Emprego

TEE: Territórios Etnoeducacionais

UEPA: Universidade Estadual do Pará

UFAM: Universidade Federal do Amazonas

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UFOPA: Universidade Federal do Oeste do Pará

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
SEÇÃO 1: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	22
1.1. DESBRAVANDO CAMINHOS: A ESCOLHA DO TEMA	22
1.2. NO CAMPO PESSOAL: A EXCLUSÃO DE SABERES NO ACESSO AO SABER.....	23
1.3. CAMPO PROFISSIONAL: ENCONTRANDO E RECONHECENDO OS SABERES	25
1.4. CAMPO ACADÊMICO: APROPRIAÇÃO DO SABER PARA EFETIVAR OS SABERES.....	28
1.5. TRILHANDO CAMINHOS: O TEMA E A PROBLEMÁTICA EM FOCO.....	33
1.6. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA	35
1.7. REFERENCIAL TEÓRICO	37
1.8. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	47
SEÇÃO 2: CONCEPÇÕES E AS MÚLTIPLAS RELAÇÕES QUE ENVOLVEM OS SABERES INDÍGENAS	51
2.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....	56
2.2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E PARA O ENSINO SUPERIOR PARA INDÍGENAS.....	63
2.3. SABERES INDÍGENAS.....	83
2.4. SABERES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	87
SEÇÃO 3: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DE ALFABETIZAÇÃO BILINGUE E INTERCULTURAL À LUZ DA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA	92
3.1. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTOS E POVOS INDÍGENAS.....	92
3.2. PROCESSOS E FINALIDADES DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	96
3.3. EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS E ALFABETIZAÇÃO DE INDÍGENAS... 105	
3.3.1. Os saberes indígenas na proposta de letramento da ASIE.....	107
3.3.2. A Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE).....	108
3.3.3. O Projeto Pedagógico da ASIE/UFAM	122
3.3.4. Implementação da Ação Saberes Indígenas na Escola	125
3.4.5. Materiais Didáticos Produzidos pela Etapa Formativa	139
3.4.6. Cartilhas elaboradas na ASIE não publicadas	150
SEÇÃO 4: OS (DES)CAMINHOS DOS SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: ENTRE O PAPEL E A REALIDADE	158

4.1. A CANOA DOS SABERES INDÍGENAS QUE SEGUE ENFRENTANDO FORTES CORRENTEZAS	166
REFERÊNCIAS	172
ANEXOS	179

INTRODUÇÃO

A presente dissertação teve como objetivo discutir e analisar a proposta “Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE”², criada pelo governo federal no âmbito do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, a qual é coordenada no Estado do Amazonas pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. A implementação da ASIE é executada em pactuação com uma rede de instituições públicas formadoras (Instituto Federal, Ciências e Tecnologia do Amazonas – IFAM, Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino SEDUC-AM e Secretaria Municipal de Educação – SEMED), com apoio financeiro do Ministério da Educação e à luz das teorias que tratam da diversidade e interculturalidade nos processos educacionais.

No intuito de discutir e descrever como os saberes indígenas são trabalhados na proposta “Ação Saberes Indígenas na Escola”, buscou-se em específico: a) Identificar a apropriação ou não dos formadores e docentes indígenas que atuam na ASIE/UFAM sobre a inserção dos saberes indígenas na escola indígena, assim como os desafios teórico-metodológicos aplicados em seus esforços de efetivação nas escolas Indígenas; b) Entender o que são os saberes indígenas no processo de alfabetização e de letramentos no contexto da Educação Escolar Indígena e dentro da ASIE/UFAM; c) Identificar os aportes teóricos-metodológicos e possíveis inovações de ensino-aprendizagem dos saberes indígenas no processo de letramento na proposta da ASIE; d) Evidenciar aspectos facilitadores ou desafiadores no processo de aproximação e inserção dos conhecimentos indígenas em processos de alfabetização e (os) de letramentos na perspectiva dos formadores e docentes indígenas visando contribuir com o aperfeiçoamento da Educação Escolar Indígena; e) Discutir a continuidade da ASIE a partir da conjuntura política atual.

A ASIE traz no bojo da sua proposta o objetivo de promover novas metodologias de alfabetização, letramento e numeramento no universo da escola indígena. A Ação visa promover novas práticas pedagógicas e elaboração de materiais didáticos específicos produzidos pelos próprios professores indígenas em

² A Ação Saberes Indígenas na Escola foi instituída pela Portaria 1.061, de 30 de outubro de 2013, como uma das ações do Programa dos Territórios Etnoeducacionais, por meio do qual o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, e em regime de colaboração com estados, Distrito Federal, municípios e instituições de ensino superior reafirma o seu compromisso com a educação escolar indígena na educação básica. (D.O.U, p.44, 2013).

consonância com a realidade do seu povo, alicerçados nos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguismo, da interculturalidade e da necessidade premente de considerar, valorizar e promover os conhecimentos, as identidades e as línguas indígenas no âmbito das organizações curriculares das escolas indígenas e dos processos de formação de docentes indígenas. As ações são desenvolvidas em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal (SECADI/MEC), Municípios e Instituições de Ensino Superior.

A ASIE, portanto, traz os desafios de valorizar os processos de formação dos docentes indígenas e das práticas pedagógicas no ambiente escolar indígena, considerando os conhecimentos, os saberes, os fazeres, as histórias e as línguas indígenas. Mas, como trabalhar isso? Como modificar o modelo de ensino junto aos povos indígenas e valorizar, resgatar e reviver os antigos conhecimentos e valores tradicionais indígenas depois de mais de cinco séculos de uma violenta repressão pela Escola, pela Igreja e pelo Estado a esses mesmos conhecimentos, saberes, línguas e valores? Foram séculos de exclusão, negação e proibição desses conhecimentos, principalmente das habilidades e visões de mundo indígena e pela presença enraizada do pensamento e da cultura do racismo epistemológico embrenhado nas mentes indígenas e não indígenas, uma vez que todos somos resultados do mesmo processo histórico de escolarização colonial etnocêntrica, eurocêntrica e escritocêntrica (LUCIANO, 2006).

Não se pode esquecer, que os povos indígenas ³ até hoje são fundamentalmente da cultura oral e, talvez, por isso, até muito pouco tempo atrás, segundo Luciano (2006), desconfiavam ou não apresentavam interesses pela escola, o que pressupõe que não apresentavam interesse ou demanda pela escrita. No entanto, na atualidade, percebe-se que uma das principais bandeiras de lutas do movimento social indígena é apresentar demandas e cobrar do poder público a oferta de ensino e o acesso à escola, portanto, à escrita e aos conhecimentos científicos.

Apresentam-se, então, duas questões desafiadoras nos campos teórico-metodológicos, ao se pensar os processos de alfabetização de indígenas. A primeira

³ Utilizaremos o termo Povos Indígenas em vez de Etnias, em toda a extensão deste trabalho, nos apoiando em palestra de Gilvan Müller (2018) durante Jornada Pedagógica direcionada aos formadores que trabalham com a formação inicial dos professores (as) indígenas. Segundo o qual, o termo Etnia, que significa grupo de pessoas com características físicas e históricas em comum, reforça impressões do colonialismo. Povo, significa sociedade com pertencas em comum, sendo a nomenclatura ideal para os Povos Indígenas.

é de como lidar com a transição cosmológica e sociopolítica de uma cultura fundamentalmente da oralidade para uma cultura da escrita, ou melhor, da oralidade e da escrita ao mesmo tempo, considerando que a escola é tradicionalmente escritocêntrica⁴. Mas pode ser também como a educação baseada na escrita pode contribuir na educação dos povos de cultura oral. A introdução da escrita no mundo indígena pode alterar, acrescentando, reduzindo ou complementando algo nas vidas desses povos. A segunda questão é como construir procedimentos metodológicos adequados para a transição da oralidade para o domínio da escrita ou vice-versa. Processos em que também se fazem necessários o movimento de deslocamento dos saberes, fazeres e valores tradicionais indígenas, no chão das aldeias e no seio das famílias indígenas para o chão da escrita e da escola. Como se vê, não é nada simples ou fácil. O propósito requer quebra de um dos pilares paradigmáticos mais fortes da modernidade ocidental: a supremacia escritocêntrica do pensamento ocidental moderno que subjuguou, dominou e violentou todo o planeta, dizimando e inferiorizando povos, culturas e civilizações inteiras (LUCIANO, 2013).

Entende-se que esta tentativa de aproximação e de inserção dos conhecimentos e das línguas indígenas na escola não é nada fácil, simples ou linear. Por isso, a partir da ASIE, foi pesquisado como os saberes tradicionais estão sendo trazidos e articulados para valorizar e transmitir a cultura indígena nas escolas; em que perspectiva se dá a atuação dos professores não indígenas formadores e dos professores indígenas alfabetizadores; de que forma esses saberes se fazem presentes e como são abordados no material didático.

Supõem-se haver tensões, contradições, impasses, dúvidas e incertezas. Muitas perguntas devem ser feitas de forma correta em busca de algumas possíveis respostas, como por exemplo: é possível mesmo aproximar, articular, complementar, interagir os diferentes conhecimentos, científicos e indígenas? A escola, enquanto instituição secular do Estado está aberta, pronta e preparada para receber, validar, produzir, transmitir, aplicar esses conhecimentos? Os docentes indígenas e seus formadores estão preparados e conscientes para cumprir seu novo papel?

Para alguns povos indígenas, de acordo com Luciano (2013) determinados conhecimentos tradicionais indígenas sequer podem ou devem ser escolarizáveis, no sentido de torná-los públicos, uma vez que sua transmissão só pode ocorrer

⁴ Termo usado pelo autor indígena Gersem Baniwa (2013) para definir a transmissão de conhecimentos por meio da escrita.

bilateralmente entre o detentor do conhecimento e o seu herdeiro escolhido, como acontece em geral com os conhecimentos da esfera dos pajés. Como exemplo, segundo Giralдин (2016) os conhecimentos esotéricos do povo Akwê-Xerente (TO) são mantidos em segredos por seus detentores, que só o transmitem para aqueles criteriosamente escolhidos dentro do parentesco mais próximo no sentido de fortalecê-los, caso contrário, os velhos preferem morrer sem repassá-los.

Entendemos que seja fundamental incluir os saberes indígenas na escola, mas aqueles que os detentores autorizarem e de forma adequada para que a escola seja mais um lugar de afirmação das identidades, das memórias coletivas, de reavivação da cultura dos povos originários e de articulação e rearticulação com outros novos saberes. Um lugar em que a alfabetização não contribua para “desculturalizar” ou para “desaprender” a cultura própria de cada aprendiz indígena, como acontecia no passado, tal como podemos constatar no relato do professor Tuyuca, do Alto Rio Negro/AM:

Pois é, quando entrei na escola da minha aldeia eu era ingênuo, e a ingenuidade leva a muitas coisas, não é? Agente entra pelo cano. Então, tinha lá meus livros. Eram bonitos, eram diferentes. Na primeira série os meninos estão todos bonitinhos, não é? Tudo bonitinho de colarinho, faziam uniforme bem feito, sapatinho preto e meia, tudo, né? Uma sensação impressionante! Me entusiasmei a estudar. Eu pensava que um dia, passando uma série, vinha outra... Vinham os livros de geografia, por exemplo, e diziam das plantações de soja e cana-de-açúcar, sumindo na imensidão. Os tratores transportando soja, cana [...]. Quando você abre uma página de livro assim você vai aprendendo um estado social de uma elite brasileira. Isso para mim ilusiona e, ao mesmo tempo, impressiona. Tem gente na aldeia que acredita que com a 8ª série os problemas dele vão estar resolvidos. [...] (Professor Higino Tuyuca, RCNEI, 1998, p. 26).

O relato revela as impressões dos alunos indígenas ao ingressarem numa instituição escolar distante das suas realidades que tendem a promover o (des)envolvimento com as culturas que lhes são próprias. Atualmente essa realidade tem sido mudada, nesse caminhar, o encontro com a ASIE traz novas perspectivas, renovando a esperança de se construir a escola indígena que possa dar eco às diferentes vozes nela inseridas e, por séculos, silenciadas, para dar vez à valorização dos saberes indígenas com tendências a transformar a escola em um ambiente propício para a interação cultural e fortalecimento mútuo em vez de promover a

integração cultural. O ambiente desejável e onde as culturas se envolvam, se desenvolvam e promovam o orgulho do pertencimento étnico.

Diante das trilhas de inquietações, a pesquisa tomou rumos desenvolvendo-se em busca de respostas, organizando-se em quatro seções. A primeira seção intitulada *A Construção da pesquisa* apresenta os caminhos que conduziram à escolha do tema, tomando como ponto de partida as minhas experiências profissionais impulsionadas pelas histórias de vida pessoal e acadêmica dedicadas a colaborar como uma pequena, mas significativa fibra a somar no vasto teçume em construção para se concretizar a educação escolar indígena. Foram reunidas, na mesma seção, a problemática em foco, a justificativa, a fundamentação teórica e os procedimentos metodológicos que embasaram a pesquisa.

Na segunda seção: *Concepções e as múltiplas relações que envolvem os saberes indígenas*, são contemplados os debates em torno de conceitos sobre os variados modelos de educação em que se inserem os saberes indígenas no contexto do sistema de ensino brasileiro. Foi apontado o debate sobre vertentes adotadas pelo Estado na formulação e implementação das políticas públicas direcionadas aos povos indígenas em todas as modalidades de ensino da educação básica ao ensino superior, apresentando um panorama das lutas e conquistas de direitos educacionais organizados em linhas de tempo pré e pós preceitos legais vigentes.

A terceira seção: *Experiências e desafios de alfabetização bilíngue e intercultural à luz da ASIE*, traz um breve resgate histórico do (des) envolvimento dos povos indígenas nos processos educativos brasileiro, que se desembrenham por entre caminhos que vão desde a colonização dos saberes até a proposta de educação intercultural e interepistêmica apresentada pela ASIE. Foi abordado o desenho institucional para a implementação da proposta da ASIE, em que se apresenta os resultados práticos à luz das teorias que norteiam os princípios da educação escolar indígena de qualidade em sintonia com os anseios e projetos societários dos povos indígenas envolvidos.

Na quarta e última seção: *Os (Des)Caminhos dos saberes indígenas na escola: entre o papel e a realidade*, desenvolvemos uma análise mais sociológica da experiência do projeto, buscando evidenciar suas potencialidades paradigmáticas e programáticas, mas também suas fragilidades, limitações e contradições, dentro do contexto histórico vivenciado no presente, fortemente impactado em meus pensamentos e sentimentos nos últimos meses de construção deste trabalho.

Em um contexto tão adverso enfrentado pelos povos indígenas na defesa de direitos, concluímos o trabalho com a sensação de ter contribuído, ainda que pouco, para o fortalecimento da nossa luta por nossa existência e por nossos direitos. Por um lado, impulsionada pelos ensejos de 2019 ter sido declarado pela UNESCO como o Ano Internacional das Línguas Indígenas. Mas, na contramão, da conquista mundial no Brasil vivemos tempos de imposições autoritárias e arbitrarias de uma política fortemente retrógrada e contrária aos direitos indígenas conquistados, principalmente, no tocante aos direitos territoriais e à promoção e valorização das culturas, línguas e conhecimentos indígenas pelo atual governo iniciado em janeiro de 2019.

Por fim, este trabalho tem o espírito de corroborar o enfrentamento desse processo de desmontes de direitos e retrocessos, encorajando a nós, povos indígenas e aos nossos aliados a continuarmos as nossas lutas históricas por nossos direitos, línguas, saberes e vida plena.

SEÇÃO 1: A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz o seu saber (FREIRE, 1981, p. 47).

A temática indígena por si só já apresenta-se relevante, ademais, quando se trata da questão educacional, a importância se multiplica por ser a educação escolar indígena um dos fatores primordiais para a perpetuação da diversidade cultural, assim como para o acesso a outros mundos. Nesta seção, elencaremos os caminhos vivenciados e os pontos de partida que emolduraram as inquietações levantadas para a concretização deste trabalho.

1.1. DESBRAVANDO CAMINHOS: A ESCOLHA DO TEMA

Viva aceso, olhando e conhecendo o mundo que o rodeia, aprendendo como um índio [...] seja um índio na sabedoria (RIBEIRO, 1995, p. 01)

A sabedoria indígena guiou os caminhos desta pesquisa em harmonia com as trilhas percorridas por mim nos mais de vinte anos de envolvimento com a temática indígena em experiências profissionais com o movimento social indígena, a partir de 1996. Um momento marcante e um ponto de partida foram as vivências que despertaram em mim a afetividade pela história de lutas, resistência e resiliência dos povos indígenas em prol da garantia e manutenção dos seus direitos fundamentais de existência nos diversos campos (território, educação, saúde, cultura e sustentabilidade). Consequentemente, essas experiências contribuíram, posteriormente, para a minha autoafirmação étnica como indígena pertencente ao povo Sateré-Mawé.

Três importantes motivações incentivaram-me a enveredar pelos caminhos da temática indígena. Em momentos e movimentos que se entrelaçam entre a vida pessoal, profissional e acadêmica, em diferentes fases que muito se assemelham ao percurso histórico de exclusão dos saberes indígenas nos processos educacionais. Tais inquietações se tornaram a força-motriz deste trabalho, dando sentido existencial e transformando uma história de vida aqui descrita na tentativa de associá-la ao

histórico processo de exclusão, conquistas e reconhecimento dos saberes indígenas na escola e na sociedade em geral.

1.2. NO CAMPO PESSOAL: A EXCLUSÃO DOS SABERES NO ACESSO AO SABER

Nasci em 1968, no município de Maués, localizado na região do Baixo Amazonas, à margem direita do rio Maués-Açu, distante 268 km, em linha reta, e 356 km, por via fluvial, da capital Manaus. O nome da cidade origina-se do povo indígena Sateré-Mawé, cuja população é predominante, desde a fundação da cidade pelos colonizadores, em 1798. Apesar da ancestralidade indígena, os moradores do local não se reconheciam como tais.

Antes de eu ingressar na escola, eu ouvia a palavra “índio” entre o convívio dos munícipes, carregada de discriminação e preconceito. O termo era muito usado para amedrontar e/ou ameaçar as crianças desobedientes, com frases tais, como: “Se você não se comportar, vou mandar o índio te comer”; “se não fizer isso ou aquilo, vou te mandar pro Marau⁵”, ou ainda, “você está feio que nem um índio”, “imundo, parece índio”, entre outras frases consideradas de cunho pejorativo. As expressões marcantes se impregnavam nas mentes, principalmente das crianças, como se fossem verdadeiras. Portanto, manter-se distante dos indígenas significava sobrevivência e ser livre de castigos. Era pesado ouvir que o indígena era um selvagem feio, que comia crianças e que o Marau (alusão à Terra Indígena Andirá-Marau) era um lugar horripilante, perigoso, e onde viviam os “índios”.

Tal estigmatização chamou ainda mais a minha atenção quando iniciei a vida escolar, aos seis anos de idade. Na escola, presenciava as crianças apelidando-se de “índio” em momentos de intrigas, no sentido de ofensa e inferiorização do outro. No percurso escolar, o aprendizado nos livros didáticos reforçou a imagem negativa e estereotipada do “ser indígena”, porque apresentavam o ser “índio” nos livros de histórias como meros atores na cena do chamado “descobrimento do Brasil”, em que eles apareciam de tangas, arco e flecha em riste, caçando ou pescando. O preconceito era tão forte que, para os munícipes, ser considerado ou identificado como “índio” ou descendente de indígenas, significava ser atrasado, não civilizado e inferior, portanto, ninguém queria sê-lo. Tal fase se deu na década de setenta, período em que os povos

⁵ Termo alusivo à Terra Indígena Andirá-Marau, onde se localizam as aldeias do Povo Sateré-Mawé.

indígenas viviam sob forte tutela da Fundação Nacional do Índio (Funai), portanto, do Estado e não circulavam livremente pela cidade.

O município de Maués era pequeno e dividido em três partes: o centro (chamado de frente), onde predominavam as moradias da classe alta. O bairro Ramalho Júnior, uma das partes periféricas em que residia a minha família, e que outrora recebera o nome de Aldeia por conta da predominância indígena naquele lugar. Este último nome também fora utilizado posteriormente para hostilizar os moradores da área como indígenas, pobres etc. E o bairro da Maresia, como sendo a outra parte periférica da cidade.

À época da minha adolescência, a ênfase da vida econômica da cidade de Maués era baseada na agricultura, por isso foi lançada pela prefeitura municipal no início da década de oitenta, a primeira festa do Guaraná. Na vasta programação festiva não havia nada associado à cultura do povo indígena Sateré-Mawé, precursores do cultivo do fruto do guaraná. Somente a partir das festas posteriores, dada a necessidade histórica, da qual não havia sentido fugir da realidade, começaram a apresentar a chamada “lenda do guaraná”, trazendo à tona a figura do indígena e os seus saberes até então ofuscados pela força da discriminação.

Não obstante, esses saberes tradicionais do povo Sateré-Mawé apresentavam-se folclorizados e não eram valorizados como deveriam, tanto que nas peças teatrais apresentadas ao público não havia participação de indígenas e sim de atores que se “vestiam de índios”. Nessa época, eu cursava o ensino médio, o então segundo grau profissionalizante (Lei 5.692/1971)⁶, no qual, entre outras opções, como Contabilidade e Técnicas Agrícolas, identifiquei-me com o Curso Magistério que habilitava de 1^a. a 4^a. Séries.

A atual Escola Estadual Maria da Graça Nogueira, conhecida, à época, como “Colégio Estadual”, onde eu estudava, situa-se em frente à Casa do Índio, no bairro da Maresia. A proximidade, estabeleceu os primeiros contatos com o povo indígena Sateré-Mawé, porém movida pela curiosidade, entre os adolescentes do curso, em saber como realmente eram os chamados “índios”, como viviam e se vestiam. O contato era visual, sob observações atentas e à distância, percebemos que eles conversavam em outra língua e que se diferenciavam de nós pelos falares. Os nossos olhares se entrecortavam carregados de curiosidades de ambas as partes, todavia

⁶ Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br>>. Acessado em 20.04.2019.

obstruíam-se pelas desigualdades impostas entre nós, naquele momento considerados pela sociedade maueense como caboclos⁷, e aqueles indígenas. Nós, enquanto crianças e adolescentes não entendíamos os tais termos ou o que realmente éramos, tão assim, como diz Oswaldo Montenegro nessa canção: “[...] foi minha agonia, se eu tentasse entender, por mais que eu me esforçasse, eu não conseguiria... e sem que se perceba a gente se encontra, pra uma outra folia [...]” (1980, p. 01). Pois, sequer imaginava que, tempos mais tarde, a causa indígena encantaria-me, casaria-me, faria-me feliz e levaria-me a reconhecer a minha identidade indígena. Eu passaria, então, a ser um deles, uma Sateré-Mawé. E o mais importante, voltaria como formadora para ministrar aulas aos meus parentes Sateré-Mawé, justamente no rio Marau. Entre 1984 e 1987, a minha formação em Magistério deu-se antes da conquista dos direitos indígenas por meio da Constituição Federal de 1988.

1.3. CAMPO PROFISSIONAL: ENCONTRANDO E RECONHECENDO OS SABERES

No ano de 1988, em Maués, depois que concluí o Magistério, deparei-me com a escassez de trabalho no município. Devido ao grande número de professores formados, a procura por emprego na área de magistério fazia-se maior que a oferta. Resolvi mudar para Manaus em busca de oportunidades de trabalho, trazendo na bagagem, além da formação, a esperança de prosperar e ajudar os meus pais, mas também a ingenuidade de uma jovem do interior. Naquele ano, trechos da letra de uma música de Paulo Diniz, marcou bem esse momento, metaforeando o corte do cordão umbilical: “Vou-me embora, vou-me embora, vou buscar a sorte. Caminhos que me levam, não têm sul nem norte, mas meu andar é firme e meu anseio é forte [...]” (2012, p. 01). A canção traduz a tristeza da partida em busca do novo, do incerto.

No auge da Zona Franca de Manaus, fui trabalhar no Distrito Industrial. Inicialmente como montadora de aparelhos de televisão e, depois de aprovada em concurso interno, passei a trabalhar na área administrativa, permanecendo ali por sete anos. Aliada a essa experiência, havia constituído família precocemente, tendo que priorizar o trabalho e a vida familiar, abdicando temporariamente de dar continuidade aos estudos.

⁷ Segundo o dicionário da língua portuguesa, mini Houaiss (2001, p.70), o termo designa: 1. mulato descendente de índio; 2. Caipira; 3. Moreno da cor de cobre; 4. Nativo – caboclada.

O encontro com a questão indígena deu-se em 1996, quando o destino lançou-me na direção à experiência profissional junto aos Povos Indígenas, desde que fui admitida para trabalhar como secretária da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira – COIAB. A importante Organização Não Governamental (ONG), representativa dos povos indígenas de nove Estados amazônicos (Amazonas, Acre, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins), foi criada em 19 de abril de 1989, por força da luta de lideranças indígenas em um movimento social organizado para defender os direitos coletivos no período pós ditadura.

No início, não imaginava o tamanho da riqueza de experiência que essa vivência proporcionaria. Nesse momento, começou o verdadeiro contato com a realidade indígena. A parte cômica no início dessa trilha, é que no encaminhamento de emprego, pelo Sistema Nacional de Emprego – SINE, constava somente a sigla COIAB e o endereço. Embora questionasse o significado dessa sigla, a atendente não soube responder, pois o que interessava para ela, era preencher os requisitos necessários para a vaga e encaminhar uma profissional. Na busca de chegar ao local indicado, perguntei aleatoriamente a transeuntes, eles respondiam com outra pergunta: “não é aquele negócio dos índios”? Ao que eu também ficava sem respostas, até finalmente encontrar a sede da Organização. Considera-se uma grande descoberta, porém contraditória, justamente pela desinformação de minha parte sobre as questões indígenas. Mesmo assim, passei no processo seletivo que envolveu oito candidatas. No começo, a alegria era vibrante, depois veio a frustração por desconhecer a grande diversidade dos povos indígenas, das suas histórias e lutas, ao mesmo tempo, esforcei-me para dar conta da nova missão.

O trabalho na COIAB ofereceu oportunidades para participar ativamente das ações políticas e administrativas em encontros, reuniões ordinárias e extraordinárias de conselhos deliberativo e fiscal, assembleias sobre variados temas com forte viés para a luta pela demarcação dos territórios, pela educação e saúde diferenciadas e de outras inúmeras demandas conduzidas pela organização.

No percurso das experiências, gradativamente embrenhei-me na militância e, naturalmente, busquei a minha identidade indígena, o meu pertencimento étnico ao povo Sateré-Mawé. No ano de 2000, a COIAB cedeu-me, para compor a equipe de organização da Marcha dos 500 anos, para atuar no Conselho de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – CAPOIB, em Brasília. Diante dessa oportunidade,

conheci o movimento indígena em nível nacional trabalhando diretamente com parceiros, como o Conselho Indigenista Missionário – CIMI.

Nesse período, participei de importantes mobilizações em nível nacional como a Marcha dos 500 anos, em Porto Seguro – BA; acompanhei o nascimento do Acampamento Terra Livre – ATL, que tornou-se uma mobilização de todos os povos indígenas do Brasil e acontece anualmente em Brasília – DF. Secretariei o evento entre 2002 a 2009. Também participei de encontros do Movimento de Professores Indígenas integrantes da Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima – COPIAR que, em agosto do ano 2000, transformou-se em Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia – COPIAM por força de uma Assembleia Geral da categoria que teve como tema: “*A Educação Diferenciada é a Trilha do Novo Milênio*”.

Tais oportunidades proporcionaram o conhecimento de parte da realidade educacional, assim como a luta dos professores (as) e lideranças indígenas pelos direitos à educação diferenciada, enfatizadas em trechos de falas como esta:

Esse movimento buscou a integração dos povos indígenas, agora nasce uma nova instituição, que tem nossas ideias, nosso perfil e, esperamos que a luta que todos iremos travar, sirva para nossas crianças no futuro e, temos a certeza que seremos vitoriosos. Ajudamos na elaboração da Legislação da Educação no país, agora criamos instrumento para cobrar (Professor Enilton Wapixana, RR, Encontro do COPIAM, 2000)

Nas palavras do professor Enilton Wapixana/RR, pode-se observar a força do movimento de professores naquela década. No destaque, ele se refere à expansão organizativa do movimento dos professores indígenas, que de três estados passou a abranger os nove estados da Amazônia. Menciona também a contribuição e as incidências do movimento de professores indígenas ao elaborarem a Declaração de Princípios por ocasião do IV Encontro da COPIAR, realizado em Manaus, no ano de 1991, na Casa Jordão, cujo documento foi primordial para subsidiar as propostas em favor da educação escolar diferenciada em âmbito nacional.

As experiências foram fundamentais para instigar o desejo por mais qualificação, com a finalidade de colaborar com a área de educação escolar indígena. Assim, por doze anos, prestei serviços para a COIAB, entre a sede em Manaus e o

escritório de Representação em Brasília. Em 2008, desliguei-me como funcionária da COIAB, com objetivo de continuar os estudos e retomar a área de formação como professora e poder colaborar, especificamente, com a Educação Escolar Indígena.

1.4. CAMPO ACADÊMICO: A APROPRIAÇÃO DO SABER PARA EFETIVAR OS SABERES

Por motivos familiares, mudei-me para Brasília no ano de 2008, determinada a estudar, iniciei a graduação em Licenciatura Plena em Letras na Faculdade Unieuro, naquela cidade. No mesmo ano, prestei serviços como estagiária ao Centro Indígena de Estudos e Pesquisas – CINEP, espaço de discussão, movimento e organização dos acadêmicos indígenas. No ano seguinte, outras razões familiares fizeram-me retornar a Manaus, dando sequência ao curso de Licenciatura Plena em Letras na Universidade Nilton Lins, onde desenvolvi a pesquisa direcionada à Educação Escolar Indígena do povo Baniwa⁸. O estudo tratou da importância da cultura oral Baniwa e refletiu sobre a necessidade de metodologias apropriadas para a utilização da literatura indígena infanto-juvenil bilíngue como instrumento didático complementar nas aulas para alunos indígenas. Tal método visava valorizar o aprendizado da oralidade e da escrita na língua indígena como primeira língua em consonância com o aprendizado do português como segunda língua, ou língua necessária.

No período do curso, entre 2010 e 2011, fiz estágio na Gerência de Educação Escolar Indígena da SEDUC/AM, de onde fui indicada para atuar como formadora nos cursos de formação inicial de docentes indígenas em Magistério Indígena – Projeto Pirayawara⁹, coordenado pela Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino no Estado do Amazonas (SEDUC). Desde então, continuo atuando na formação inicial do Projeto Pirayawara, como prestadora de serviços terceirizados. Foi uma alegria poder vivenciar experiências diversas nas mais longínquas aldeias, inclusive entre aldeias do povo Sateré-Mawé de Maués, e assim apropriar-me da realidade educacional e das riquezas culturais. Por outro lado, deparei-me com as grandes limitações e desafios na implementação das políticas públicas educacionais

⁸ “A Literatura Infanto-juvenil do Povo Baniwa na Tradição Oral”, realizada no período de 2010 – 2013, na Universidade Nilton Lins, em Manaus – AM.

⁹ Projeto de Formação Inicial em Magistério Indígena direcionado aos professores indígenas do Amazonas, coordenado pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) da Secretaria de Estado da Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC).

direcionadas aos povos indígenas. A problemática que os cerca com enormes dificuldades que vão desde a parte logística até a falta de estruturas físicas para o funcionamento digno do curso. Dentre tais problemas, destacamos aqui os principais, tais como: falta de saneamento básico nas aldeias; alguns formadores conteudistas e pouco comprometidos com os princípios e objetivos da educação escolar indígena; falta de currículos diferenciados; falta de material didático específico bilíngue; falta de alimentação escolar regionalizada nas escolas das aldeias, entre outros.

Em se tratando de alguns formadores descomprometidos, lembro-me de um relato de formadores não indígenas por ocasião de uma das jornadas pedagógicas promovidas pela Gerência de Educação Escolar Indígena – GEEI/SEDUC, da qual participei. Uma formadora novata cheia de curiosidades sobre o contexto indígena, fez uma pergunta à sua colega: “Como é dar aulas diferenciadas para os índios?” Ao que a formadora veterana prontamente respondeu, em um tom sarcástico: “Menina... pra índio, é de qualquer jeito, basta ir lá dar teus conteúdos e pronto!” Em outro momento, ao voltar de uma etapa formativa, uma certa formadora comentou comigo: “Fiquei com nojo dos Yanomami...eles gostavam de cuspir em todo lugar quando colocavam aquele negócio nojento na boca”. Aqui, a formadora referia-se à brejeira¹⁰ culturalmente usada pelos Yanomami no dia a dia da aldeia.

Os curtos fragmentos nos mostram alguns exemplos de profissionais com posturas preconceituosas e descomprometidos com a causa indígena. No entanto, não cabe generalizar, pois existem aqueles profissionais que se doam e vão além do possível, primam pela ética e seriedade nos seus afazeres para com a educação escolar dos povos indígenas, e respeitam suas especificidades.

Seguindo a vida em movimentos pelo movimento, em abril de 2014, participei como uma das sócias-fundadoras do Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena – FOREEIA, em Manaus, no qual permaneço como membro militante até hoje. O FOREEIA foi lançado oficialmente no dia 30 de abril de 2014, após um ano de discussão e construção da ideia, por 180 (cento e oitenta) professores (as) e lideranças indígenas, representando os 3.100 (três mil e cem) professores (as) indígenas do Estado do Amazonas. Seu lançamento ocorreu por ocasião das comemorações de 25 anos de mobilização e luta dos professores indígenas do Estado, conhecido na história por COPIAR - Comissão de Professores Indígenas do

¹⁰ Tabaco enrolado em folha e usado pelos Yanomami na boca entre o lábio inferior e a gengiva.

Amazonas, Acre e Roraima, que desencadeou no Brasil em 1989 a luta por uma educação escolar indígena específica, diferenciada, bilíngue e de qualidade, com importantes avanços e conquistas alcançados. Os professores indígenas participantes do “Seminário 25 Anos COPIAR”, realizado em Manaus, no Centro de Formação Maromba, entre os dias 28 e 30 de abril de 2014, entenderam que o movimento, apesar de ter alcançado muitos avanços e conquistas, como os direitos na lei e nas normas, a ampliação da oferta em todos os níveis de ensino, ocupação de espaços nos sistemas de ensino e na gestão e docência nas escolas, continuava com sérios problemas estruturais e educativos.

O Fórum é um pacto de professores e lideranças, formando uma grande rede ou teia que se articula, que se mobiliza e desenvolve ações estratégicas, a partir de ideias, princípios, prioridades temáticas e metas. (Histórico do FOREEIA, 2014)

Em 2015, participei e secretariei a fundação do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), em Brasília. O FNEEI é uma organização sem fins lucrativos, concebida para interlocução entre os profissionais e lideranças indígenas que atuam na educação escolar indígena e o Estado brasileiro, formado pelos Fóruns Estaduais de Educação Escolar Indígena e organizações de professores indígenas de vários Estados, dentre os quais o FOREEIA.

Devido ao engajamento com a educação escolar indígena, no ano de 2015, fui convidada a colaborar como formadora no Curso de Formação Continuada da Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) aos docentes indígenas alfabetizadores, de onde partiu a idealização desta pesquisa.

Os espaços oportunizaram-me trabalhar com a diversidade de povos pertencentes a sete regiões dos Territórios Etnoeducacionais¹¹ (Baixo Amazonas, Juruá-Purus, Médio Solimões, Alto Solimões, Rio Negro, Vale do Javari e Yanomami).

¹¹ A implantação e implementação dos sete Territórios Etnoeducacionais do Estado do Amazonas aconteceu a partir de várias reuniões e encontros com as organizações indígenas e não indígenas, organizações governamentais e não governamentais e vários municípios do Estado do Amazonas, baseados no Decreto Nº 6.861, de 27 maio de 2009 – que dispõe sobre a educação escolar indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais. A partir deste decreto a União prestará o apoio técnico e financeiro à ampliação da oferta de educação escolar indígena voltada as ações: **construção de escolas, formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação, produção de material didático, ensino médio integrado à formação profissional, e alimentação escolar indígena.** O apoio financeiro do Ministério da Educação será orientado a partir das ações previstas e pactuadas no plano de ação de cada território etnoeducacional, previstos no Plano de Ações Articuladas – PAR. As ações apoiadas pelo Ministério da Educação deverão estar em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Publicado no release do **I Encontro da Rede**

A docência na formação continuada da ASIE possibilitou identificar ainda mais os desafios enfrentados nas tentativas de se efetivar a educação nas escolas indígenas de forma específica e diferenciada, tal como é almejada pelos indígenas no sentido de valorizar os saberes, os conhecimentos tradicionais e as línguas nativas de cada povo. Percebem-se, principalmente, as enormes dificuldades para colocar os saberes indígenas nos programas curriculares das escolas *pari passu*¹² com os conhecimentos ditos científicos. Para alguns autores indígenas, como Gersem Baniwa (2006) e Daniel Munduruku (2012), as dificuldades parecem mesmo intransponíveis, uma vez que hoje, mesmo depois de 30 anos após a Constituição Federal de 1988, que inaugurou o reconhecimento dos saberes e das culturas dos povos indígenas, a grande maioria das escolas nas aldeias apresenta seus currículos muito semelhantes, ou até mesmo iguais, às escolas não indígenas.

A análise desses professores estudiosos da área educacional indígena reproduz a realidade que vivenciei em algumas aldeias enquanto formadora do curso de formação de professores indígenas. As escolas trabalham os currículos do sistema de educação convencional, o que incita a aspiração da comunidade educativa para o padrão de formação da sociedade não indígena voltada unicamente para o atendimento do mercado de trabalho, tão distante da realidade dos povos indígenas. A fala de um dos formandos do magistério indígena, do povo Tikuna, durante as minhas aulas, retrata muito bem a questão aqui posta:

[...] professora, aqui aprendemos como trabalhar a educação escolar diferenciada, mas a comunidade não aceita, pois pensam que seus filhos vão regredir no tempo. Eles querem o aprendizado do “branco”, para ser doutor e subir na vida (Professor Jackson Tikuna, cursista do Magistério Indígena, Amazonas, 2017)

É muito comum depararmos com questionamentos como este no processo formativo, que demonstra a força do pensamento colonial etnocêntrico impregnado nas mentes e nos ideários dos povos indígenas na atualidade. Demonstram também a compreensão do papel da escola.

Além da proximidade, vivência e aprendizado com a realidade indígena nas diversas áreas temáticas, como terra, sustentabilidade, cultura, língua, saúde e educação, esses espaços proporcionaram a autoafirmação étnica, a militância na luta pelos direitos dos povos indígenas e transformaram os projetos, antes individuais, em projetos coletivos voltados para colaborar com as sociedades indígenas. É um primeiro passo resultante da luta por direitos e um fruto da luta pelo Bem Viver coletivo. Assim, a pesquisa foi idealizada e realizada como forma de contribuir com a efetivação da educação intercultural e bilíngue nas escolas indígenas.

O embasamento prospectivo do meu trabalho na premissa do bem viver expressa minha compreensão de mundo e da vida hoje. A noção de Bem Viver coletivo, de origem indígenas dos povos andinos é de singular importância nas análises de Markus e Gierus (2013, p. 155) que o conceituam como: “categoria analítica para compreender a vida, apresenta de *forma direta*, não a busca do poder, mas o sentido de agir sobre o poder, não na dimensão jurídica, *mas no universo cultural e subjetivo*”.

Tais aspectos se alinham aos propósitos desta pesquisa no que concerne à etnografia institucional, quando os autores refletem o Bem Viver como categoria analítica no processo educativo:

Bem Viver precisa ser entendido como prática inclusiva, como um dispositivo de transformação social ao qual confluem desejos de superação e resistência à institucionalização da exclusão e da pobreza (instituído), caracterizando-se numa perspectiva integradora e de uma aprendizagem multidimensional da construção coletiva pelos agentes do processo educativo, tendo como fim a formação de sujeitos ativos e conscientes da realidade em que estão inseridos (instituinte). (MARKUS; GIERUS, 2013, p. 155 -156).

A perspectiva do coletivo se aplica aos sujeitos desta pesquisa enquanto instituintes de uma política pública que incidirá sobre a transformação, ou não, na vida educacional dos povos indígenas com a proposta de inserção dos conhecimentos indígenas no processo escolar. Alfabetizar crianças indígenas tendo como base social e epistemológica os conhecimentos indígenas é contribuir de maneira profunda com o bem viver dos povos indígenas, ou seja, com seus projetos coletivos de vida plena.

1.5. TRILHANDO CAMINHOS: O TEMA E A PROBLEMÁTICA EM FOCO

A problemática que moveu esta pesquisa é a do histórico de exclusão, negação e subalternização dos conhecimentos indígenas pela escola por meio da escrita, inclusive, pela denominada escola indígena também escritocêntrica. Para Luciano (2006), tal exclusão baseia-se na cosmovisão etnocêntrica das sociedades europeias, criadoras da escola, que sempre se consideraram e se impuseram a outras sociedades como superiores, detentores exclusivos dos verdadeiros conhecimentos humanos e divinos. Foi a partir dessa visão etnocêntrica que passaram a classificar e tratar os povos indígenas das Américas como povos sem educação, porque não tinham escola. Os saberes indígenas, produzidos ao longo de milhares de anos e transmitidos por meio da oralidade, foram negados, desvalorizados ou rebaixados a mitos, lendas, crenças e/ou superstições.

O etnocentrismo europeu estimulou e legitimou a dizimação e inferiorização histórica de muitos povos, culturas, identidades, línguas, saberes e conhecimentos da humanidade e do mundo. Em muitos aspectos, essa prática ainda continua acontecendo em nossos dias no Brasil, inclusive e, principalmente, na escola e pela escola, mesmo depois de 30 anos de promulgação da nova Constituição Federal do Brasil que reconheceu os territórios, as culturas, tradições, línguas, conhecimentos e sistemas de vida próprios dos povos indígenas (organização social, econômica, política, jurídica e religiosa).

A exclusão e negação das línguas, dos conhecimentos, saberes e fazeres indígenas na sociedade brasileira e, em particular no âmbito da escola, ainda é uma realidade presente, apesar dos avanços nos arcabouços jurídicos, normativos e nos planos programáticos das políticas públicas educacionais por meio de políticas de inclusão e de Ações Afirmativas. Percebe-se despreparo das instituições escolares e dos professores para cumprirem os novos preceitos legais e normativos e colocarem em prática os postulados da educação bilíngue intercultural. Porém, este novo caminho socioeducativo parece começar a ser trilhado ou pelo menos ser pautado e enfrentado seminalmente no âmbito das políticas educacionais no Brasil nos últimos anos por meio de programas indutores.

De acordo com D'Angelis (2012), baseado na educação bancária discutida por Freire (1996), que atenta para o fato do enraizamento das tendências pedagógicas do sistema educacional dominante, em que os próprios professores indígenas

involuntariamente tornam-se os opressores do ensino perante o seu próprio povo. Sabemos que não é, e não será nada fácil, quebrar paradigmas históricos enraizados, naturalizados e espiritualizados do etnocentrismo ocidental nas gerações atuais de homens, mulheres, velhos, jovens, crianças, ricos e pobres, principalmente quando percebemos que os próprios indígenas colonizados também tornaram-se novos colonizadores etnocêntricos e, por vezes, resistem a mudanças estruturais de pensamento e prática de vida. Isso mostra o quanto essa problemática é complexa, pois envolvem várias outras questões como a falta de experiência, de conhecimento e de vontade política por parte dos docentes, gestores (as) e dirigentes das instituições educacionais e a própria ausência de condições técnicas e de infraestrutura das escolas, além da ausência ou carência de materiais didáticos adequados.

A problemática que apresenta-se nos moldes da ASIE, muito embora a Ação tenha sido criada em atendimento às demandas dos povos indígenas efetivadas durante a realização da I CONEEI, em dezembro/2009, e se proponha a reconhecer, aproximar-se e promover os saberes e fazeres indígenas nos processos de formação de docentes indígenas e no cotidiano pedagógico das escolas indígenas, é uma iniciativa também concebida dentro da matriz epistemológica, ontológica e cosmológica da sociedade colonial dominante. As próprias noções de infância, alfabetização, numeramento, letramento não fazem parte da gramática sociocultural e racional dos povos indígenas. Fazem parte, isto sim, do arsenal sociocultural ocidental que subjuguou, dominou e violentou povos, sociedades e culturas inteiras no mundo e continua vigendo em nossos tempos de diferentes modos e com diferentes argumentos. Logo, precisa ser investigado, compreendido e ressignificado.

Diante disso, reflete-se que não é suficiente socializar os saberes indígenas para ajustá-los aos padrões hegemônicos de ensino-aprendizagem. Faz-se necessário tratá-los dentro dos termos dos sistemas de conhecimentos indígenas. Portanto, surgem as inquietações e os questionamentos que procuraremos responder:

- a) O que são os saberes indígenas? Como são tratados no processo de alfabetização e de letramento no contexto da Educação Escolar Indígena e dentro da Ação Saberes Indígenas na Escola?
- b) Quais os aportes teórico-metodológicos de ensino-aprendizagem dos saberes indígenas no processo de alfabetização e letramento no contexto da ASIE?

- c) Há inovações teórico metodológicas nas práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem dos conhecimentos tradicionais na ASIE?
- d) Quais os aspectos facilitadores ou desafiadores no processo de aproximação e inclusão dos conhecimentos indígenas em processos de alfabetização e de letramentos na ASIE?
- e) Quais caminhos teórico-metodológicos seguir para a consolidação da Educação Escolar Indígena?
- f) Qual o futuro da ASIE diante do contexto político atual?

1.6. JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Ao campo acadêmico, a pesquisa dá visibilidade e traz para o debate a temática da educação escolar indígena na realidade amazônica, destacando os Saberes Indígenas na perspectiva intercultural nos processos de alfabetização e letramento das crianças indígenas. Trata-se de uma iniciativa que pode trazer inovações na história da educação escolar indígena no Brasil, principalmente no que se refere à valorização dos saberes, conhecimentos tradicionais e línguas indígenas nos processos educativos escolares dos povos indígenas. Pretende-se fomentar discussões sobre a formação a partir dos elementos envolvidos no processo educativo; sobre as propostas pedagógicas da ASIE, se ocorrem de acordo com as demandas indígenas ou se cumprem apenas as ações vindas de cima para baixo; se os saberes indígenas estão sendo trabalhados e de forma adequada; se a tão sonhada e reivindicada educação escolar indígena específica, diferenciada, própria e intercultural está acontecendo ou pelo menos se está no caminho desejado ou não no campo de trabalho da ASIE.

No campo social/cultural, a pesquisa justifica-se e ganha importância analítica e prática pela necessidade de tirar da invisibilidade e da irrelevância temática, inclusive e principalmente acadêmica em que se inserem as problemáticas tratadas de exclusão histórica dos conhecimentos, saberes, fazeres e línguas indígenas das práticas pedagógicas e programáticas da escola.

Para Luciano (2013, p. 131), “a escola fez com que se acreditasse que todas as sociedades que desejassem alcançar a civilização, o progresso e o desenvolvimento teriam de considerá-la o único caminho possível”. Nesse aspecto, os conhecimentos indígenas necessitam ganhar lugar de destaque na sociedade e

principalmente na escola e no campo acadêmico pela importância estratégica e vital que representam para os povos marginalizados, detentores destes conhecimentos humanos. Importância vital porque estamos falando de vidas, identidades, línguas, sabedorias, cosmovisões cosmopolíticas, civilizações humanas milenares que ainda continuam ameaçadas de desaparecimento exatamente pelo etnocentrismo ocidental europeu. Não é possível sonhar com sociedades de paz, modernas, civilizadas, globalizadas, tecnológicas e cosmopolíticas sem superar as mazelas mais antigas da incivilidade e barbárie humana, que são o racismo, o etnocentrismo e as lutas do homem contra o homem. Stengers (2018) nos ajuda a compreender a dimensão do termo cosmopolítico:

O cosmos, tal qual ele configura nesse termo, cosmopolítico, designa o desconhecido que constitui esses mundos múltiplos, divergentes, articulações das quais eles poderiam se tornar capazes, contra a tentação de uma paz que se pretenderia final, ecumênica, no sentido de que uma transcendência teria o poder de requerer daquele que é divergente que se reconheça como uma expressão apenas particular do que constitui o ponto de convergência de todos (STENGERS, 2018, p. 447).

No campo científico, espera-se que a pesquisa contribua para o aprofundamento analítico das problemáticas implícitas na temática educacional indígena e indique possibilidades teóricas, metodológicas e práticas pedagógicas que ajudem a avançar na democratização, circulação e apropriação de conhecimentos científicos e indígenas no ambiente escolar. Tornam-se relevantes processos que buscam compreender as distintas territorialidades, temporalidades e racionalidades que envolvem os conhecimentos indígenas e os conhecimentos científicos. Tais compreensões podem ajudar a pensar possibilidades de aproximações, diálogos, interações, complementações entre eles, transições e implicações mútuas entre si, como propõem as teorias de interculturalidade, da educação indígena e da educação escolar indígena. Nas avaliações de Fleury (2000), a perspectiva intercultural:

[...] se situa para além da oposição reducionista entre o monoculturalismo e o multiculturalismo e responde aos esforços crescentes contra a exclusão social, propondo novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca, ao mesmo tempo, promover a construção de identidades sociais e o

reconhecimento das diferenças culturais e sustentar a relação crítica e solidária entre elas (FLEURY, 2000, p. 06).

No campo do ensino-aprendizagem, o trabalho aborda as questões imbricadas no desenvolvimento da formação, identificando como os saberes indígenas estão sendo trabalhados no ambiente escolar; quais conhecimentos; quais saberes são destacados; como estão sendo produzidos e transmitidos. São aspectos importantes que perpassam pelas metodologias de ensino, portanto, a depender de sua aplicabilidade podem tornar-se o cerne para o êxito das práticas inovadoras ou para a manutenção das práticas educativas obsoletas. Afinal de contas, assim como não se pode permitir a continuidade do silenciamento e da invisibilidade dos conhecimentos indígenas, também não se pode permitir que sejam capturados e apropriados de qualquer forma, pois, assim, seria outra forma de violência contra os povos indígenas.

Aos povos indígenas, espera-se com o resultado dessa análise e das proposições dar maior visibilidade à educação escolar indígena no contexto amazônico, estimulando o aprofundamento de estudos e reflexões relacionados à temática educacional dos povos indígenas. Especificamente, pretende-se fomentar as reflexões sobre o processo de alfabetização e de letramentos e contribuir para a superação das “dificuldades e desafios” da educação escolar indígena diferenciada, tendo como foco o manuseio teórico e metodológico dos conhecimentos, saberes e línguas indígenas. Processos de alfabetização e de letramentos de indígenas (crianças, jovens, adultos) estão associados ao fenômeno histórico do contato interétnico. Os mundos indígenas que se encontram com o mundo não indígena atualmente não mais na perspectiva do eurocentrismo, mas na perspectiva da globalização do conhecimento. De que modo este contato acontece? Quem ganha ou perde com este contato (impactos, resultados), por meio da alfabetização e dos letramentos.

1.7. REFERENCIAL TEÓRICO

A formação dos docentes indígenas alfabetizadores pela ASIE/UFAM no contexto amazônico foi o objeto deste estudo, pelo qual se investigou a perspectiva de alfabetizar valorizando o universo cultural das crianças indígenas. O trabalho

buscou dialogar com diversos teóricos que irrigam as diretrizes atuais da Educação Escolar Indígena diferenciada notadamente nas perspectivas de diversidade cultural, interculturalidade, multiculturalidade, de especificidade e do bilinguismo/multilinguismo, cujos conceitos veremos mais à frente.

O diálogo e as reflexões que pautam a Educação Escolar Indígena estão em sinergia com os princípios legais alicerçados nos direitos assegurados aos povos indígenas pela Constituição Federal de 1988 e a base legal subsequente. Para o embasamento dos temas discutidos, apoiamo-nos na revisão da literatura valorizando os argumentos de autores indígenas e não indígenas, dentre os quais: Meliá (1979), Santos (1999), D'Angelis (2012), Candau (2006;2012), Markus; Gierus (2013), Grupioni (2006), Luciano (2006/2011/2012/2013), Munduruku (2002, 2016), Tassinari (2001, 2008), Simas (2012), Soares (2008, 2014), Santiago (2013), Brandão (2006), Rocha (2010), Silva (1998), Rodrigues (2013), Pimentel da Silva (2016), Mendonça (2008), McLaren (1997), Lopes da Silva (1993), Freire. P. (1985), Freire, Ana Maria (2015), Escobar (2007) e outros estudiosos da temática e os respectivos conceitos sob diferentes percepções e contextos.

Tomamos como base conceitual estruturante algumas noções importantes já consolidadas tanto no debate acadêmico quanto nos planos programáticos das políticas públicas que norteiam a educação escolar indígena.

A primeira noção é da “sociodiversidade indígena”, conforme registro nos Cadernos Secad 3, aponta a existência de “diferentes projetos societários, definidos por cada povo, a partir de seus valores simbólicos, de sua história, de suas perspectivas políticas de autonomia e de continuidade cultural, bem como de suas estratégias de interação com a sociedade majoritária” (BRASIL/MEC, 2007, p.17). Ora, se se reconhece a diversidade de horizontes societários dos povos indígenas e se alfabetização é um mecanismo interpretativo do mundo, então, planejar, organizar e executar um projeto de alfabetização deve levar em conta o pressuposto da sociodiversidade. Não poderia haver, por exemplo, um curso único com seu portfólio fechado de métodos e técnicas (cartilhas, livros, histórias, geografias, ontologias, epistemologias etc.), uma vez que cada povo deve construir seu caminho próprio de escolarização e letramento a partir de seu contexto histórico particular. Se não for observado estará se reproduzindo uma prática muito comum, mesmo em tempos atuais, de homogeneização sociocultural intra-diversidade, com a noção genérica de “povos indígenas”, escondendo e, até mesmo, negando cada povo indígena particular.

Tal pressuposto é tratado por Boaventura Sousa Santos, quando afirma:

Em vez do direito à diferença, a política da homogeneidade cultural impôs o direito à indiferença. As especificidades ou diferenças na execução das políticas foram determinadas exclusivamente por critérios territoriais ou socioeconômicos e nunca de outra ordem. Os camponeses, os povos indígenas e os imigrantes estrangeiros foram os grupos sociais mais diretamente atingidos pela homogeneização cultural, descaracterizadora das suas diferenças (SANTOS, 1999, p. 18-19)

A abordagem destacada por Santos (1999) nos remete à realidade dos povos indígenas quando pensamos nas leis brasileiras, que, ao serem elaboradas, tendem a homogeneizar por meio do termo Povos Indígenas, sem considerar a diversidade e as particularidades de cada um desses povos, com suas línguas, cosmologias, modos de vida distintas entre si.

Em termos de multietnicidade e pluralidade no Brasil contemporâneo, de acordo com os dados do IBGE (2010), no Brasil existem 896 mil indígenas, pertencentes a 305 povos, falantes de 274 línguas indígenas. No Amazonas, especificamente, estão concentrados 183.514 mil indígenas, significando 20,5% da população indígena do Brasil, 64 povos e 29 línguas indígenas faladas, expressando uma das maiores diversidades de povos e línguas indígenas no mundo¹³.

Segundo Rodrigues (2013), estudioso das línguas indígenas brasileiras com pesquisas que resultam em dados mais específicos, existem 199 povos indígenas falantes de 199 línguas.

Os dados das populações indígenas divergem-se e apresentam-se cada vez mais crescentes movidos pelas políticas de desigualdade e exclusão (SANTOS, 1999) que desencadearam lutas acionadas pelo princípio do reconhecimento e dos direitos humanos, como consta nos Cadernos Secad 3 (2007)¹⁴, em que nos alerta à

¹³ Supondo-se que o Censo de 2010 seja aplicado por unidades da Federação (UF), estas foram indicadas para permitir ordenar as línguas pelas UF; contudo, esta indicação é insuficiente para a preparação do trabalho de sondagem. Ainda é necessário redistribuir as línguas por municípios e/ou por Terras Indígenas (T.I.), com a restrição de que haja línguas faladas em vários municípios (também em mais de uma UF) e em mais de uma T.I. (RODRIGUES, 2013, p.10).

¹⁴ O fenômeno da reemergência étnica, nos últimos anos, tem dado visibilidade social a povos antes não reconhecidos devido a processos de discriminação e negação de suas identidades. É o caso, entre outros, dos Tapeba, localizados na grande Fortaleza – CE, dos Pankará, em Floresta – PE, dos Caxixó, em MINAS Gerais. Santarém – PA, no Censo Escolar Inep/MEC de 2006, inseriu 30 escolas indígenas localizadas em comunidades que vêm exigindo o reconhecimento de seus direitos étnicos (cf. OLIVEIRA, 1999; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2006 apud BRASIL/MEC, 2007, p.19).

relevância de compreender a diversidade e a pluralidade étnica para a formulação de políticas e ações adequadas às realidades e perspectivas de cada povo indígena.

A essa perspectiva soma-se outra noção importante, a de “territorialidade indígena”:

Territórios Etnoeducacionais são áreas territoriais específicas que dão visibilidade às relações interétnicas construídas como resultado da história de lutas e reafirmação étnica dos povos indígenas, para a garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento (LUCIANO, 2012, p. 81).

De acordo com o Caderno Secad 3, os Territórios Etnoeducacionais (TEE's) “prevêm ações administrativas articuladas entre diferentes gestores e instituições para operarem com o princípio do reconhecimento da organização social dos povos indígenas” (BRASIL/MEC, 2007, p. 18). Esse é um princípio de valor intrínseco que representa a própria existência indígena, segundo a qual toda interpretação e compreensão do mundo e da vida passam pela relação com o território. Se nos processos de alfabetização e de letramento é primordial pensar na relação com o mundo faz-se indissociável pensar a escolarização sem a territorialidade indígena. Não há como localizar sociologicamente e cosmologicamente os povos indígenas sem a territorialidade nessa relação com o mundo. A questão aqui posta refere-se, por exemplo, aos discentes alfabetizadores indígenas sujeitos desta pesquisa, nascidos e residentes nos centros urbanos, ao imaginarmos de que maneira a territorialidade indígena será associada às práticas pedagógicas, uma vez que a sua realidade é outra distante da aldeia de origem, mesmo que territorialidade indígena vá muito além do espaço físico natural. Aliado a isso, a ação educacional voltada aos povos indígenas deve também considerar o conceito de “Sustentabilidade Cultural, Étnica e Linguística” para assegurar a continuidade dos povos.

Uma das noções mais importantes forjadas nos debates envolvendo questões sociopolíticas e geopolíticas nos anos pós-guerra (II Guerra Mundial) foi a de **autodeterminação** dos povos, dos quais um dos beneficiários são os povos indígenas. Essa noção ganhou espaço também nos debates envolvendo educação escolar indígena, pelo menos no campo retórico dos discursos e das normas. De acordo com o RCNEI, a autodeterminação das comunidades indígenas implica em:

As sociedades indígenas em todo o mundo, no contexto atual de inserção nos estados nacionais, têm contato com valores, instituições e procedimentos distintos dos que lhe são próprios. Elas têm o direito de decidir seu destino, fazendo suas escolhas, elaborando e administrando autonomamente seus projetos de futuro (RCNEI, 1998, p.23).

Assim, pressupõe-se que a escola indígena é parte integrante do projeto societário das comunidades indígenas que vão participar autonomamente da construção do Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI), de acordo com suas decisões coletivas.

Nos Cadernos Secad 3 (BRASIL, 2007), consta que as noções de participação, controle social e responsabilização surgiram no bojo das teorias de autonomia e autodeterminação dos povos e são aspectos importantes em qualquer processo de escolarização. Tornam-se ainda mais relevantes quando se trata de segmentos sociais semiautônomos, como são os povos indígenas. São noções que requerem, além da atuação do movimento social como ator primordial para a formulação e experimentação de novas práticas indigenistas nas políticas e ações, o setor público como responsável pela construção de uma sociedade diversa, pluricultural, pluriétnica ou plurinacional.

Participação e controle social indígena nos espaços institucionalizados de comunicação são necessários para possibilitar condições de estabelecimento do diálogo entre representantes indígenas e gestores públicos, dando consistência e resultado à ação proposta. Significa manter o protagonismo indígena no acompanhamento e monitoramento das ações dos programas educacionais voltados aos povos indígenas. Diante dos pressupostos imprescindíveis aqui relacionados, a pesquisa verificou as implicações que são trazidas com a concretização das formações conduzidas pela ASIE, ao articular a cultura da oralidade com a cultura da escrita.

Luciano (2011), nos chama atenção sobre a ideia de resistência indígena e pureza cultural serem vulneráveis ao romantismo podendo camuflar e até justificar práticas de dominação e exclusão nos processos educativos. Deve-se considerar que nem todas as instituições governamentais estão preparadas para lidar com programas específicos para os povos indígenas, o que naturalmente os coloca em posição vulnerável no período de adaptação do funcionamento e aprimoramento das

atividades até que as normas institucionais sejam adequadas para atenderem às suas realidades.

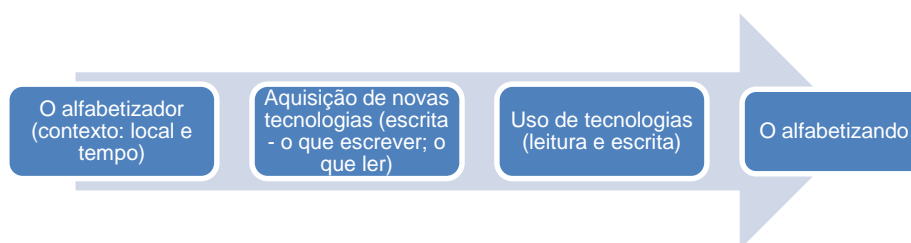
As noções de educação e sustentabilidade também são indispensáveis na ação educacional no sentido de sustentabilidade cultural e étnica para garantir a continuidade dos povos indígenas. Assim, processos de alfabetização e de letramento devem levar em consideração a necessidade de continuidade histórica – étnica e cultural – dos povos indígenas. Neste sentido, incorporar ou abrir-se a novos mundos, por meio da escrita como tecnologia, significa ampliar possibilidades de horizontes existenciais dos povos indígenas enquanto culturas e povos. Alfabetização não pode ser uma forma de redução ou perda de autonomia própria, em favor de novas outras possibilidades que o acesso à educação escolar pode ensejar. A alfabetização na perspectiva da cidadania deve representar possibilidades a mais e não a menos. São aspectos abordados por Luciano (2006), quando refere-se aos conteúdos aplicados nas escolas como necessários, que mais contribuem para a (des)indianização das crianças e ao invés de valorizar a cultura (des)estimula o interesse pelas formas de vida indígena.

As noções de **pedagogias indígenas** são muito relevantes na valorização dos processos próprios de aprendizagem por incluírem formas diversas e distintas de produção, transmissão e o uso dos conhecimentos indígenas. É um desafio comumente apresentado nos processos formativos/educativos que envolvem os professores indígenas. No processo de alfabetização-letramento-numeramento das crianças indígenas, é fundamental considerar as teorias e práticas pedagógicas tradicionais indígenas, de modo a estimular os docentes indígenas alfabetizadores a pesquisar os seus fundamentos e estratégias para entender e aplicar no processo de desenvolvimento cognitivo. Faz parte deste trabalho verificar como tais práticas estão sendo valorizadas no processo ensino-aprendizagem e como estas se diferenciam das práticas comuns do sistema de educação convencional.

A alfabetização almejada pelos povos indígenas é na perspectiva de complementariedade à educação indígena e não de ruptura desta, tal como era imposta pela escola colonial. Essa questão é abordada por Meliá (1979) ao analisar, com muita propriedade, a prática tradicional colonialista de alfabetização dos indígenas como uma interferência na educação indígena trazida pelas situações de contato. A alfabetização, então, apresenta-se no viver indígena como algo inevitável, cuja proposta, dependendo de como é aplicada, pode ser de caráter assimilacionista

ou de afirmação étnica. A proposta da ASIE traz à baila a mesma problemática em um novo contexto que apesar de amparado por preceitos legais ainda carecem de práticas condizentes com a realidade atual dos indígenas, principalmente no que concerne aos fazeres pedagógicos que priorizem os projetos societários como norteadores dos letramentos indígenas.

Os mesmos fatores levantados por Meliá (1979) determinantes para a consolidação da alfabetização e letramento indígena que valorize a potencialidade dos conhecimentos tradicionais para que a cultura seja fortalecida, apresentam-se muito atuais nas propostas da ASIE em relação aos elementos fundamentais que encadeiam-se em um processo contínuo para (des)encadear um novo modelo de ensino-aprendizagem da alfabetização e do letramento, como podemos vislumbrar:



São esses elementos que de forma linear podem ser adequados às novas metodologias para dar as condições propícias de alfabetização e de letramento, considerando as características peculiares do povo/aldeia dentro dos princípios básicos que regem a educação escolar indígena.

Nesse sentido, a noção de **interculturalidade** nas escolas indígenas é de suma importância, pois esta traz a proposta de criar espaços e processos interculturais (BRASIL, 2007), em que se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico. Tassinari (2001) a conceituou também como escolas de fronteira¹⁵. Para a Secad/Mec (2007), a educação escolar indígena enfatiza a problemática:

[...] na relação entre sociedade, cultura e escola, reassociando a escola a todas as dimensões da vida social e estabelecendo novos sentidos e funções a partir de interesses e necessidades particulares a cada sociedade indígena (BRASIL, 2007, p. 21).

¹⁵ Tassinari (2001) conceitua as escolas indígenas como “espaços de fronteira, entendidos como espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não-índios”.

No entanto, temos visto que nos processos educacionais de inclusão tem sido comum tratar a interculturalidade de modo superficial associando essa inclusão a elementos estéticos que mais induzem a folclorizar a diversidade cultural do que a tratar a temática com profundidade e valorizar a sua prática no ambiente escolar. Não é simples e nem tampouco fácil (des)padronizar um sistema secular hegemônico para dar lugar, vez e voz aos distintos conhecimentos tradicionais silenciados há mais de cinco séculos, mas que têm muito a contribuir com a construção e produção de novos saberes.

Dados estatísticos sistematizados pelo Prof. Dr. Silvério Horta, apresentados em Seminário da Universidade Federal do Pará – UFPA, no ano de 2017, nos impulsionaram ainda mais a realizar esta pesquisa ao apontarem que, no ano de 2016, estavam funcionando na região Norte 227 Programas de Pós-Graduação, com 745 linhas de pesquisa em andamento. Nestes, a temática Amazônica aparece em 1.223 (17%), a temática indígena em 123 (1,7%) e o tema da interculturalidade em 24 (0,3%). Quanto às teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação da região norte em 2016, em um total de 460 teses, a temática indígena está presente em 18 (4%). Em um total de 1.836 dissertações, apenas 69 (3,8%) tratavam da temática indígena. Como vemos, a temática que esta pesquisa propõe é desafiadora.

O fato de incluir os saberes indígenas no processo educativo das crianças indígenas não significa que o sistema educacional será transformado da noite para o dia, como num passe de mágica, sem que haja desafios a serem superados ao longo do processo escolar. As escolas indígenas, por muito tempo, ainda serão marcadas pela hegemonia e dificilmente apresentar-se-ão completamente descolonizadas ou livres das consequências do processo colonizador. Quiçá os saberes indígenas e não indígenas possam ser articulados sem assimetrias e com equilíbrio, já que a interculturalidade não pode se resumir a ações superficiais apenas para mascarar uma demanda pela valorização da diversidade cultural.

Faz-se importante, então, o entendimento sobre os termos **Interculturalismo** e **Multiculturalismo**, que Jordan (1996, apud CANDAU, 2012) considera serem empregados frequentemente como sinônimos, porém são expressões distintas que, por vezes, assemelham-se e, em outras, contrapõem-se, principalmente quando tratadas no campo da educação. Conceituaremos aqui o Interculturalismo nas definições de Candau, segundo a qual:

considera o interculturalismo como um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais (CANDAUI, 2012, p. 45).

A mesma autora define o termo multiculturalismo apoiada em Forquin (2000, p. 45), como sendo, “por um lado, um dado da realidade – vivemos em sociedades multiculturais. Por outro, supõe uma tomada de posição diante desta realidade, do ponto de vista teórico e das práticas sociais e educativas”. Embora a autora reconheça a existência de diferentes tendências dentro do universo conceitual do multiculturalismo, por ser este um fenômeno polêmico e contraditório nas suas diferentes concepções, tensões e propostas, que vem sendo reconhecido e discutido como estratégia para lidar com as diferenças nos âmbitos político, social, cultural ou educativo.

Na perspectiva da multiculturalidade na educação, também temos por base o multiculturalismo crítico defendido por McLaren (1997; 2000, *apud* CANDAUI, 2012) no qual as culturas não são essenciais. Nesse contexto, a realidade indígena mostra que a diversidade não está apenas entre culturas indígenas e não indígenas, mas sim entre as próprias culturas indígenas e suas especificidades, que se entrelaçam num movimento de construção e harmonização de saberes a partir de articuladas inter e intra-culturalmente,

Outra questão essencial são as noções de **bilinguismo** ou **multilinguismo** nos processos de escolarização indígena principalmente no âmbito da alfabetização. O Art. 78 da LDB, garante “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” (BRASIL, 2011, p. 40). Nesse sentido, os direitos linguísticos dos povos indígenas ensejam que os processos de aprendizagem escolares sejam feitos na primeira língua (L1) dos educandos, seja ela indígena ou não, o que impõe atenção especial à realidade sociolinguística da comunidade onde está inserida a escola para os usos das línguas tanto no espaço comunitário como no escolar. Em algumas regiões, falantes e comunidades indígenas usam no dia a dia, além de duas ou três L1, o português e as línguas de fronteiras. É o caso do município fronteiro de São Gabriel da Cachoeira – Amazonas, onde vivem 23 povos indígenas,

e por conta da diversidade sociolinguística, além do português como língua oficial, existem 3 línguas cooficiais: Tukano, Baniwa e Nheengatu¹⁶.

Dentre todas as noções até aqui abordadas, vemos que o bilinguismo ou multilinguismo são as mais estratégicas para se construir práticas interculturais de escolarização e letramento de um povo indígena. Isso porque os saberes tradicionais indígenas foram pensados, organizados e transmitidos por meio dessas línguas e, muitas vezes, só por meio delas, eles se tornam totalmente inteligíveis. Por isso é compreensível que, quando se perde uma língua, junto, se perde muitos conhecimentos organizados e transmitidos por elas. Entretanto, deve-se registrar que saberes indígenas não é exclusividade das línguas indígenas. Eles podem ser também reorganizados e comunicados por outras línguas, inclusive, pelas línguas colonizadoras, como o português por exemplo (LUCIANO, 2006).

Nesse aspecto, torna-se um desafio para o alfabetizador despreparado saber como lidar com o bilinguismo ou multilinguismo das crianças nos processos de alfabetização e de letramentos. Em que língua se deve alfabetizar e letrar? Outra questão que deve ser pensada é quando a comunidade indígena não fala mais a língua indígena. Como fica a alfabetização e o letramento específico e diferenciado se só falam o português?

Para Meliá (1979), toda sociedade indígena tem o direito de ser alfabetizada na sua própria língua, seja ela qual for. Inúmeros fatores do contexto indígena entre os quais a realidade linguística, o alfabetizador, os materiais didáticos são imprescindíveis no processo de alfabetização, por isso devem ser priorizados e respeitados segundo as demandas sociais de cada povo e da sua comunidade. Embora o arcabouço jurídico ampare tais formas diferenciadas de ensino aprendizagem aos indígenas, já é difícil a aplicabilidade das leis em uma aldeia onde vive apenas um povo, imaginemos nos centros urbanos onde vivem vários povos em uma só comunidade, como no caso de povos que vivem no município de Manaus e em áreas do entorno.

¹⁶ Em um caso inédito na federação brasileira, foram reconhecidas, como línguas cooficiais ao lado do português, três idiomas indígenas, após a aprovação da Lei Municipal 145, de 22 de novembro de 2002: o Nheengatu, o Tukano e o Baniwa, línguas tradicionais faladas pela maioria dos habitantes, dos quais 85 por cento são indígenas. A experiência de São Gabriel da Cachoeira com seu pluralismo linguístico já influencia outros municípios do estado brasileiro do Amazonas e de outros estados da federação. (CONEXÃO EMANCIPACIONISTA, 2013. SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA (AMAZONAS) O MUNICÍPIO MAIS INDÍGENA DO MUNDO. Disponível em: <http://aurelioschmitt.blogspot.com/2013/01/sao-gabriel-da-cachoeira-amazonas-o.html> Acesso em: 10/03/2019).

O reflexo da situação ora comentada faz-se presente na turma de professores alfabetizadores da Semed Manaus, sujeitos desta pesquisa, ao pensarmos como os docentes indígenas alfabetizadores estão sendo preparados para lidar com a questão sociolinguística dos alfabetizandos? É uma preocupação que surge em meio à diversidade linguística existente principalmente no Amazonas, e onde não está mais em jogo apenas o português, mas várias línguas indígenas em situações de L1 e/ou L2.

1.8. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho foi conduzido por meio da pesquisa documental tendo como base teórico-metodológica a abordagem da etnografia institucional, com coleta e análise dos documentos orientadores e instituidores da ASIE/UFAM, tais como:

- 1) Projeto Pedagógico da ASIE/UFAM;
- 2) Plano de Trabalho Aperfeiçoamento em Educação Escolar Indígena (UFAM, 2014);
- 3) Relatório Final da Ação Saberes Indígenas na Escola no município de Manaus, turma 2016 (SEMED, 2016);
- 4) Proposta do Manual de Gestão da Ação Saberes Indígenas na Escola;
- 5) Relatório de Atividades – I Seminário de Formação da Rede Norte da ASIE/UFAM (UFAM, 2016);
- 6) Registros de Encontros de Socialização sobre o Programa ASIE/UFAM;
- 7) Planos de Ensino dos Formadores das áreas de Alfabetização e de letramento;
- 8) Materiais Didáticos produzidos na etapa formativa da turma SEMED/Manaus.

Além dos documentos supra relacionados que conformam o *corpus* de estudos da pesquisa, nos utilizamos também de registros da experiência e vivência pessoal da pesquisadora enquanto formadora da ASIE.

Em relação aos materiais didáticos, foram coletados seis protótipos de cartilhas construídas pelos docentes alfabetizadores em formação, pré-selecionados como titulares e suplentes, conforme descrito no relatório final da ASIE elaborado pela Semed (2016):

Quadro 1: Cartilhas produzidas na ASIE e número de docentes cursistas

Materiais Didáticos/Cartilhas	Nº. de Docentes/Povos	
Contos Indígenas de 4 a 5 anos e Música Kokama	10 Baré	05 Kokama
Lendas e histórias geográficas para crianças 6 anos (sic)	07 Kambeba	01 Bará
Comunidade Sateré-Mawé AIWEMU'E HAP	04 Tikuna	02 Apurinã
Mitos do Povo Tikuna	05 Sateré-Mawé	01 Dessana
Lendas, músicas tradicionais e histórias infantis para crianças de 3 e 4 anos	03 Karapãna	07 Tukano
Lendas tradicionais da Amazônia e narrativas de histórias infantis para crianças de 6 anos.		
Total: 06 Cartilhas / 45 Docentes / 10 Povos		

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir de dados do relatório Semed (2016)

O corpus de estudo foi analisado em consonância com o conceito de Gil sobre a pesquisa documental:

Assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 51)

A pesquisa documental sob a abordagem da etnografia institucional nesta análise justifica-se pelo foco central ser na instituição, em consonância com as definições de Arturo Escobar (2007) baseado na pesquisa de Dorothy Smith (1990).

Nos princípios da Etnografia Institucional, as instituições são formas cristalizadas do conjunto de práticas e ideologias que se impuseram por força de um certo grupo dominante numa sociedade. Para Escobar, é comum numa instituição que as decisões sejam tomadas por organizações centralizadas e dirigidas por representantes dos grupos dominantes (ESCOBAR, 2007), logo, todas as suas ações tendem a “favorecer quem tem o poder”. Nesse sentido, uma instituição pode, naturalmente, privilegiar a reprodução das visões de mundo dos grupos que a criaram e coordenam, em detrimento das visões de mundo do seu público-alvo.

O ponto focal da pesquisa foi um dos núcleos coordenados pela ASIE/UFAM, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED Manaus, escolhida devido abranger uma diversidade de povos residentes nas áreas urbanas de Manaus e em aldeias localizadas no entorno da cidade. Outro ponto determinante foi o núcleo ter uma turma concluída do período 2014 – 2016, contendo um número expressivo de docentes alfabetizadores indígenas que lecionam em quatro Escolas Indígenas, localizadas em comunidades indígenas dos rios Negro e Cuieiras do entorno de Manaus, assim como em dezoito Espaços Culturais¹⁷, sendo nove funcionando na área urbana de Manaus e nove na área rural.

Inicialmente pensamos em adensar a pesquisa envolvendo efetivamente os formadores e os docentes indígenas, todavia, devido ao tempo exíguo, decidi focar nas análises documentais amparada nas reflexões de Gil:

Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos (GIL, 2008, p. 147)

Dessa forma, a pesquisa foi realizada em etapas distintas, porém inter-relacionadas entre si. Na **primeira etapa** da análise, entre 2017 e 2018, elaboramos o referencial teórico e conceitual, definimos os sujeitos e os instrumentos da pesquisa. Por meio da revisão da literatura, discutimos os referenciais teóricos baseados nos princípios/conceitos norteadores da Educação Escolar Indígena. Nesta fase, foram cumpridos os créditos obrigatórios do Programa de Pós-Graduação em Educação /UFAM. Foram elaborados também artigos para publicação e exame de qualificação do projeto de dissertação.

Na **segunda etapa**, fizemos a pesquisa de campo concomitante com os ajustes pós-qualificação recomendados pela banca examinadora. Foi feita a coleta dos documentos instituidores e orientadores da ASIE. O *locus de pesquisa* foi o Departamento de Educação Escolar Indígena – Formação de Professores Indígenas

¹⁷ O Espaços Culturais são escolas improvisadas que funcionam nas dependências das Organizações Indígenas e dos Centros Comunitários das zonas urbanas e rurais da capital. O reconhecimento e a regularização desses Espaços como Escolas Indígenas é uma das bandeiras de luta do movimento de educadores e lideranças indígenas de Manaus.

– FPI, situado na Faculdade de Educação da UFAM, onde funciona a Coordenação Geral da ASIE. A técnica de coleta de dados fundamentada na etnografia institucional incluiu a análise documental com o objetivo de identificar elementos que se mostraram desafiadores ou facilitadores no âmbito da formação da ASIE.

Na **terceira etapa**, fizemos a leitura e análises do projeto pedagógico da ASIE/UFAM, as ementas das disciplinas dos cursos de formação de alfabetizadores indígenas, dos planos de ensino dos formadores, dos relatórios e do material didático produzido pelos formandos da ASIE, utilizando, além da base teórica a experiente como formadora da ASIE.

Na **quarta etapa**, realizamos a análise e sistematização da documentação e materiais coletados. O estudo dos dados coletados (plano de ensino do formador, relatórios, matriz curricular da ASIE e materiais didáticos produzidos) foram sistematizados e analisados de forma a equiparar os resultados obtidos na prática com os princípios norteadores da Educação Escolar Indígena. Nessa perspectiva os dados serviram como subsídios norteadores para a discussão e reflexão confirmando ou refutando as hipóteses deste estudo.

Na **quinta etapa** nos debruçamos na elaboração, conclusão e defesa da dissertação.

SEÇÃO 2: CONCEPÇÕES E AS MÚLTIPLAS RELAÇÕES QUE ENVOLVEM OS SABERES INDÍGENAS

[...] Aí eu penso numa escola-maloca, voltada para a realidade da vida e da situação da comunidade. No livro didático, por exemplo, ao invés de uma escola de colarinho teria um índio pescando. (Higino, professor Tuyuka – AM, RCNEI, 1998, p. 24)

Na fala do professor Higino Tuyuca, com longa experiência no Rio Negro, podemos vislumbrar as aspirações por mudanças das concepções pedagógicas da escola com forte tendência monocultural na década de 1990, todavia, ao longo da história educacional essa realidade vem sendo superada, gradativamente, por meio de propostas inovadoras como a ASIE. Portanto, dando vez à inserção dos saberes de outras culturas, sem que estas se sobreponham umas às outras, mas que se articulem, se complementem e se fortaleçam nas suas particularidades.

Nesta seção, elencaremos os conceitos inter-relacionados entre Educação, Educação Indígena, Educação para o indígena, Educação Escolar Indígena e os Saberes Indígenas. Em termos gerais, Brandão (2006, p.10) afirma que “a educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida”. Dessa forma, cada sociedade possui seus projetos de vida, valores e práticas que as identificam entre os seus membros, mas que as diferenciam de outras sociedades.

Nas sociedades indígenas, existem a educação indígena e a educação escolar indígena, cujos modelos as contribuições de Meliá (1979) nos ajudam a diferenciar:

[...] Educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores (MELIÁ, 1979, p.28)

A educação indígena é aquela que acontece fora da escola, no ambiente familiar e no cotidiano da aldeia, em momentos que os pais e os demais membros da família adultos e anciãos ensinam as práticas culturais próprias daquele determinado povo às crianças e jovens. Nesse modelo de educação, o repasse de conhecimento ocorre de forma livre, espontânea e autônoma do educando, diferentemente da educação escolar que ocorre de forma institucionalizada. Entretanto, os dois modelos de educação podem se interligar e se complementar de forma a contemplar os projetos de organização comunitária, assim como propõe a formação continuada da ASIE.

Em casos de alguns povos indígenas, dependendo do contexto em que vivem pode haver interferência no processo da educação indígena, como podemos observar na declaração de um jovem docente indígena Mura em formação inicial do Magistério Indígena:

Tem certas coisas que hoje estou tentando aprender com minha mãe, como o teçume (arte indígena), porque não tive chances antes. Quando a gente sai da aldeia, acaba mudando totalmente. Mas isso não deve ser visto como obstáculo. Precisamos saber viver na aldeia e se relacionar com o mundo de fora até para cobrar nossos direitos (A CRÍTICA, 2019, p. 01).

A fala do docente Mura reflete duas situações. A primeira revela as interferências da cultura colonizante e de pós-contato que muito impactaram a cultura dos Mura levando até à extinção da sua língua materna. A segunda alerta para a consciência da necessária interculturalidade nas relações de pós-contato com outras culturas e mundos na perspectiva do fortalecimento cultural, ponto importante nas prerrogativas da ASIE. A fala externa também a visão contemporânea de um docente cursista, demonstrando a conscientização política que vem sendo abordada nos cursos de formação no sentido de reavivar os saberes do mundo indígena em articulação com os saberes de outros mundos.

Como “cada tribo é única em sua maneira de ser e de viver” (MELIÁ, 1979, p. 35), cada povo educa segundo suas próprias tradições e suas formas únicas de repassar conhecimentos, o que difere-se entre uma sociedade indígena e outra, a depender das especificidades e contextos em que se encontram. Os possíveis prejuízos trazidos pelas necessidades pós-contato podem ser compensados por meio

das práticas pedagógicas ressignificadas e rearticuladas nos cursos de formação para os docentes indígenas.

A exemplo da educação indígena destacamos as práticas tradicionais do povo Baniwa (LUCIANO, 2006) apresentando os ciclos da vida desde a concepção da criança até a velhice, em fases lineares da existência:

- 1) A vida antes do nascimento: O ponto crucial desse primeiro ciclo é primeiramente a celebração, depois o compromisso pelo desenvolvimento integral da criança;
- 2) Nascimento: O segundo ciclo é marcado por cerimônias, mas, sobretudo, pelo benzimento de proteção e apresentação aos seres da natureza, com responsabilidade atribuída aos pais e avós;
- 3) Passagem da vida de criança à vida adulta: Esse ciclo é marcado pelos ritos de “iniciação” e preparos sobre as técnicas e espiritualidade que vão direcionar a vida adulta;
- 4) Vida madura: Esse ciclo refere-se ao preparo para a velhice, é o momento da escolha pelos sábios dos seus herdeiros no repasse dos conhecimentos considerados segredos e sagrados dentro da cultura tradicional. (LUCIANO, 2006, p. 129).

Nesse caso específico do ciclo de vida de um Baniwa, os princípios e valores são ensinados pelos mais velhos de modo informal no decorrer do cotidiano da aldeia, em coletividade. A educação entre os indivíduos baniwa é de responsabilidade de todos os adultos. Eles orientam a vida desde a concepção perpassando por todas as fases por meio de práticas culturais, conselhos e ritos de passagens que são transmitidos pela oralidade no preparo da conduta como boa pessoa e o guiará por toda a vida dentro da sua comunidade. Uma boa pessoa significa ter valores morais, ser ética, possuir habilidades, competências e personalidades individual e coletiva.

O modelo de educação escolarizada ofertada aos indígenas denominada por Meliá (1979) de educação não indígena ou educação para o indígena fora iniciada com a educação colonizante desempenhada pelos jesuítas visando a assimilação dos indígenas à civilização cristã, sendo conduzida por meio de uma política de destribalização. Assim, cada modelo tem suas características próprias revelando as discrepâncias entre a educação indígena e a educação não indígena ou educação para o indígena em seus processos, meios de transmissão e as condições em que são repassados os conhecimentos, como nos mostra o excerto de um quadro comparativo elaborado pelo autor:

Tabela 1: Diferenças entre educação indígena e educação não indígena ou educação para o indígena

EDUCAÇÃO INDÍGENA	EDUCAÇÃO PARA O INDÍGENA
Processos e meios de transmissão	
Educação informal e assistemática	Instrução formal e sistemática
Transmissão oral	Alfabetização e uso de livros
Rotina da vida diária	Provocação de situações de ensino artificiais
Inserção na família	Deslocamento para aula
Sem escola	Com escola
Comunidade educativa	Especialistas da educação
Valor da ação	Valor da memorização
“Aprender fazendo”	“Aprender memorização”
Valor do exemplo	Valor da coisa aprendida
Sacralização do saber	Secularização do conhecimento
Persuasão	Imposição
Formação da “pessoa”	Adestramento para “fazer coisas”
Condições de transmissão	
Processo permanente durante toda a vida	Instrução intensiva durante alguns anos
Harmonia com o ciclo de vida	Sucessão de matérias que têm que ser estudadas e saltos de uma para outra
Gradação da educação conforme o amadurecimento psicossocial do indivíduo	Passagem obrigada por um currículo determinado de antemão para todos

Fonte: Meliá (1979, p. 52)

O quadro possibilita visualizar claramente as diferenças e percepções entre os pontos fundamentais que delineiam os dois modelos de educação. A educação indígena fortalece culturalmente a partir da transmissão de conhecimentos às crianças na mais tenra idade possibilitando o aprendizado entre os membros do grupo no cotidiano da comunidade. A pedagogia indígena acontece quando os mais velhos utilizam-se de meios próprios, como as contações tradicionais, com a finalidade de repassar os ensinamentos e naturalmente despertam na criança o interesse pelos valores do povo quanto ao aprendizado da língua, costumes, crenças, valores e comportamentos.

Lembro-me de uma das minhas experiências docentes no curso de formação inicial do Projeto Pirayawara, em 2014, na região do rio Marau, jurisdição de Maués, em que pude observar “*in loco*” algumas atividades corriqueiras no cotidiano do meu povo Sateré-Mawé. O curso acontecia na aldeia Bela Vista, onde as atividades pedagógicas ocorriam em consonância com a rotina da aldeia proporcionando meios para as pesquisas dos próprios cursistas. Na ocasião de um dos trabalhos

extraclases numa casa de farinha, observamos a cena em que a mãe descascava mandiocas e a sua filha, de três anos, repetia a mesma tarefa ao seu lado. O que nos impressionava era a habilidade no manuseio da faca e a satisfação que transbordava no semblante daquela cunhantã¹⁸. Era fácil imaginar o quanto a criança sentia-se feliz em poder ajudar no afazer diário da sua mãe.

Não existe tempo e nem idade certa, nem tampouco obrigatoriedade. O cotidiano comanda a vida na aldeia naturalmente repassando o aprendizado das tarefas de homens, mulheres, velhos e crianças no simples ato de reprodução e experimentação diária. O aprender se constrói por meio oral (falando/ouvindo) e visual (observando e experimentando), quando as mães ensinam as meninas e os pais ensinam os meninos praticando as suas tarefas diárias nos espaços da aldeia, na casa, na roça, na caçada, na pescaria, na confecção de artesanatos e utensílios, nas cerimônias de iniciação ou casamento, com dinâmica pedagógica própria do povo e da comunidade. São processos próprios que tendem a (des)configurarem-se na medida em que a criança tem acesso à educação oferecida pela escola não indígena ou pela educação escolar indígena.

As análises do autor dão conta de um conceito que fora elaborado à época de plena falta de reconhecimento de direitos, mas que hoje apesar das garantias de direitos se encontram ainda muito atuais e, indo mais além de algumas premissas. Como, por exemplo, em respeito à “Formação da pessoa” na educação indígena versus “adestramento para fazer coisas” na educação para o indígena, vemos que, na atual conjuntura social e política do nosso país, a educação está atuando para transformar as pessoas em “coisas” em detrimento do ser humano.

O autor argumenta que os moldes da educação para o indígena, ou melhor, da educação não indígena, na escolarização dos alunos indígenas oferece um tipo de aprendizado baseado em novas técnicas e outras visões de mundo que podem destoar o foco do sistema tradicional de educar para a estabilidade cultural daquela sociedade.

A escola indígena surge, então, como alternativa para promover a estabilidade cultural em interlocução com outros tipos de educações (BRANDÃO, 2006), visando minimizar o destoamento ou desvirtuamento cultural e identitário dos povos indígenas. A conquista da escola indígena se deve ao movimento social indígena organizado, o

¹⁸ Menina na língua Nhengatu.

qual vem lutando há décadas e conquistando espaços e direitos. Mas a educação escolar que preconizamos é uma educação escolar indígena apropriada, transformada e ressignificada, ou seja, uma educação escolar do jeito indígena.

Retomamos o tema da 1ª Assembleia Geral da Comissão das Organizações de Professores Indígenas da Amazônia – COPIAM, no ano de 2000: “*A Educação Diferenciada é a Trilha do Novo Milênio*”, como registro da determinação de luta do movimento indígena pela educação escolar diferenciada. A decisão de ampliar a abrangência da organicidade social antes denominada Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima (COPIAR) para os demais estados amazônicos: Amapá, Mato Grosso, Maranhão, Pará, Rondônia e Tocantins, deu-se como estratégia de fortalecimento, integração da diversidade e empoderamento dos professores (as) indígenas na busca da garantia e da efetivação de políticas públicas voltadas para o atendimento específico dos indígenas.

2.1. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Uma das propostas desta pesquisa é dar visibilidade aos saberes indígenas no campo acadêmico, sobretudo dialogando com autores indígenas de forma a valorizar o protagonismo indígena na condução e discussão das nossas etnoepistemologias. Nesse sentido, abrimos o diálogo com Luciano (2006), estudioso indígena que formulou um novo conceito para a educação escolar indígena:

Refere-se à escola apropriada pelos povos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006, p. 129).

O conceito reflete um passo importante à medida que se constitui de uma visão ressignificada e estratégica do próprio indígena em relação ao papel da escola no contexto de mundo globalizado. Postula a educação escolar indígena como sinal de avanço ao transformar a escola em instrumento de defesa de direitos, de autoafirmação cultural e étnica. No atual cenário a escola é vista como o espaço

possibilitador de (re) existência, de educação interculturalizada, de empoderamento para a cidadania e plenitude indígena.

Na perspectiva intercultural, o que se pretende é uma educação escolar que visibilize e valorize a diversidade cultural, articulando-as e enriquecendo-as e ao mesmo tempo fortalecendo-as em suas singularidades, respeitando os princípios da escola específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. São esses princípios que distinguem a escola indígena das escolas convencionais não indígenas.

Segundo o RCNEI (1998. p. 22-23), para ser **específica** e **diferenciada** a escola tem que ser o produto resultante do projeto coletivo de cada povo indígena, tendo planejamento participativo para definir como pensam e querem essa escola, desde a sua estrutura física até o currículo próprio. É **comunitária** quando todo o funcionamento da gestão administrativa e implementação do projeto educacional inclui a participação indígena incidindo em decisões acerca do calendário escolar, da matriz curricular e do projeto político pedagógico como um todo. É **intercultural** quando promove o reconhecimento e a manutenção da diversidade cultural e linguística; a articulação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas distintas, valorizando suas particularidades; o estímulo ao entendimento e ao respeito mútuo entre os seres humanos de diferentes culturas, independente dos contextos históricos de desigualdades sociais e políticas que estas relações se encontrem. A escola **Bilíngue/multilíngue** considera as reproduções socioculturais das sociedades indígenas manifestadas, em algumas situações, pelo uso de mais de uma língua indígena, além do português.

A proposta da escola indígena diferenciada surgiu na década de 1970 e, desde então, vem sendo moldada. Um importante passo para os avanços foi dado a partir de 1991, quando a coordenação da educação escolar indígena foi repassada do âmbito da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para a responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), dando visibilidade ao segmento educacional dos povos indígenas. O marco histórico significou também o fim do “índio tutelado” pelo órgão indigenista. Nessa mesma década, a LDB 9394 incluiu os princípios da educação escolar indígena, representando a grande novidade no sistema educacional do país. Entretanto, a implementação da proposta exige que as instituições e órgãos responsáveis compactuem a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam, de fato, incorporadas e

beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades. Subsequentemente, as políticas públicas foram sendo elaboradas para atender a escola indígena diferenciada, segundo a necessidade de cada povo, sendo orientadas por iniciativas elaboradas pelo Governo Federal, tal como o RCNEI, em 1998, como apoio na efetivação das novas políticas nas escolas indígenas. No entanto, surgiam também os desafios, como estes apontados por D'Angelis (2012) que nos alerta:

[...] para a construção de uma escola efetivamente indígena, uma escola realmente que atenda às comunidades indígenas e uma escola autônoma das sociedades indígenas, o caminho não são receitas “etno” (inclusive ou principalmente aquelas dos Referenciais do MEC), mas a existência de duas condições mínimas: (a) identificação política com um projeto anti-colonialista, em relação às sociedades indígenas; (b) embasamento teórico em uma perspectiva pedagógica compatível com tal projeto (D`Angelis, 2012, p. 76)

Nos argumentos do autor, para efetivarem-se as escolas indígenas não bastam as leis e receitas, mas principalmente, priorizar elementos que caracterizem a escola que se quer indígena, como por exemplo: considerar o calendário escolar específico de cada povo, com a sazonalidade de seus cotidianos no que diz respeito a fazer os roçados; os plantios; a colheita; as festas tradicionais; o período de seca e de cheia dos rios; as pescarias e outros aspectos culturais importantes para cada sociedade indígena. Está garantido no Cap. II, Seção I, Inciso 2º da LDB (1996, p. 6), que: “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei”. O que está garantido nas leis precisa estar conectado com a real necessidade das aldeias, como nesse caso relatado pelo professor Kaxinawá, do Acre:

Hoje foi o último dia de aula do ano, por decisão dos alunos presentes. Motivo de muitos trabalhos para fazer: pastorear o arroz que está encacheando no roçado, para as graúnas e curiós não comerem. É tarefa dos meninos. Desde outubro, houve muitas faltas dos alunos, que não puderam participar das aulas em todos os dias marcados, por ser tempo de final de serviço e início de inverno, com as enchentes. Joaquim Maná, professor Kaxinawá, AC. (RCNEI, 1998, p. 38)

É apenas um exemplo dos muitos que existem no universo de demandas latentes nas aldeias indígenas, cujas decisões tomadas pela comunidade educativa precisam ser consideradas e acatadas pelas instituições gestoras da educação escolar indígena, pautando-se pelo princípio da educação comunitária.

Outro aspecto importante, está na contextualização das disciplinas e dos respectivos materiais didáticos. A geografia, a história, a matemática, as línguas em situações de L1 e L2, a arte, as ciências precisam de conteúdos correlacionados com a natureza de vida e com a visão de mundo dos alunos indígenas. As práticas pedagógicas de uma escola indígena devem estar embasadas a priori nas pedagogias indígenas, sem exclusão de conhecimentos de outras sociedades, os quais devem ser trabalhados como complemento e equivalência. Priorizar tais elementos não significa desprezar os conhecimentos científicos ocidentais, mas não os tratar pedagogicamente como únicos e superiores aos diferentes conhecimentos. Como nos mostra o excerto do RCNEI:

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

Estas importantes avaliações indicam como deve funcionar na prática a Educação Escolar Indígena e instigam reflexões sobre as implementações de programas e de escolas indígenas no atual contexto globalizado, que tendem a não dar a atenção necessária tanto para a criação quanto para a efetividade dos Projetos Políticos Pedagógicos Indígenas (PPPI). Como argumenta Munduruku (2017) em entrevista ao site Namu:

[...] Após quase 30 anos de promulgação da Constituição, não houve uma continuidade na política educacional para as populações

indígenas. Houve um avanço significativo nessa área, mas isso ainda não responde às demandas. Na prática, os indígenas precisam entrar em contato com a educação formal sem abrir mão dos conhecimentos tradicionais (MUNDURUKU, 2017).¹⁹

Os autores indígenas têm percepções semelhantes quando avaliam a educação escolar indígena sob o ângulo dos avanços, conquistas de direitos e os desafios. Referem-se à disparidade entre os preceitos legais e a realidade educacional indígena que continua a enfrentar muitos desafios na sua efetivação.

Nadando contra a forte correnteza está a abordagem da escolarização na perspectiva intercultural que preconiza as possibilidades de uma escola indígena diferenciada, eficaz, e aponta novos caminhos:

[...] Hoje, também, (há) possibilidades efetivas de criação de uma escola indígena *diferenciada*, com um papel importante na construção de diálogos interculturais e projetos políticos e de autogestão econômica, tecnológica, intercultural e linguística por grupos indígenas específicos (LUCIANO, 2013, p.107).

Os argumentos defendem que a Educação Escolar para ser específica, diferenciada, bi/multilíngue e comunitária necessita ser gerida pelos próprios indígenas, com quadro qualificado de professores indígenas, voltados ao trabalho de valorização cultural e de interculturalidade entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos no ambiente escolar indígena.

Na prática, a implementação da Educação Escolar Indígena apresenta-se complexa e cercada de cuidados no que concerne ao que é permitido por lei em relação às distintas realidades e as necessidades de ajustes à sua aplicabilidade. Um exemplo claro deste impasse, apresenta-se na modalidade da Educação Infantil nas comunidades indígenas. O Art. 29, da LDB 9394 diz que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social,

¹⁹ Disponível em: <<http://www.namu.com.br/temas/filosofias/filosofiadaeducacao>>. Acessado em: 28 jul. 2017.

complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, p. 8).

Os dispositivos desta lei direcionam-se à educação infantil de forma geral, em que o nível de ensino exige que o aprendizado da criança de 0 a 6 anos de idade seja na instituição escolar, onde prevalece os métodos educacionais do sistema vigente com aporte cultural hegemônico. No caso de indígenas, a modalidade do ensino infantil tem suas particularidades respaldadas pela Resolução 05/2012, que garante:

Art. 8º A Educação Infantil, etapa educativa e de cuidados, é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica.

§ 1º A Educação Infantil pode ser também uma opção de cada comunidade indígena que tem a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir sobre a implantação ou não da mesma, bem como sobre a idade de matrícula de suas crianças na escola (BRASIL, 2012, p.4).

Embora a modalidade da educação infantil seja um direito garantido não configura uma obrigação, considerando que cabe à comunidade decidir como prefere a educação infantil para as suas crianças. O desafio nesse procedimento é a não realização de consulta junto à comunidade, da forma livre, prévia e informada, tal como garante a Convenção 169 da OIT. A decisão da comunidade tem forte influência da preservação da cultura, visto que é na fase infantil que as crianças estão em aprendizado das suas próprias culturas no ambiente familiar e comunitário, envoltas à educação tradicionalmente oralizada que acontece por meio das contações de histórias, cantos, cosmologias, rituais, na sua primeira língua (L1), como nos mostra Munduruku (1999):

Na sociedade indígena, a criança é “propriedade” de todos, de modo que muita gente ajuda a tomar conta dela. A mãe leva a criança a todo lugar: ao mato, à roça, quando vai coletar frutas ou extrair mandioca; quando vai ao rio buscar água, ou tomar banho; quando vai dar um passeio pelo pátio da aldeia; quando vai conversar com as amigas. As crianças são criadas em grande liberdade, sem nenhuma imposição. [...] Conforme vão crescendo é solicitado que acompanhem os pais em pequenas atividades, o que as ajudará a reconhecer o ambiente no qual vivem. Dessa forma, vão desenvolvendo sua percepção geográfica, o domínio do ambiente. Aprendem a caçar, pescar,

plantar, fazer cestos de palha ou potes de cerâmica. Conhecem melhor a mata, os rios, os caminhos da caça (MUNDURUKU, 1999, p.75).

Na infância a criança indígena está vivenciando o momento do aprender de forma livre, de brincar, de reproduzir afazeres vendo os adultos, de experimentar, de conhecer a realidade a sua volta e de construir a leitura do seu próprio mundo. Um contexto que muito se difere das características das escolas não indígenas, cujas políticas públicas são embasadas na alfabetização por meio da leitura e da escrita e as crianças trancadas em salas de aulas ou pátios de recreação.

Nas nossas experiências formativas, percebemos que os desafios deste nível de ensino no contexto das crianças indígenas são inúmeros, porém, podemos instigar os mais preocupantes: o primeiro refere-se ao tipo de escola, indígena ou não indígena e se estão preparadas para garantir o fortalecimento étnico e cultural do aluno indígena; o segundo, refere-se aos professores alfabetizadores, se eles estão preparados para lidar com as diferenças de visões de mundo trazidas pelas crianças indígenas ao ambiente escolar; e o terceiro, a modalidade da educação infantil que resvala na decisão da comunidade se quer a oferta da educação infantil na sua comunidade ou não.

A aceitação das comunidades indígenas dependerá do contexto de pós-contato em que estas se encontram. Isso porque, o ensino escolar pode representar prejuízos à fase preciosa de absorção dos conhecimentos tradicionais pelas crianças.

No que pese as possibilidades e os desafios da educação escolar indígena, deduz-se que o atual modelo de escola indígena diferenciada não se sustenta sem a sinergia de valorização e de respeito entre os conhecimentos próprios dos povos indígenas e os conhecimentos do mundo não indígena. A relação dos saberes deve acontecer num movimento de complementaridade no fazer pedagógico, de contribuição e de fortalecimento cultural para o empoderamento dos povos indígenas na defesa dos direitos constitucionais.

As propostas da ASIE vêm como resposta para esse novo perfil de escola indígena, em que a educação infantil se insere da forma diferenciada e almejada pelo segmento indígena em consonância com os projetos coletivos e socioculturais de cada povo, articulando saberes indígenas e não indígenas e valorizando-se como cultura diferenciada.

2.2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E PARA O ENSINO SUPERIOR PARA INDÍGENAS

Do período colonial até a atualidade, um longo caminho de resistência e de lutas foi percorrido pelos povos indígenas, para que pudessem ter seus direitos conquistados. Em toda a história, nenhum direito foi conquistado sem lutas. Nesse caminhar, as relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas estavam assentadas em políticas públicas que traziam em seus escopos claramente duas tendências: a primeira, de dominação por meio da integração e homogeneização cultural, e; a segunda, de pluralismo cultural. Consta no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que:

O Estado brasileiro pensava uma "escola para os índios" que tornasse possível a sua homogeneização. A escola deveria transmitir os conhecimentos valorizados pela sociedade de origem europeia. Nesse modelo, as línguas indígenas, quando consideradas, deviam servir apenas de tradução e como meio para tornar mais fácil a aprendizagem da língua portuguesa e de conteúdos valorizados pela cultura "nacional" (RCNEI, 1998, p. 27).

A política de assimilação para a cidadania brasileira tinha o claro objetivo de incorporar os indígenas à sociedade nacional, de modo que para tornarem-se cidadãos brasileiros, teriam que abandonar ou anular suas particularidades e identidades próprias, línguas, costumes, crenças e todo o seu pertencimento étnico. Luciano (2006) destaca o movimento de resistência em torno dessa tendência:

Como reação a essa tendência emancipacionista dos índios na década de 1970, surgiram propostas educacionais, formuladas por organizações não-governamentais e setores da academia, que propugnavam a apropriação da escrita pelos povos indígenas não só como estratégia de valorização e conservação de suas línguas, mas também como um imperativo nos processos de reafirmação de suas identidades étnicas e culturais (LUCIANO, 2006, p.155).

Dessa forma, os indígenas e seus aliados organizaram estratégias de lutas para reivindicar uma Educação Escolar Indígena que atendesse aos seus anseios, como ferramenta para o fortalecimento e afirmação cultural, étnico e de interação com

outras culturas ao invés de ser objeto de enfraquecimento, de exterminação cultural e dos conhecimentos próprios.

Vários fatos importantes sucederam-se para dar vez às conquistas dos povos indígenas por direitos coletivos, em lutas que antecederam os preceitos legais e depois seguiram pela manutenção dos direitos conquistados. Buscamos os dados socializados pela CGEEI/MEC e organizamos um panorama (tabela 2) para visibilizar os fatos que corroboram a trajetória de lutas do movimento social indígena, apoiados por parceiros e aliados na busca pelo reconhecimento de uma educação diferenciada que valorizasse as culturas indígenas e suas especificidades.

Tabela 2: Fatos da Educação Escolar Indígena Pré Constituição Federal 1988

Ano/Período	Acontecimentos Importantes para a Educação Escolar Indígena
Década de 1970 – início da organização do movimento indígena no Brasil, com o apoio de setores da Igreja, da Universidade e de ONG's em consonância com os movimentos indígenas internacionais.	
1970	A Fundação Nacional do Índio (FUNAI) firma parceria com o Summer Institute of Linguistics (SIL). Dessa parceria resulta a oficialização do ensino bilíngue nas escolas em terras indígenas e também as primeiras ações de formação de professores indígenas .
1978	Seminário realizado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) levanta as questões da diferença entre educação escolar indígena e educação para o índio , a necessidade ou não de alfabetização na língua materna e a discussão sobre um modelo de ensino alternativo.
1979	A subcomissão de educação da Comissão Pró-Índio (CPI) de São Paulo promove o “Encontro Nacional sobre Educação Indígena”, com o objetivo de tirar do isolamento as experiências alternativas de escola indígena diferenciada que vinham se delineando aos poucos pelo país. Os debates realizados são relatados no livro “A Questão da Educação Indígena”, coordenado por Aracy Lopes da Silva.
1973	Lei 6.001 - Estatuto do Índio - garante a alfabetização dos povos indígenas em suas línguas e define as diretrizes para a ação conjunta, entre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a FUNAI e entre o Ministério da Educação (MEC) e a FUNAI, visando à alfabetização entre os grupos indígenas.
Década de 1980 – período de luta pela redemocratização do Brasil, os movimentos indígenas se mobilizam com organizações da sociedade civil, igrejas e universidades, para garantir o reconhecimento de direitos indígenas na Constituição Federal, dentre os quais, o direito à Educação Escolar Indígena diferenciada.	
1982 a 1990	A Operação Amazônia Nativa (OPAN) realiza quatro encontros que discutem questões como a preparação do professor indígena , elaboração de planos curriculares específicos , o ensino bilíngue e calendários diferenciados . Como resultado foi organizado o livro “A Conquista da Escrita-Encontros de Educação Indígena”, por Loretta Emiri e Ruth Montserrat.
1988	Criação da COPIAR (Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre) em Manaus, abarcando cerca de mil professores indígenas de mais de 100 etnias nos nove estados amazônicos - Acre, Amapá, Maranhão, Rondônia, Roraima, Amazonas, Mato Grosso, Tocantins e Pará.

Fonte: BRASIL, 2016, p. 16.

O quadro demonstra a década de 1970 marcada pelo início da reação de parte da sociedade brasileira organizada em defesa dos direitos indígenas, profundamente ameaçados em suas existências étnicas e culturais. A década de 1980 está marcada pelo início da emergência do movimento indígena e, conseqüentemente, o protagonismo crescente nas diferentes frentes lutas por seus direitos com forte apoio de parceiros indigenistas.

Com o advento da Constituição Federal de 1988 (Artigo 210), assegurou-se aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Precedentes para a construção da base legal subsequente que fundamenta a Educação Escolar Indígena. Direitos que alicerçam a legislação educacional inclusiva com a diversidade, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, seguida por Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), direcionados especificamente à educação escolar dos povos indígenas.

A década de 1990 foi marcada pelo início das primeiras conquistas frutos da luta organizada, como as primeiras formações para os professores indígenas. O arcabouço jurídico pós-constitucional possibilitou a criação de políticas e programas diferenciados como os Territórios Etnoeducacionais e a Ação Saberes Indígenas na Escola, com propostas e formatos cada vez mais concatenados com os auspícios do movimento indígena para a educação escolarizada.

Elaboramos em outro quadro (tabela 3) uma linha de tempo destacando o processo de conquistas na legislação infraconstitucional em níveis federal, estadual e regional para amparar e efetivar a Educação Escolar Indígena específica e diferenciada (bilíngue/multilíngue, própria, autônoma, intercultural) no Brasil e no Estado do Amazonas:

Tabela 3: Educação Escolar Indígena / leis e normas infraconstitucionais - linha do tempo 1988 a 2018

DATA	PRECEITOS LEGAIS
1988	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Constituição Federal de 1988: É o marco na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas, conferindo-lhes o respeito às suas formas próprias de organização social, aos seus costumes, línguas, crenças e tradições, reconhecendo o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam e garantindo aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica e diferenciada. ✓ Artigo 210. 2 – O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (pedagogias indígenas) <p>Principais direitos estabelecidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensino bilíngue/multilíngue: uso e valorização das línguas indígenas nas escolas. ▪ Reconhecimento dos processos próprios de ensino-aprendizagem indígena – pedagogias indígenas. ▪ Educação escolar indígena como direito (e não mais como assistência).
1989	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Constituição Estadual de 1989 – Assegura às comunidades indígenas o uso da língua materna e processos próprios de aprendizagem.
1991	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Decreto Nº 26, de 4 de fevereiro de 1991 – Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Retira da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) a competência de coordenar o processo de educação escolar indígena e repassa a atribuição ao Ministério da Educação (MEC) e às Secretarias Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação a responsabilidade pelo atendimento às escolas indígenas. <p>Portaria Interministerial nº. 559/1991 – Garante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma educação específica e diferenciada para as comunidades indígenas; • Processo próprio de aprendizagem; • Ensino bilíngue e prevê a criação de núcleos de educação no âmbito da Secretaria Estaduais de Educação. <ul style="list-style-type: none"> ✓ Decreto N º 559/1991 – Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas na perspectiva de uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitada e reforçadas suas especificidades culturais.
1994	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Declaração de Princípios apresentada pela Comissão de Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima – COPIAR, que prevê o reconhecimento oficial das escolas indígenas.
1996	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº. 9.394/1996 – Garante a oferta da Educação Escolar Indígena, bilíngue e intercultural às comunidades indígenas.
1997	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolução nº 99/1997 – Normatizou a LDB 9.3.94/1996 no Estado do Amazon
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Decreto nº. 18.749/1998 – Instituiu o Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas – CEEI/AM; ✓ Decreto GS nº. 1.003/1998 – Constituiu os representantes do CEEI/AM;

1998	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Decreto nº. 10/1998 – Trata da nomeação dos representantes de Lidera Indígenas, Órgãos Governamentais e Órgãos Não- Governamentais para a fu de Membros do Conselho; ✓ Lançamento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI): documento que integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais (PC elaborados pelo MEC, que aponta questões comuns a todos os professores e escolas, esclarecendo e incentivando as pluralidades e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos.
1999	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Parecer CNE/CEB nº. 14/99 - 14 de setembro de 1999 ✓ Este Parecer estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, expressando essa especificidade, a partir da designação Categoria Escola Indígena e explica: “Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria ‘Escola Indígena’ nos sistemas de ensino do país”. (BRASIL, 1999, p. 45)
1999	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Acre e Roraima – COPIAR transforma-se em Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM). É lançada a Carta Aberta dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre aos membros da Câmara de Educação Básica do CNE, reafirmando o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, autônoma, com participação das comunidades e organizações indígenas na elaboração dos projetos políticos pedagógicos, a garantia de financiamento público, a realização de concurso de professores indígenas, a divisão de responsabilidades entre entes federados e a participação das comunidades e organizações indígenas na gestão.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolução Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica - CNE/CEB N ° 03/1999 — 10 de novembro de 1999 – Institui as Diretrizes Curriculares para as Escolas Indígenas: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Artigo 1º: Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica. <ul style="list-style-type: none"> • Artigo 2º: Define os elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento das escolas indígenas: <ul style="list-style-type: none"> I – Localização e terras indígenas; II – Atendimento às comunidades indígenas; III – Uso das línguas maternas no processo ensino-aprendizagem, considerando a realidade sociolinguística de cada sociedade; IV – Organização escolar própria. <p>Direitos importantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Categorias de “professor indígena”, “escola indígena” e “magistério indígena”. ▪ Formação concomitante do professor indígena com o trabalho ▪ Reconhecimento de escolas indígenas urbanas ou fora de terras indígenas – “escolas localizadas em comunidades indígenas”.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Plano de Educação, Lei no 10.172, garante metas específicas para as escolas indígenas, como a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todos os anos do ensino fundamental, a autonomia para as escolas indígenas quanto ao projeto político pedagógico

2001	<p>e o uso dos recursos financeiros, e a garantia da participação das comunidades indígenas nas decisões relativas ao funcionamento dessas escolas.</p> <p>✓ Resolução nº. 11/2001- CEE/AM – Fixa normas para Criação, Autorização, Reconhecimento de Escolas Indígenas e Cursos no âmbito da Educ. Básica Estado do Amazonas;</p>
2002	<p>✓ Lançamento das Referências para a Formação de Professores Indígenas;</p> <p>✓ Parecer Técnico do Ministério Público Federal, Procuradoria da República no Amazonas e Procuradoria Regional dos Direitos Humanos trata da garantia do Professor Indígena ES sala de aula;</p>
2004	<p>✓ Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre Povos Indígenas e Tribais (Decreto nº 5.051), que define que os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.</p>
2005	<p>✓ Lei 11.096/2005 - Criou o Programa Universidade para Todos (PROUNI), estabelece ação afirmativa para estudantes de escolas públicas, cidadãos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e portadores de deficiência.</p> <p>✓ Portaria MEC nº. 13 instituiu a Comissão Nacional de Apoio à Produção de Material Didático Indígena (CAPEMA)</p> <p>✓ Primeiro edital de convocação do Prolind- Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais. Atualmente 20 Institutos de Ensino Superior desenvolvem as Licenciaturas Interculturais Indígenas - 14 universidades federais, 4 estaduais e 2 Institutos federais.</p> 
2007	<p>✓ Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, que promulga que os povos indígenas têm o direito de determinar livremente seu status político e perseguir livremente seu desenvolvimento econômico, social e cultural, incluindo sistemas próprios de educação.</p>
2008	<p>✓ Lei 11.645/2008 - Determinou a inclusão da história e culturas afrobrasileiras e indígenas nos currículos oficiais da rede de ensino das escolas não indígenas.</p>
2009	<p>✓ Decreto Nº 6861/2009 – estabelece os Territórios Etnoeducacionais, enquanto áreas territoriais específicas como base administrativa e gestão das políticas e ações de educação escolar indígena no país, a partir da configuração dos etnoterritórios indígenas e suas relações sociais, culturais, políticas e econômicas, no lugar das divisões territoriais dos estados e municípios.</p>

2010	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A Portaria MEC nº 734, de 07.06.2010 institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação Escolar Indígena. A CNEEI é composta por representantes governamentais, da sociedade civil e dos povos indígenas. Este tem sido um espaço e instrumento importante de participação e controle social na formulação e acompanhamento das políticas educacionais referente Educação Escolar indígena no âmbito Nacional.
2011	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Parecer Conselho Nacional de Educação – CNE Nº. 1/2011 – Trata sobre a transformação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazo e um Conselho Normativo.
2012	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lei das Cotas – Lei 12.711/2012 - Estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, combinando frequência à escola pública com renda e cor (etnia). Os povos indígenas estão incluídos entre os beneficiários.
2012	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolução Nº 05/2012 – 22 de junho de 2012: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
2012	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Parecer Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica Nº: 13/2012, 10 de maio de 2012: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Instituição do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), através da Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013.
2013	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013 institui a Ação Saberes Indígenas na Escola e a Portaria nº 98, de 06 de dezembro de 2013 a regulamenta. ✓ Atualmente existem 9 redes implantadas: 1. UFMS (sede) - Núcleos UFMS, UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul), UCDB (Universidade Católica Dom Bosco), UFGD; 2. Uneb (sede) - Núcleos Uneb, IFBA; 3. UFMG (sede) - Núcleos UFMG, UEM (Universidade Estadual de Maringá), UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), UFSC, USP (Universidade de São Paulo), UFES; 4. UFG (sede) - Núcleos UFG, UFT (Universidade Federal de Tocantins), UFMA (Universidade Federal do Maranhão); 5. UFAM (sede) - Núcleos UFAM, UEPA (Universidade Estadual do Pará), IFAM; 6. UNIR-JI-PARANA (sede) - Núcleos UNIR, UFAC; 7. IFRR (Instituto Federal de Roraima) (sede) - Núcleos IFRR, UFRR, UERR (Universidade Estadual de Roraima); 8. UFMT (Universidade do Mato Grosso)
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criação do Programa de Bolsa Permanência, assegurando auxílio financeiro para a Permanência dos acadêmicos Indígenas no ingresso nas IES Federais (Portaria nº 389)
2014	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, menciona em suas metas e estratégias ações relacionadas à Educação Escolar Indígena.
2015	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolução CNE/CP nº 01/2015, de 07.01.2015 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, de acordo com o Parecer no. 14/CNE-CP, de 2014. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação do professor indígena em serviço.

2017	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lei 13.415/2017 – Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio Integral. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Flexibiliza da organização curricular: parte comum (BNCC) e parte diversificada (itinerários formativos) ▪ Promove os itinerários formativos (escolha do aluno/comunidade) ▪ Amplia gradativamente a carga horária dos atuais 2400 horas para 3000 horas até 2022.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolução CNE/CP Nº 2/2017 – Institui a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EF) da Educação Básica Etapa Educação Infantil e Ensino Fundamental.
2018	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Resolução CNE/CP Nº 4/2018 - Institui a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC-EM) da Educação Básica Etapa Educação Ensino Fundamental. <ul style="list-style-type: none"> ▪ A BNCC é um documento de caráter normativo que define os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em escolas de educação básica de todo o Brasil e que orientarão a construção e adaptação dos currículos dos sistemas de ensino e das escolas. ▪ A BNCC é estendida às escolas indígenas, sem afetar o direito de terem suas bases curriculares próprias, específicas e diferenciadas. ▪ As normas da BNCC reconhecem e reafirmam os direitos educacionais dos povos indígenas já consagrados em outros dispositivos normativos e legais. ▪ As normas da BNCC inovam no reconhecimento da diversidade étnica, linguística e epistêmica. ▪ A BNCC referente ao Ensino Médio inova flexibilizando o currículo em sua etapa diversificada, por meios dos itinerários formativos. As escolas indígenas podem criar e organizar itinerários específicos dos seus alunos. ✓ Resolução nº. 28/2018, institucionalizou a Política Linguística da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), em dezembro de 2018.

Fonte: organizado pela autora, 2019.

A linha de tempo do regramento contemporâneo da educação escolar indígena no Brasil acima apresentada deixa claro que para se entender as conquistas, os avanços e os desafios atuais da escola indígena a referência principal é a Constituição Federal de 1988 ao reconhecer os processos próprios de educação dos povos indígenas, assim como suas línguas, saberes e pedagogias na organização da escola indígena. A partir destes pressupostos o Estado brasileiro passou a se organizar estruturalmente, financeiramente e normativamente. A primeira ação foi quebrar o monopólio do órgão indigenista que tinha a titularidade de todas as políticas indigenistas, inclusive da educação escolar indígena, cuja ação sempre esteve ancorada nos princípios etnocêntricos de tutela do Estado e integração compulsória. Em seguida, a responsabilidade pela organização e oferta da educação escolar nas aldeias foi compartilhada entre os três sistemas de ensino: união, estados e

municípios. Por fim, os preceitos legais inaugurados pela Constituição foram regulamentados por mais de uma dúzia de leis normas, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 1996) e as inúmeras resoluções do Conselho Nacional e Decretos e Portarias presidenciais e ministeriais.

De acordo com o levantamento nesta pesquisa, podemos afirmar que do ponto de vista teórico-pedagógico, o principal resultado foi a superação da concepção de educação escolar indígena como tarefa assistencial do Estado, até então vigente sob a responsabilidade do órgão indigenista, FUNAI, para uma concepção de educação escolar indígena como direito subjetivo dos sujeitos e cidadãos individuais e coletivos indígenas. Assim, a oferta da educação escolar indígena passa a ser um direito dos povos indígenas e uma obrigação do Estado. Foi assim que os sistemas de ensino, de algum modo, passaram a se organizar e se estruturar para atender as demandas indígenas, não sem pressão dos povos indígenas e, por vezes, com a interveniência do Ministério Público, outra conquista na Constituição Federal de 1988, com a responsabilidade de defesa dos direitos coletivos dos povos indígenas.

A Constituição Federal de 1988, além do disposto no artigo 231 – que reconhece aos indígenas “...sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam...” – estabelece ainda que: Art. 210 § 2 – O Ensino Fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Art. 215 § 1 – O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) reafirma a diversidade sociocultural e linguística dos povos indígenas, garantindo a eles uma educação pautada no respeito a seus valores, no direito à preservação de suas identidades e na garantia de acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional (Art. 78). Além disso, atribui à União o encargo do apoio técnico e financeiro a estados e a municípios para o desenvolvimento de ações no campo da educação escolar indígena, com a garantia de incorporação de “currículos e programas específicos” e a publicação sistemática de “material didático específico e diferenciado (Art. 79).

Os saberes, crenças, valores, tecnologias indígenas provêm de um conhecimento comunitário prático e profundo gerado a partir de milhares de anos de

observações e experiências que são compartilhadas e orientadas para garantir a manutenção de um modo de vida específico. Esta constatação é importante para desconstruir a ideia preconceituosa de que os indígenas são incapazes de assegurar a sua própria sobrevivência e, por isso, precisam dos não-indígenas para ensiná-los a viver. Os conhecimentos científicos e tecnológicos da sociedade moderna são importantes para aperfeiçoar as condições de vida. Mas isso não significa que sem eles os indígenas não possam viver. Como se explicaria então o desenvolvimento de centenas de complexas civilizações autóctones no continente americano milhares de anos antes da chegada dos europeus? Se alguns povos indígenas na atualidade de fato passaram a depender da tutela assistencial do Estado para sobreviver, é porque foram conduzidos a essa situação pelo processo violento de colonização, principalmente pela expropriação de seus territórios, saberes e suas culturas (LUCIANO, 2013).

A educação indígena intercultural aparece associada à educação bilíngue no ensino fundamental, mas logo se expande até o contexto da educação superior, por meio das Licenciaturas Interculturais Indígenas. Outras políticas de ações afirmativas como o PROUNI e a “lei de cotas” ampliam a possibilidade de acesso ao ensino superior desse segmento, mas não seguem as mesmas premissas dos casos anteriores, uma vez que preveem a inclusão num sistema epistemológico e pedagógico muitas vezes heterogêneo a seu modo de vida originário. Do ponto de vista normativo, a Resolução CP/CNE 02/2017 reconhece explicitamente a necessidade de tratamento adequado pelos currículos escolares a temática da *diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica* (Artigo 8º, § 2º, destaques meus).

Um dos resultados estruturantes trazidos pelo gradativo regramento da educação escolar indígena, pós Constituição de 1988, foi a emergência do movimento articulado de professores indígenas, aliado ao movimento maior dos povos indígenas, que criou condições para o surgimento das primeiras escolas indígenas diferenciadas que buscam pôr em prática os processos político-pedagógicos a partir das realidades sócio-históricas dos distintos povos. São escolas com projetos político-pedagógicos próprios com autonomia na gestão administrativa, política e pedagógica.

Os direitos indígenas garantidos na Constituição Federal de 1988 representam a maior conquista em toda história da colonização no Brasil. Sem essa conquista, o desaparecimento desses povos ou teria se concretizado ou ainda estaria rondando as mentes e os imaginários dos colonizadores. A Constituição Federal é um verdadeiro

marco divisor existencial para os povos indígenas no Brasil. O otimismo ascendente na última década do século XX e a primeira década do século XXI tem sentido simbólico e prático porque a mudança de perspectiva histórica recuperou ou recriou o sentimento de autoestima e a crença na capacidade de reação e de protagonismo dos povos autóctones.

O direito mais importante conquistado na Constituição Federal é o reconhecimento da capacidade civil dos povos indígenas, pondo fim a cinco séculos de dúvida sobre a humanidade e capacidade destes. Instaurou um novo marco conceitual e jurídico, abandonando as ideias de tutela e incapacidade civil. A tese da incapacidade cognitiva, civil e jurídica dos indígenas considerava o sujeito indígena como uma categoria social inferior, transitória, fadada ao desaparecimento étnico e cultural. Com o reconhecimento da capacidade civil, os povos indígenas conquistaram autonomia para defender seus interesses e direitos coletivos em juízo, cabendo ao Ministério Público, quando acionado, ações de defesa judiciária.

Conquista muito importante também foi o reconhecimento do Direito à Diferença, que garante aos povos indígenas, o direito de permanecerem como tais indefinidamente, ao reconhecer suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições (Artigo 231, CF, 1988). Com isso, deixam de ser percebidos e tratados como transitórios e passam a ser reconhecidos como sujeitos coletivos de direitos permanentes. No plano sociológico, os povos originários passam a ser percebidos como parte integrante e permanente da sociedade brasileira, abandonando os planos de integração e assimilação cultural à sociedade nacional.

Outra grande conquista foi assegurar aos povos indígenas a utilização de suas línguas e processos próprios de aprendizagem no ensino básico (artigo 210, §2º), por meio da educação escolar indígena específica e diferenciada. Este enunciado constitucional abriu inúmeras possibilidades para que se desenvolvessem experiências mais variadas e ricas em termos de projetos de escolas indígenas.

A Universidade Federal do Amazonas (Ufam), institucionalizou a Política Linguística da UFAM por meio da Resolução nº. 28/2018, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe), em dezembro de 2018. A política foi elaborada com base em oito princípios:

- i. Reconhecimento do acesso ao aprendizado de línguas como direito de todos os cidadãos; ii. Democratização do acesso ao aprendizado de línguas e letramento acadêmico para a comunidade da Ufam e em

geral; iii. Convivência e harmonia de comunidades plurilíngues; iv. Respeito à diversidade linguística; v. Reconhecimento da importância de práticas multilíngue e interculturais no contexto do ensino-aprendizagem de línguas; vi. Valorização das inter-relações acadêmicas e culturais para a construção partilhada do conhecimento, valorização e apoio às ações de internacionalização acadêmica; vii. Difusão internacional das produções intelectual, científica, artística, cultural e de inovação tecnológica realizadas na Ufam; e viii. Formação crítica e cidadã dos estudantes de línguas para uma formação global. (Portal da Ufam, acessado em 10.06.2019)

A operacionalização da Política está sendo coordenada pela Faculdade de Letras (Flet/Ufam), com implementação sob a responsabilidade do Comitê de Política Linguística (CPL/Ufam), este vinculado ao Núcleo de Línguas Idiomas sem Fronteiras (Nucli/IsF).

Outras universidades, como a Universidade Federal de Goiás, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e outras, começaram a permitir que estudantes indígenas de graduação pudessem escrever e defender suas monografias em suas línguas indígenas. Isso parece pouco, mas, é uma importante quebra de paradigma e de uma gigantesca revolução no epicentro canônico da ciência ocidental.

Milhares de indígenas encontram-se matriculados e estudando nas Instituições de Ensino Superior. O acesso ao ensino superior por indígenas é um direito e também uma necessidade na medida em que os povos indígenas administram hoje mais de 13% do território nacional, sendo que, na Amazônia Legal, este percentual sobe para 23%. Não se trata apenas de garantir capacidade interna das comunidades indígenas para gerir seus territórios, suas coletividades étnicas e suas demandas básicas por políticas públicas de saúde, educação, autossustentação, transporte, comunicação, mas também de lhes dar condições de cidadania plena e diferenciada para dialogar com o Estado e com a sociedade nacional no que tange a interesses comuns e nacionais, como por exemplo, a contribuição econômica dos territórios indígenas, a relevância da diversidade cultural, étnica, linguística e da sociobiodiversidade indígena que são também patrimônio material e imaterial da sociedade brasileira.

A formação superior de indígenas reveste-se de importância estratégica também para a construção de espaços e experiências de convivência multicultural entre povos indígenas e a sociedade nacional, levando-se em consideração a conformação recente do Brasil como um Estado pluriétnico e multicultural. Além disso, a presença indígena nas universidades pode abrir possibilidades concretas para o

diálogo intercientífico ou interepistemológico entre sistemas complexos de conhecimentos indígenas e científicos. Os povos indígenas gostariam de compartilhar com o mundo, a partir da universidade, seus saberes, seus valores comunitários, suas cosmologias, suas visões de mundo e seus modos de ser, de viver e de estar no mundo, onde o bem viver coletivo é a prioridade.

No plano programático da educação escolar indígena, o primeiro avanço foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade –SECAD em 2004. Ela foi essencial na luta diária para pautar, na agenda do MEC, as questões que envolvem a educação escolar indígena e de outros segmentos da diversidade e minorias sociais. Alguns avanços que ocorreram no período foram alcançados pelo esforço das equipes da SECAD, mesmo em condições marginais dentro da estrutura institucional do MEC. Pena que ela foi extinta em 2019, com a posse do novo governo.

A segunda iniciativa importante é a criação do Programa de Formação Inicial de Professores Indígenas nos níveis secundário, por meio dos cursos denominados Magistério Indígena e, superior, por meio das Licenciaturas Indígenas Interculturais (PROLIND). Os cursos de Magistério Indígena são ofertados pelas Secretarias Estaduais de Educação e os cursos de Licenciatura Indígena são ofertados pelas universidades públicas, com apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação.

A terceira iniciativa é o conjunto de medidas tomadas que facilitaram o acesso de indígenas ao ensino superior. Atualmente estima-se que mais de 44 mil indígenas estejam matriculados e cursando ensino superior. É a maior novidade nos últimos 15 anos, uma vez que antes o número de indígenas que havia conseguido ingressar no ensino superior era irrisório. O aumento no acesso e permanência deve-se a várias medidas tomadas pelos governos, como a criação de cursos específicos de formação superior para professores indígenas (PROLIND), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), a Lei das Cotas, o Programa Bolsa Permanência, bolsas universidades disponibilizadas pelos estados e municípios, cotas e reservas de vagas abertas por universidades públicas e privadas.

Outra iniciativa importante é a **Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)**, cujo objetivo é estimular e promover formação continuada de professores indígenas, focada em processos de alfabetização – letramento e numeramento -, associado à produção de material didático específico. O projeto tem possibilitado aos professores indígenas e pesquisadores envolvidos a aproximar mais os saberes indígenas do cotidiano da escola. A ASIE é o único programa concebido como base pedagógica

estruturante dos Territórios Etnoeducacionais na medida em que articula saberes, línguas, territorialidades, identidades e relações sociais e étnicas dos alunos, escolas e comunidades no processo formativo dos professores indígenas e em suas práticas pedagógicas no chão da escola/aldeia.

Com o avanço na formação de professores indígenas e ligeira melhoria na infraestrutura das escolas indígenas, houve um considerável aumento no número de matrículas de alunos indígenas se aproximando da marca de 300 mil na educação básica, embora concentrada basicamente nas séries iniciais do ensino fundamental; no número de professores indígenas que ultrapassou a marca de 22.000 e no número de escolas indígenas superando a cifra de 3.000 em 2015.

Tabela 4: Evolução da oferta de educação escolar indígena – 2002 / 2015

Ano	Número de Escolas	Varição escolas	Número de Alunos	Varição/aluno
2002	1.706		117.446	
2006	2.422	04,20%	172.591	5,22%
2015	3.085	27,37%	285.303	65,30%

Fonte: CGEEI/SECAD/MEC.

Foram criadas muitas escolas indígenas bilíngues ou plurilíngues e interculturais, com autonomia político-pedagógica, nas quais 96% de professores são indígenas, enquanto que, ao final da década de 1980, eram apenas 2%, portanto, 98% eram professores não indígenas atuando nas escolas das aldeias. O Censo Escolar de 2015 revelou que 285.303 indígenas estavam matriculados na educação básica, dos quais pouco mais de 27.000 no ensino médio. O número de estudantes no ensino médio parece irrisório, mas representa um enorme crescimento, uma vez que em 2002 eram 1.187. Outro dado curioso é em relação ao ensino superior, no qual estimam-se mais de 44.000 estudantes indígenas cursando graduação ou pós-graduação, bem superior ao contingente de estudantes indígenas no ensino médio.

Os números apresentados indicam que, a partir de 2002, a expansão anual da matrícula em escolas indígenas aproxima-se da taxa de 10% ao ano. Nenhum outro segmento da população escolar no Brasil apresenta um crescimento tão expressivo no período. A taxa de crescimento populacional da maioria dos povos indígenas no Brasil que se aproxima de 4,0%, muito acima dos 1,6% de crescimento médio da população brasileira, representa um fator importante no crescimento da demanda e consequentemente dos números de matrículas.

Dados do Censo Escolar mostram uma evolução ainda mais significativa no ensino médio oferecido nas terras indígenas:

Tabela 5: Ensino Médio nas Terras Indígenas

	2002	2006	2015	Taxa de Expansão
Número de escolas indígenas com Ensino Médio	18 escolas	99 escolas	127	+ 700 %
Número de estudantes indígenas nestas escolas	1.187	7.900	27.415	+ 310 %

Fonte: INEP/MEC

Quanto à Educação Infantil, percebe-se um crescimento cada vez maior da demanda, na proporção de 100% nos últimos quatorze anos, principalmente entre comunidades e famílias onde, por razões diversas, os pais precisam trabalhar como assalariados fora da aldeia ou da terra indígena, para garantir o sustento da família, razão pela qual decidem deixar seus filhos nas escolas e creches. Muitos povos e comunidades indígenas não aceitam a educação infantil por entenderem que crianças menores devem ser educadas por suas famílias nas tradições, línguas e conhecimentos tradicionais, coisa que a escola ou o professor não consegue fazer de modo adequado.

Tabela 6: Dados da Educação Infantil Indígena

Educação Infantil	2002	2006	2015	Crescimento 2002/2015
	9.476	18.918	27.358	288,7%

Fonte: INEP/MEC

A ampliação da oferta no ensino fundamental e do acesso ao ensino médio resultou na ampliação da demanda ao ensino superior desde o início do atual milênio. Segundo dados do MEC, existem atualmente mais de 44.000 (CGEEI/SECAD, 2018) estudantes indígenas matriculados nas universidades brasileiras, portanto, bem superior ao número de estudantes indígenas no ensino médio. Isso representa mais de 10% dos estudantes indígenas do ensino médio, mas menos de 3% dos que ingressam no ensino fundamental. A década de 2010 pode ser considerada a década do acesso de indígenas ao ensino superior.

Algumas políticas e programas criados e implementados foram os principais responsáveis pelo crescimento acelerado do acesso de indígenas ao ensino superior, dados de acordo com (MEC, 2018, p. 01).

1. **Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND:** Programa criado em 2005, o PROLIND promove e fomenta a oferta de cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores indígenas organizados por áreas de conhecimento com objetivo de habilitá-los para atuar no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio. A SECADI, SESU e SETEC publicam editais periodicamente e as instituições de educação superior (IES) apresentam projetos que serão apoiados pelo MEC com uma organização que envolve períodos de formação na universidade e nas comunidades indígenas. Em 2016, foram atendidos 2.756 professores indígenas por 17 instituições de ensino superior. Pelo menos 30 turmas e 1800 professores indígenas já concluíram com êxito suas formações em 10 anos de PROLIND.
2. **Cotas e Reservas de Vagas:** A promulgação da Lei 12.711/2012 e seu marco regulatório, o Decreto nº 7.824/12, que dispõem sobre a política de reserva de vagas para alunos de escola pública, pretos, pardos e indígenas em todo o sistema de educação superior e ensino médio federal, representou um avanço legislativo de inquestionável importância no alcance e promoção da igualdade racial no Brasil. Estima-se que atualmente 2/3 dos estudantes indígenas matriculados no ensino superior sejam beneficiários das leis de cotas. Deste modo, o conjunto de estudantes indígenas no ensino superior garantiram o acesso por diferentes instrumentos de ações afirmativas, dentre os quais, destacam-se as leis das cotas (federal, estaduais e municipais), o PROUNI, os cursos específicos (licenciaturas interculturais, gestão territorial, agroecologia e saúde coletiva) e reservas de vagas.
3. **Programa Bolsa Permanência:** o Programa Bolsa Permanência (PBP) foi instituído em 2013 depois de intensos debates, estudos e pressão da sociedade. A SECAD realizou estudos nos anos de 2006 e 2007 junto a algumas IES públicas para verificar as demandas, incluindo sugestões de valores. O Programa concede bolsas para estudantes de baixa renda matriculados nas Universidades e Institutos Federais. No caso de

estudantes indígenas e quilombolas, os valores são diferenciados, reconhecendo dessa forma, a especificidade socioeconômica que impacta a permanência e sucesso no percurso acadêmico. Em 2016, 5.835 estudantes indígenas foram atendidos pelo Programa.

4. **Protagonismo de professores indígenas:** em 2015 atuavam em escolas indígenas 20.238 professores indígenas. Desses, 9.424 (46,6%) eram formados em curso superior; 9.411 (46,5%), em nível médio; 919 (4,5%) possuíam curso fundamental completo e; 484 (2,4%) possuíam ensino fundamental incompleto. Quanto à situação funcional, 14.363 professores (71%) tinham contrato temporário de trabalho; apenas 4.302 professores (21,3%) eram concursados/efetivos; 459 professores (2,3%) eram terceirizados ou contratados no regime celetista. Regido pelo CLT - Consolidação das Leis do Trabalho (Documento Base da II CONEEI).
5. **Produção e Distribuição de Materiais Didáticos Específicos:** o programa foi criado em 2005 com objetivo de fomentar a publicação de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas. No seu primeiro momento operou apoiando técnica e financeiramente sistemas de ensino, universidades e organizações sociais, inclusive indígenas, em oficinas de capacitação e elaboração de materiais didáticos específicos. Atualmente é operacionalizado nos espaços de formação inicial e continuada de professores indígenas oferecidos por Secretarias Estaduais de Educação, no caso dos cursos de Magistério Indígena e por Universidades, no caso das Licenciaturas Indígenas e da Ação Saberes Indígenas na Escola. Entre 2003 e 2008 foram publicadas 84 obras para 52 povos, abrangendo 32 línguas indígenas e a língua portuguesa, entre livros, CDs e DVDs. No período de 2009 e 2015 foram publicadas mais 98 obras abrangendo 48 povos indígenas. De acordo com o Censo Escolar de 2015, 53% das escolas indígenas dispõem de material didático específico, mesmo que em alguns casos isso signifique um único livro. Isso se soma ao indicador de que 69,5% das escolas indígenas fazem uso das línguas originárias nos processos pedagógicos e curriculares.

São significativos os avanços nas diferentes modalidades de ensino que vão desde a educação básica até o acesso e permanência do acadêmico indígena no

ensino superior por meio de programas voltados para a Educação Escolar Indígena. Pelos parâmetros legais, vemos que a história aos poucos reverte-se passando de um modelo de educação excludente, impositiva e hegemônica para o modelo inclusivo e intercultural, que respeita e reconhece os modos de vida, os conhecimentos ancestrais, os valores, religiosidades, as visões de mundo e as línguas indígenas.

Atualmente, os dados do MEC (2018) nos dão parâmetros para visualizar consideráveis avanços na educação escolar indígena, mesmo com grandes desafios a realidade tem mostrado o aumento das escolas indígenas por todo o país:

Tabela 7: Dados das Escolas Indígenas no Brasil – 2018

Ano	Nº. de Escolas	Situação	Nº. de matrículas	Nº. de Professores
2018	1.539 em 26 Estados	1.027 não regularizadas pelo sistema de ensino	255.888	22.590
2018	1.806 em 203 Municípios.	1.029 sem prédios próprios		
	Total: 3.345	1.546 sem material didático específico		

Fonte: SESPE/MEC.

Reverte-se, gradativamente, o estrago causado pelo pós-contato à diversidade cultural dos povos originários do país, outrora considerados pelos colonizadores como animais, sem cultura, sem educação, sem civilização, sem conhecimentos, sem inteligência e incapazes, resultando num processo subsequente de desvalorização e subalternização das culturas, dos povos e das epistemologias não europeias. A escola antes utilizada como principal instrumento de dominação dos povos colonizados passa a ser instrumento de (r)existência para a vida plena²⁰.

Na atualidade a tendência de ensino almejada é a de interculturalização, como argumenta Ângelo (2008), autora indígena do povo Paresi/MT:

O paradigma da educação específica, diferenciada e intercultural preceitua que a educação escolar indígena deve ser uma iniciativa de

²⁰ Frase utilizada nos movimentos de lutas empreendidas pelo Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas – FOREEIA, no ano de 2019, alusiva aos ataques e retrocessos dos direitos conquistados pelos povos indígenas.

caráter comunitário, vinculada aos projetos societários de cada povo. Deve considerar os saberes e conhecimentos, reafirmar a identidade étnica, as tradições e a memória histórica dos indígenas, mas deve também interagir com os novos saberes e relações advindas de outros povos (ÂNGELO, 2008, p.47).

A perspectiva da educação intercultural tem ocupado as pautas de lutas do segmento indígena, reivindicando cada vez mais o reconhecimento e o respeito às diferenças, com direito a definirem como querem essa escola, quais currículos, quais calendários específicos, quais línguas, quais conhecimentos e quais práticas que correspondam às suas necessidades e realidades distintas. Na próxima tabela, organizamos os fatos pós Constituição Federal demonstrando a evolução das políticas indigenistas e indígenas no campo da educação escolar indígena.

Tabela 8: Fatos da Educação Escolar Indígena Pós Constituição Federal 1988

Ano/Período	Acontecimentos Importantes para a Educação Escolar Indígena
Década de 1990 - povos indígenas assumem o debate da implementação da política de escolarização indígena e exigem a efetivação do direito a uma Educação Escolar Indígena específica voltada para o respeito às diferenças, línguas e especificidades de cada povo indígena.	
1992	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criação da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI/MEC). ✓ Criação do Comitê Nacional de Educação Escolar indígena que reúne representantes indígenas e não indígenas de vários setores que atuam na Educação Escolar Indígena.
1993	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena: instrumento para implantação da política de especificidade da educação escolar dos povos indígenas (frente aos não índios) e à sua diversidade interna (linguística, cultural, histórica).
1999	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A COPIAR transforma-se em Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (COPIAM). É lançada a Carta Aberta dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre aos membros da Câmara de Educação Básica do CNE, reafirmando o direito dos povos indígenas a uma educação escolar diferenciada, autônoma, com participação das comunidades e organizações indígenas na elaboração dos projetos políticos pedagógicos, a garantia de financiamento público, a realização de concurso de professores indígenas, a divisão de responsabilidades entre ente federados e a participação das comunidades e organizações indígenas na gestão.
Década de 2000 – criação dos Territórios Etnoeducacionais-TEE's, modelo inovador de gestão na política de Educação Escolar Indígena, pois organiza a gestão a partir do reconhecimento da diversidade e territorialidade dos povos indígenas e garante a participação, formulação, acompanhamento e avaliação de representantes indígenas nas Comissões Gestoras dos TEE's.	
2001	<ul style="list-style-type: none"> ✓ O Comitê Nacional de Educação Escolar indígena é extinto. É criada a Comissão Nacional de Professores Indígenas, composta unicamente por professores indígenas, 13 titulares, de diferentes regiões do Brasil.

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) cria o Projeto 3º Grau Indígena - projeto político pedagógico construído com participação indígena.
2003	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organização de Professores Indígenas de Roraima (OPIR) encaminha consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a formação de professores indígenas em nível superior – especificidades garantidas aos Magistérios Interculturais de Ensino Médio. ✓ Universidade Federal de Roraima (UFRR) – cria a Licenciatura Intercultural para Formação de Professores Indígenas.
2004	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, no âmbito do Ministério da Educação. ✓ A Comissão Nacional de Professores Indígenas é reorganizada e passa a se chamar Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), sendo composta por 10 representantes de professores indígenas e cinco representantes de organizações indígenas. ✓ CNEEI propõe a discussão e criação de política para a formação específica de professores indígenas em nível superior. ✓ É instituída a Comissão Especial para auxiliar na construção e sistematização de subsídios para o debate, formulação e implementação participativa de políticas de educação superior indígena, que sejam compatíveis com a diversidade étnica do Brasil e com metas relativas aos projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil.
2009	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) é realizada pela CGEEI/MEC, sob a gestão do primeiro Coordenador Indígena, Professor Dr. Gersem Baniwa, em parceria com a CONSED e FUNAI, com objetivo de discutir as condições de oferta da educação intercultural indígena, buscando aperfeiçoar as bases das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena, com participação social.
<p>Década de 2010 - avanços na política de acesso aos cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas, garantindo a formação em serviço, no exercício da docência no ensino básico nas escolas indígenas.</p>	
2010	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pactuação de 10 TEEs: A'uwêUptabi (MT), Juruá/ Purus (AM), Xingu (MT), Yby Yara (BA), Médio Solimões (AM), Cinta Larga (MT e RO), Pykakwatynhre (Kayapó) (PA e MT), Ixamná (Mapuera) (PA), Alto Solimões (AM) e Vale do Javari (AM).
2014	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Professores (as) indígenas do Amazonas criam o Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas – FOREEIA, em Manaus - abril de 2014 ✓ Convocação da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena através da Portaria MEC nº 421, de 09 de maio de 2014.
2015	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Representantes indígenas, indigenistas e de governo, apresentam propostas para a educação escolar indígena na I Conferência Nacional dos Povos Indígenas (CNPI). ✓ Professores indígenas do Brasil criam o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI).
2016 2017	<ul style="list-style-type: none"> ✓ II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) - realizada com o tema: O Sistema Nacional de

	<p>Educação e a Educação Escolar Indígena: regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas.</p> <p>✓ Objetivos: a) Avaliar os avanços, impasses e desafios da Educação Escolar Indígena (EEI) a partir da I CONEEI; b) Construir propostas para consolidação da política nacional de Educação Escolar Indígena; c) Reafirmar o direito a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e bilíngue/multilíngue; e d) Ampliar o diálogo para a construção de regime de colaboração específico para a Educação Escolar Indígena, fortalecendo o protagonismo indígena.</p>
--	---

Fonte: BRASIL, 2016, p. 16 (Excertos organizados e complementados pela pesquisadora, 2019).

As décadas de 1990, 2000 e 2010 representam importantes ganhos sócio-políticos no cenário nacional. A conquista de espaços importantes e estratégicos dentro das instituições governamentais tornaram-se realidades graças às incidências do protagonismo indígena participando efetivamente dos debates para implementação da educação escolar indígena de acordo com as demandas coletivas.

Os tempos atuais, iniciados em 2019, com a posse do novo Governo Federal, mostram um novo cenário na política brasileira, que representa perdas e retrocessos das conquistas alcançadas a peso de muitas lutas. Consequentemente, o cenário politicamente desfavorável aos povos indígenas aponta como novas demandas as lutas para se garantir as conquistas e direitos adquiridos constitucionalmente, a priori, a defesa dos direitos educacionais como base estruturante de todas as políticas e principal área afetada pelo contingenciamento governamental brasileiro.

2.3. SABERES INDÍGENAS

É sob a análise de um olhar cientificamente aguçado, que Freire (1982 in Silva, 1998), sabiamente, definiu os etnoconhecimentos dos povos indígenas como científicos:

Enfocando as línguas indígenas como patrimônio cultural dos povos, com toda validade e teor de conhecimento científico, Freire chama a atenção para a questão de que se considere os **saberes indígenas** como ciência, com suas lógicas e racionalidades próprias e específicas: “Efetivamente, as línguas dos povos da floresta amazônica e as formas como domesticaram a mandioca e processaram a extração de seus derivados, mediante uma tecnologia sofisticada milenar que tem que lidar com um veneno poderosíssimo, constituem evidências de que estas sociedades orais têm uma prática de produção de conhecimento, testam hipóteses através de experimentos genéticos, plantam e selecionam sementes, realizam observações rigorosas e classificam o mundo natural de uma maneira

tão complexa como a taxonomia de um biólogo universitário, conforme demonstram estudos recentes na área de etnobiologia”. (SILVA, 1998, p. 211-212)

A definição reforça que os Saberes indígenas são os conhecimentos milenares subjetivos de cada povo, transmitidos por meio da educação tradicional aos comunitários para a perpetuação da identidade étnica e cultural de seus membros. Para Luciano (2006), professor indígena baniwa, saberes indígenas são:

Crenças, valores, tecnologias etc. que provêm de um conhecimento comunitário prático e profundo gerado a partir de milhares de anos de observações e experiências empíricas que são compartilhadas e orientadas para garantir a manutenção de um modo de vida específico (LUCIANO, 2006, p. 169).

Para este mesmo autor, são conhecimentos produzidos, reproduzidos, transmitidos e aplicados ancestralmente pelos povos indígenas com relação à arte, alimentação, bebidas, saúde, rezas, ritos, cantos, construções de casas, utensílios, cosmologias, filosofias, astronomias, ecologias, economias e outros, como neste exemplo específico do povo Baniwa, do alto rio Içana:

- A família e a comunidade ou o povo são os responsáveis pela educação dos filhos. É na família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador.
- Aprende-se a fazer roça, plantar, fazer farinha.
- Aprende-se a fazer canoa, cestarias.
- Aprende-se a cuidar da saúde, benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais.
- Aprende-se a geografia das matas, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, casas, roças, caruri, etc.
- Não existe sistema de reprodução ou seleção.
- Os conhecimentos específicos, como o dos pajés estão a serviço e ao alcance de todos.
- Aprende-se a viver e a combater qualquer mal social, para que não haja na comunidade crianças órfãs e abandonadas, pessoas passando fome, mendigos.
- Alunos e professores de escolas atuais ensinam novos conhecimentos aos antigos pajés, mestres e caciques tradicionais e vice-versa (LUCIANO, 2006, p. 147).

Tais conhecimentos são adquiridos e praticados numa relação de profunda harmonia e de respeito com a natureza, repassados de geração a geração por meios próprios de educação indígena tradicional, de forma coletiva e comunitária, assistemática, sem regras de orientação, restrição de espaço, idade ou tempo estabelecidos para o ensino-aprendizagem. De acordo com Maher (2006, p. 17) “nas sociedades indígenas, o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço físico”. O ambiente comunitário é uma escola em constantes atividades de ensino-aprendizagem onde o que impera é a pedagogia indígena tradicional.

Na cultura baniwa, ao mesmo tempo em que se prepara o indivíduo para prover e suprir as suas necessidades mais básicas, se prepara também para ser uma boa pessoa na vida adulta por meio dos rituais de passagens em que os mais velhos ensinam os valores próprios do povo, como o respeito, a coletividade, a tolerância, a solidariedade, a humildade, a generosidade e, sobretudo, ensinam a ser um bom filho, um bom pai, um bom marido, uma boa esposa, boa liderança etc.

Nesse sentido, rituais e cerimônias enfatizam valores, como este da coletividade:

[...] O ritual consiste numa festa de confraternização entre grupos sociais para celebrar a abundância de uma colheita. A cerimônia acontece quando uma comunidade anfitriã convida as comunidades vizinhas ou afins para comemorar a boa colheita da época, que pode ser de frutas, peixes, ou mesmo de outros produtos de grande importância para a vida da comunidade naquele determinado período e situação. (LUCIANO, 2013, p. 62)

As orientações morais e éticas:

Na verdade, o que é proibido às mulheres são os instrumentos sagrados, considerados “instrumentos do yampiricuri” (herói mítico baniwa) de domínio exclusivo dos homens iniciados. Por esta razão, o “dabucuri com yurupari”²¹ é também o momento de iniciação dos jovens baniwa, elementos fundamentais para a boa realização da cerimônia, pois são eles que vão às florestas seguindo um rigoroso regime de jejum para fazer as colheitas, como demonstração de que

²¹ Destaca-se “dabucuri com yurupari” por que o dabucuri em si, como partilha de bens pode ser realizado sem o ritual do yurupari, mas neste caso, sem a realização das cerimônias de iniciação e de outros rituais sagrados só podem ocorrer com o yurupari. (LUCIANO, 2013, p. 62)

estão suficientemente preparados para a vida adulta. Mas é também momento de iniciação das jovens baniwa que consiste basicamente em um período de reclusão e jejum e se encerra com o ritual da pimenta, quando os responsáveis pela educação delas proferem longos conselhos e orientações morais e éticas que as acompanharão para o resto de suas vidas (LUCIANO, 2013, p. 62).

No âmbito espiritual e cosmológico, os saberes indígenas são repassados e ensinados nas contações relatadas de modo peculiar por cada povo. A ASIE propõe trazer os conhecimentos da tradição oral para serem utilizados como recursos pedagógicos no chão das escolas. Um resultado dessa proposta, pudemos conferir na Revista Didática Apurinã (2016), de autoria de um ex-cursista da ASIE/Semed, o professor indígena Osmar Alípio Apurinã (*in memorian*), que publicou os saberes do povo Apurinã como material de apoio pedagógico nas escolas indígenas. A revista contém textos sobre a cosmologia e mitologia do povo Apurinã²², como este:

A história de Tsora, história do começo do mundo, do começo de tudo em suas muitas versões sempre se inicia por Mayoroparo, ou “depois que a terra incendiou”. Mayoru é urubu e Mayoroparo é uma mulher monstruosa, uma velha que comia os ossos das pessoas desobedientes (que tem ossos moles) e guardava os dos obedientes para maniva de mandioca e batata, no começo do mundo (REVISTA DIDÁTICA, 2016, p. s/n).

A história tradicional no relato do pajé apurinã explica as origens do mundo e de todas as coisas que nele existem criadas por Tsora, o Deus apurinã. As narrativas orais são trazidas para a literatura escrita registrando os conhecimentos próprios, como forma de valorizar a cultura oral para inserir o aluno indígena e apropriá-lo das tecnologias do mundo da escrita, por meio de suas crenças, saberes e fazeres do seu mundo.

²² Publicado na Revista Didática Apurinã: Vocabulário ilustrado Bilingue Apurinã-Português, de autoria do Professor Indígena Osmar Alípio, da etnia Apurinã, da Comunidade Amarini Arurá, utilizada como instrumento pedagógico em sala de aula (2016).

2.4. SABERES INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Podemos trazer esses conhecimentos tradicionais para a sala de aula através dos etnoconhecimentos, que podem ser aplicados nas disciplinas para desenvolver melhor nossos alunos (Gean Rodrigues Lima, professor indígena Mura, cursista do Projeto Pirayawara, 2018).

A declaração deste professor mura (2018) reflete a escola como possibilidades de fortalecimento dos saberes indígenas e de superação na relação com a sociedade global. A história tentou apagar e extinguir os conhecimentos indígenas pelo não reconhecimento destes como patrimônio de uma cultura diferenciada. Manter o (des) conhecimento fora do alcance escolar foi durante muito tempo possível devido o sistema educacional monocultural, no qual o “daltonismo cultural” camuflava as belas cores das outras culturas.

Podemos metaforizar a trilha dos saberes indígenas na educação escolar imaginando o Brasil como uma maloca indígena sendo invadida por forasteiros trazendo suas regras como certas e de chaves em punho a trancar portas, sem deixar frestas para que nada pudesse se opor ao seus (des) mandos. O país em forma de grande maloca coletiva habitada por uma diversidade incalculável de povos e culturas, teve os seus saberes, valores e vozes silenciadas, passando o alvo de um projeto invasor (MAHER, 2006), que intencionava o domínio e a exclusão por meio do ensino da cultura europeia como superior e mais certa para transformar os indígenas até então considerados bárbaros pelos “brancos” em “gente de bem”. Com esse propósito, as regras foram impostas utilizando como importante instrumento nesse processo a escola, que passou a funcionar como uma casa de portas trancadas, cujas chaves ficavam sob o comando dos invasores. Na nova casa, os saberes indígenas não tinham vez e nem voz, foram negados e silenciados ainda que dentro do seu próprio território.

Pelo Amazonas afora, em 2015, no município São Gabriel da Cachoeira, considerado o mais indígena do Estado do Amazonas e do Brasil, um episódio se demonstra claramente sobre o enraizamento do pensamento eurocêntrico que atravessa gerações, no qual se constatou na fala de uma indígena do povo Baré. Ela se referiu aos avanços educacionais de um parente dizendo, com muito orgulho: “hoje ele já é gente”! Em outras palavras, desse pensamento deduz-se que o indígena, que

não tem formação escolar, continua sendo o animal, o bárbaro, sem educação assim como fora denominado, outrora, pelos colonizadores.

As portas de acesso aos saberes indígenas seguiram trancadas por um longo período sem que esses conhecimentos pudessem adentrar ou ao menos fossem visibilizados. As políticas educacionais começaram a dar sinais de abertura quando, por força da luta do movimento social indígena e instituições indigenistas, o cenário se modificou, marcado especificamente pela conquista de direitos na nova Constituinte de 1988. Decorre daí as conquistas que significaram importantes frestas para a Educação Escolar Indígena específica e diferenciada. Contudo, o aparato de leis não garante a concretude normativa na prática.

Em movimentos de fechar, abrir e entreabrir portas como possibilidades, o sistema educacional criou oportunidades por meio da educação escolar inclusiva a priori da valorização das culturas indígenas em atendimento aos seus projetos societários. Entretanto, os saberes indígenas continuavam do lado de fora a bater na porta, querendo entrar na nova escola denominada indígena, porém com a essência epistemológica e com funcionalidade da educação dos ditos “brancos”, ou não indígenas.

Nos encontros do movimento de professores (as) indígenas organizados pelo FOREEIA desde 2014, são comuns os depoimentos dos professores (as) indígenas das diversas regiões do Amazonas, em relação à falta de estrutura física e pedagógica nas escolas indígenas. Nas falas, eles revelam que a maioria das escolas indígenas em que trabalham não têm currículo nem projeto político pedagógico específicos, portanto, seguiam as mesmas regras da educação convencional com estilo europeu: desde o espaço físico (sala, disposição das cadeiras, quadros, giz etc) até os currículos, calendários, materiais didáticos e todo o aparato das escolas não indígenas.

As experiências como docente nos cursos de formação de professores (as) permitem constatar tais problemáticas. Um dos professores indígenas Apurinã, da turma de formandos do polo Manacapuru – Amazonas, afirmou que suas aulas eram baseadas no plano de ensino e materiais didáticos da educação convencional enviados pela Secretaria Municipal de Educação (Semed), e como professor, apenas cumpria o plano.

O relato deste professor corrobora aspectos da realidade indígena em que grande parte das escolas indígenas, por não terem prédios próprios, encontram-se

instaladas como anexos das escolas municipais, em espaços que apesar de terem nomenclatura indígena têm funcionamento pedagógico dependentes e atrelados à escola matriz não indígena. Dessa forma, o ambiente escolar onde deveria ser priorizado o ensino que valorize a inserção dos saberes indígenas e o fortalecimento cultural continua se apresentando como um ambiente figurativo ao universo indígena e aos princípios da educação escolar indígena. São modelos de gestão que causam a impressão que a escola indígena é implantada para “fazer de conta que ela existe”, no intento de continuar desenvolvendo o ensino-aprendizagem que reforça as concepções da educação não indígena, em que se ensina o indígena a ser quem ele não é e nem chegaria a ser, embora tentasse e/ou quisesse ser. Isso porque, a bagagem cultural, tanto do professor, quanto do aluno indígenas, não são valorizadas. Imaginemos a confusão mental e existencial que se cria na vida dos indígenas. São alguns dos muitos desafios que cercam a escola indígena, como podemos apreender das análises de Baniwa (2011):

[...] A escola indígena não tem conseguido nem formar bons indígenas e nem bons cidadãos brasileiros para enfrentar o mundo moderno, como esperam as comunidades indígenas, por não conseguir articular de forma adequada e prática os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos (BANIWA, 2011, p.01)

De todo modo, não nos convém desmerecer a escola como avanço significativo para os povos indígenas, mas sim, trazer para a reflexão que as políticas públicas educacionais precisam estar alinhadas e contextualizadas com a realidade e com as especificidades de cada povo indígena. Portanto, ressurge as possibilidades de retomada dos saberes que foram silenciados, mas que agora afloram na perspectiva da Educação Intercultural, tal como conceituada por Candau:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos –individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - socioeconômica, política, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2013, p. 01).

A interculturalidade traz uma nova tendência de ensino que promove a superação da trajetória de dominação. Nesse direcionamento, em 2013, foi criada a Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), primeira iniciativa a se propor inserir os saberes indígenas na escola. A ASIE abre as portas para tornar praticável a ideia de inclusão dos saberes indígenas na escolarização dos povos indígenas, mostrando-se, teoricamente “prontas” para receber e trabalhar a inserção dos saberes indígenas na escola na perspectiva intercultural. A implementação da ASIE, em 2014, representa as portas abertas na tentativa de inserir e dar as condições necessárias para que os saberes indígenas entrem verdadeiramente no “chão da escola” (CANDAUI, 2012, p. 84), sem excluir os diferentes saberes, mas incluindo-os e reavivando-os para fortalecer as culturas e o pertencimento étnico dos povos indígenas.

Vemos que os estragos culturais estão feitos e são apontados nos dados dos Cadernos Secad (2007, p. 10), demonstrando que no Brasil, “existiam cerca de 10 milhões de índios falantes de 1.200 línguas distintas, das quais grande parte foi completamente dizimada”. Isso mostra os resultados da invasão de privacidade aos proprietários do território, da grande maloca coletiva que passou a ser casa nos moldes individualistas, com portas fechadas e chaves nas mãos e sob o domínio dos forasteiros.

Suscita-se o quão é difícil e desafiadora a luta para retomar as chaves dessas portas e reintegrar suas posses, seus modos de vida e o seu pertencimento étnico, depois de séculos de invasão. Isso significa ameaça ao projeto opressor, hoje bem representado pelo capitalismo, que sempre agiu na contramão ao empoderamento e ao protagonismo indígena na continuidade e no fortalecimento da vida natural e tradicional da grande maloca.

O lado positivo da trajetória de lutas e resiliência contra o processo colonizador é que os indígenas, apesar de todo o contexto desfavorável, mostram a sua força como vencedores fazendo do Brasil um país pluricultural e pluriétnico de fato, o mais rico em diversidade cultural, garantindo firmemente as possibilidades de sua continuidade histórica, político-cultural e epistemológica. Os dados indicam a necessidade de quebrar paradigmas arraigados ao longo de 519 anos de história e abrir caminhos para formas plurais de cidadania culturalmente diferenciadas no país.

Portanto, em apenas quatro anos de execução da ASIE, coube-nos avaliar até que ponto as portas estão abertas, se somente na teoria ou no desenho educacional dos “brancos” que elaboram leis e os programas, ou se de fato e de direito, se deixam

adentrar por essa porta os saberes indígenas como demandam as comunidades e povos indígenas dentro do contexto de suas peculiaridades. Desse pressuposto partiu o propósito inicial da pesquisa aqui empreendida.

SEÇÃO 3: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS DE ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE E INTERCULTURAL À LUZ DA AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA

Nesta seção abordaremos a história da alfabetização e letramento inserida na realidade educativa escolarizada dos povos indígenas a partir de três dimensões político-pedagógicas alicerçadas em pressupostos educacionais de subalternização, integracionismo e emancipação, fortemente marcadas pelas tendências colonizantes iniciadas no século XVI à luz das experiências do Projeto Saberes Indígenas na Escola da Universidade Federal do Amazonas.

3.1. ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTOS²³ E POVOS INDÍGENAS

A alfabetização quer assimilar o índio; o índio quer assimilar a alfabetização, mas para não ser assimilado (MELIÁ, 1979, p. 60).

Os métodos de alfabetização e letramento sempre se estabeleceram na vida dos segmentos sociais menos favorecidos, entre eles os povos indígenas, por meio de um processo de educação impositiva tendente a anular os seus processos e sistemas educativos próprios, seus saberes e as diferenças culturais em função de interesses políticos, econômicos e sociais das classes dominantes hegemônicas. Mendonça (2008) mostra que não havia compromisso das elites em incluir as classes sociais desfavorecidas no uso social da leitura e da escrita, justamente porque a inclusão poderia favorecer alternativas de formação para a cidadania crítica e para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e igualitária.

Os conceitos de alfabetização e de letramento não fazem parte do mundo cultural indígena. Etimologicamente, alfabetização e letramento fazem parte do vocabulário ocidental que adentrou a vida dos povos nativos, por meio da educação escolar fundamentalmente para dominá-los e inferiorizá-los política, cultural e cognitivamente e ao final consumir suas integrações à sociedade nacional.

Em Soares (2014), vimos que a formulação de uma definição precisa e universal de letramento ainda se apresenta como uma das maiores dificuldades no

²³ Termo utilizado pela pesquisadora como referência ao pluralismo cultural dos povos indígenas nas práticas de letramentos.

campo das pesquisas e levantamentos sobre tal fenômeno e na impossibilidade de delimitá-lo com precisão. Isso está relacionado ao fato de que o letramento abrange uma diversidade de conhecimentos, habilidades, capacidades, usos e funções sociais. “O conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 2014, p. 65), principalmente quanto a dimensão que a pesquisa quer alcançar, se individual ou social. De acordo com tais premissas, as definições se diferem, como podemos observar no debate entre esses dois autores:

Para estudar e interpretar o letramento [...], três tarefas são necessárias. A *primeira* é formular uma definição consistente que permita estabelecer comparações ao longo do tempo e através do espaço. *Níveis básicos ou primários de leitura e escrita* constituem os únicos indicadores ou sinais flexíveis e razoáveis para responder a esse critério essencial [...] o letramento é, acima de tudo, *uma tecnologia ou conjunto de técnicas usadas para a comunicação e para a decodificação e reprodução de materiais escritos ou impressos*: não pode ser considerado nem mais nem menos que isso. (GRAFF, 1987a, p. 18-19, grifos do original, *apud* SOARES, 2014, p. 66).

As tentativas de definição (de letramento) estão quase sempre baseadas em uma concepção de letramento como um atributo dos *indivíduos*; buscam descrever os constituintes do letramento em termos de habilidades individuais. Mas o fato mais evidente a respeito de letramento é que ele é um *fenômeno social* [...] O letramento é um produto da transmissão cultural [...] uma definição de letramento [...] implica a avaliação do que conta como letramento na época moderna em determinado contexto social... Compreender o que “é” o letramento envolve inevitavelmente uma análise social... (SCRIBNER, 1984, p. 7-8, grifos do original, *apud* SOARES, 2014, p. 66).

As divergências de ideias nos dão base para a escolha de uma definição plausível para nortear os objetivos desta pesquisa, no caso, o letramento aqui será tratado como fenômeno social.

Soares (2014) conceitua a alfabetização como processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de uso para ler e escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Já o letramento significa o “resultado de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. Assim, saber ler e escrever é um estado ou condição que se adquire como consequência de sua apropriação técnica e de suas práticas sociais” (SOARES, 2014, p. 39).

Para a autora, aprender a ler e escrever difere-se da capacidade de apropriação da escrita. Ao aprender a ler e a escrever se adquire uma tecnologia. Se aprende a codificar em língua escrita e decodificar a língua escrita. Afirma ainda, que “apropriar-se da escrita é tornar a escrita própria, ou seja, assumi-la como sua propriedade” e justifica:

Grupos indígenas são sociedades ágrafas, isto é, sociedades sem escrita [...]. Alfabetizar índios (sic) significa dar a eles acesso a (sic) tecnologia de leitura e de escrita, o que os tornará *alfabetizados*, mas não letrados. Introduzir no grupo práticas sociais de leitura e de escrita [...] significa mudar seu estado ou condição: ele passa a ser um grupo diferente nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico (SOARES, 2014, p. 39).

Em geral, o acesso dos povos indígenas à alfabetização e ao letramento tem sido historicamente visto como sinônimo de apropriação dos saberes científicos como superiores, resultando em processos de desvalorização dos conhecimentos das culturas orais. Dessa forma, as práticas pedagógicas ocorrem dissociadas das práticas sociais dos educandos promovendo um processo de subalternização e aculturação. Segundo essa acepção, conhecimento estaria sempre associado à escrita. Conhecimento válido seria o que está escrito de forma adequada, ou seja, segundo, a técnica e linguagem da ciência. Tal concepção impôs-se aos indígenas em situações muito incômodas e de significativa desvantagem, uma vez que seus conhecimentos guardados e perpetuados por meio da memória coletiva e transmitidos por meio da oralidade, não teriam validade. Isso levou a delinear uma nova perspectiva estratégica de linguagem sociocultural a partir do domínio da escrita e da leitura em busca de pesquisar, sistematizar e registrar na forma de escrita seus conhecimentos, mas sem abdicar da centralidade oral de suas culturas e linguagens cognitivas.

Nas avaliações de Meliá (1979), desde os tempos coloniais a alfabetização de indígenas tem caráter assimilacionista e tipicamente etnocêntrico. Alfabetizar o indígena na perspectiva da sociedade nacional significa propiciar vantagens ao indígena baseadas em pressupostos apriorísticos: civilidade, ascensão pessoal, superioridade.

No entanto, dados da realidade por mim observadas e vivenciadas no cotidiano dos professores, estudantes e das escolas indígenas indicam que tal visão é bastante reducionista e simplista. É fato que os propósitos coloniais de alfabetização e de escolarização nas aldeias indígenas tenham sido historicamente integracionistas e etnocêntricas, mas, os povos indígenas sempre souberam apropriar-se dessas habilidades para atender seus interesses, por exemplo, dialogar com as autoridades governamentais sem intermediários; para estudar (ler) seus direitos escritos nas leis e normas brasileiras ou escrever documentos cobrando seus direitos ou denunciando quando são desrespeitados, além de outras apropriações convencionais próprias dos percursos formativos escolares e universitários. Processos de alfabetização – letramento e numeramento -, entre os povos indígenas sempre foi de mão dupla multifacetada: por um lado, os propósitos integracionistas do Estado e da escola tradicional, e, por outro lado, os propósitos coletivos dos povos indígenas em apropriar-se das habilidades em benefício de suas demandas sociais, políticas e econômicas, dentre as quais e principalmente, a defesa de seus direitos. Tais convicções estimularam os povos indígenas a reivindicarem e apoiarem iniciativas como a Ação Saberes Indígenas na Escola, objeto desta pesquisa. Para os povos indígenas, ser alfabetizado ou letrado, tem valores importantes, simbólicos, políticos, instrumentais e cognitivos.

Em artigo que trata de experiências da ASIE no sul da Bahia, Ribas; Gomes; Pires (2017) afirmam que, até a década de 1980, era utilizado somente o termo “alfabetização”, já o termo “letramento” surgiu posteriormente. Contudo, na década de 1970, Paulo Freire já se utilizava do termo “alfabetização” significando também letramento na perspectiva de alfabetizar em sentido mais amplo, sem se restringir à aquisição da escrita, mas para formar cidadãos leitores e escritores.

O “Método de Alfabetização Paulo Freire” contido em sua compreensão crítica de educação, propõe ensinar a leitura do texto lendo o contexto histórico, a leitura da palavra ao lado da leitura do mundo. Esta dialeticidade implica, pois, na conscientização da realidade (FREIRE, 2015, p. 297)

A alfabetização no âmbito da educação escolar indígena diferenciada se aproxima da proposta do método freireano, a qual defende que a leitura do mundo do outro não pode anular a leitura do mundo próprio e que se deve levar em consideração

outros hábitos, outras formas de fazer, pensar, sentir e outros modos de vida daqueles que não são da cultura escritocêntrica. Para Paulo Freire, dizer a palavra verdadeira é biografar-se. É possibilitar que sejamos sujeitos da história também e saíamos da condição de apenas objeto da sociedade (FREIRE, 2015, p. 293). Portanto, o ser letrado não deve figurar como ameaça à anulação do seu ser, da sua alma como pessoa humana e da sua historicidade como um todo.

Podemos dizer, então, que o processo de letramento é uma característica própria das sociedades ocidentais europeias com a qual os povos indígenas entraram em contato desde o início da colonização. À época, os portugueses não conseguiam estabelecer comunicação com os indígenas porque não entendiam as suas línguas maternas ou primeiras línguas (L1), cujo conceito Pupp Spinassé (2006) nos explica:

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através do pai, e também é frequentemente (sic) a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos lingüísticos e não-lingüísticos (sic) estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilingüismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1. (PUPP SPINASSÉ, 2006, p.5)

Desse modo, a língua materna ou primeira língua é aprendida pela criança no ambiente familiar, que dentre muitos povos indígenas pode ser a língua do pai ou da mãe, seja ela língua indígena ou não.

Portanto, as primeiras experiências de alfabetização dos indígenas com a alfabetização e o letramento foram na língua portuguesa, introduzindo a letra e a escrita, consideradas pelos europeus como a melhor forma de ensinamento e de transmissão de conhecimento, mas também serviam para controlar o (des)culturamento das crianças e das pessoas por meio do ensino da língua portuguesa.

3.2. PROCESSOS E FINALIDADES DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A história nos mostra que a primeira finalidade da alfabetização foi direcionada ao mercado de trabalho tendo como foco a alfabetização dos adultos para o ensino da língua portuguesa para que pudessem trabalhar e servir à corte. A escola era

direcionada aos adultos e de preferência, os homens, simbolizando a força de trabalho. A escola, como instituição, com a sua estrutura e funcionamento, foi criada para suprir as demandas do mercado de trabalho, principalmente as demandas emergentes da indústria. A escolarização dos povos indígenas também teve como propósito formar mão-de-obra indígena para o mercado de trabalho. Mas os povos indígenas nunca quiseram se escolarizar só para isso. Quiseram se escolarizar para ter acesso também a valores, culturas e conhecimentos de outros povos e para o exercício da cidadania e defesa de seus direitos diante da sociedade nacional e global.

A primeira tentativa de escolarização dos povos indígenas foi realizada pela Companhia de Jesus como ação integrada ao projeto colonizador, em que os Jesuítas se empenharam em catequizá-los por meio da língua portuguesa num processo de imposição que negava suas línguas próprias e desrespeitava as formas próprias de educação dos indígenas baseados fundamentalmente na oralidade, na observação, no exemplo e no fazer pedagógico coletivo e comunitários, além de inferiorizá-los culturalmente.

Meliá (1979) caracterizou esse modelo de educação de “educação para o indígena”, porque intencionava neutralizar os conhecimentos indígenas por estes não se alinharem ao “projeto colonizador e invasor das terras indígenas” (MAHER, 2006, p.13). A educação missionária atuou para dominar os povos nativos por meio da alfabetização, portanto, por meio da leitura e da escrita. A pedagogia jesuítica se esforçava em desconstruir a sabedoria tradicional dos pajés e usava as crianças para distorcer a educação repassada pelos pais e pelos mais velhos, além de incidir na organização econômica, política e social, conseqüentemente prejudicando a relação respeitosa e equilibrada entre o homem e a natureza.

Esse modelo de educação, também denominada à época de educação cristã, foi usado como instrumento de conquista dos indígenas por meio de um processo educativo que pregava a educação “igualitária” entre os colonos e indígenas. Entretanto, o projeto de escolarização colonizadora, na verdade, trazia proposta de homogeneização de culturas. Os aspectos da cultura europeia estabeleciam-se como um “novo” atrativo para o sucesso do viver bem e para transformar os colonizados em “pessoas de bem”, pois outros modos de vida ou de bem viver não eram aceitos, nem tampouco reconhecidos por serem diferentes dos modos de vida dos ocidentais.

Com a visão do saber e cultura superiores, o sistema educacional hegemônico e dominador foi implementado e embutido em um processo pedagógico que oferecia

aos indígenas conteúdos e métodos de interesse apenas das classes dominantes e não correspondiam às peculiaridades das centenas de povos aqui existentes. Foi muito forte a tentativa de apagamento cultural que começou por caracterizar os indígenas em categorias pertencentes à metrópole, à igreja e aos colonos, com interesses distintos, mas sempre com o objetivo de explorar os indígenas como mão de obra escrava ou possíveis cristãos.

Todos esses aspectos alinhados à educação para o indígena não correspondem com a educação indígena, isto porque, ao aplicar conhecimentos do mundo não indígena ao indígena, tende a formar um indígena marginal, “um homem que se situa na divisa de duas raças, na margem de duas culturas, sem pertencer a nenhuma delas” (MELIÁ, 1979, p. 50). De outro modo, ao obter a formação como um cidadão letrado certamente não seria mais um bom Baniwa, um bom Munduruku ou um bom indígena e, muito menos, um não indígena ou “branco”, pois o seu pertencimento étnico ficaria no meio termo entre dois povos. Nesse processo, uma cultura se sobrepõe a outra e não se complementam, formando o *indígena marginal* no sentido de ficar à margem das duas sociedades. Essa prática atravessou séculos e ainda é dominante nas escolas indígenas, apesar de ser garantido em legislação específica o direito a uma escola que atenda aos projetos societários de cada povo.

Nesse contexto, o fazer pedagógico na educação escolar se impõe na vida indígena sem a preocupação da manutenção da cultura, portanto, não prioriza os seus saberes e seus modos de vida próprios, pelo contrário, ensinam que estes não são apropriados para a vida na sociedade envolvente e, com isso, criam sentimento de inferioridade, causam constrangimentos e, conseqüentemente, conflitos identitários e socioculturais. Os conhecimentos indígenas são gradativamente silenciados despertando o interesse pela cultura dominante como certa ou superior.

Compreendemos que os indígenas como povos originários da cultura oral requerem um olhar diferenciado que os ajude a preservar as suas particularidades culturais, sociais, políticas, cognitivas e linguísticas no processo de alfabetização e de letramento. No entanto, é comum vermos nas escolas do sistema educacional vigente crianças indígenas sofrerem com o impacto cultural, principalmente no aspecto linguístico quando no ambiente familiar são falantes da língua indígena (L1) e na escola convencional se veem obrigadas a aprender o português (L2) nas práticas pedagógicas de alfabetização e de letramento. Nesse sentido, o sistema educacional apresenta-se excludente e monocultural com resistência à interculturalidade, o que

expõe os alunos indígenas a uma condição de desvantagem em relação às crianças falantes da língua portuguesa, além de constrangimentos e discriminação no ambiente escolar. Aliado a isso, percebe-se que os materiais didáticos utilizados no processo de alfabetização nas escolas indígenas não são específicos da cultura indígena, portanto, não ajudam na manutenção sociocultural, pelo contrário, tendem a sobrepor a pela cultura da sociedade dominante.

Por outro lado, rotular as culturas indígenas como “ágrafas” por não dominarem a escrita alfabética é desconsiderar os símbolos gráficos próprios da sua cultura, como defende Simas (2012):

[...] considerar a escrita alfabética o nível mais elevado do raciocínio não passa de uma visão mítica, haja vista que existem muitos outros símbolos gráficos que possibilitam a comunicação e a abstração, desempenhando papéis equivalentes ao da escrita alfabética (SIMAS, 2012, p. 58).

A reflexão da autora é pertinente aos equívocos recorrentes do colonialismo em que os resquícios da sobreposição cultural imperam nas mentes, concepções e tendências de ensino. Não se considera o fato que entre as sociedades indígenas são utilizados os grafismos, cujos traços, formas e cores são carregados de significados sobre a identidade, clãs ao qual pertence, posição social do indivíduo (cacique, tuxaua, pajé etc.). No entanto, o sistema educacional não as reconhece sob essa ótica. Disso decorre os impactos trazidos pelo sistema educacional vigente que é desfavorável às culturas tradicionais dos povos indígenas. Aqui cabem as reflexões sobre o verdadeiro papel da alfabetização tradicional na vida indígena, as vantagens e prejuízos que esta pode causar às populações nativas partindo das perguntas formuladas por Meliá (1979):

- De onde deriva a necessidade da alfabetização?
- A que necessidades reais a alfabetização responde?
- A alfabetização responde de fato às expectativas ideológicas levantadas pela sociedade nacional e às vezes assimiladas pelos índios?
- A alfabetização pode se integrar na educação indígena? (MELIÁ, 1979, p. 74)

A alfabetização aos indígenas provém de um propósito econômico de um mundo externo. Primeiro, por compreender e subjugar que os povos indígenas não tinham culturas, saberes, conhecimentos, educação. A escola deveria servir para preencher esse vazio. Segundo, por impor às culturas os conhecimentos ocidentais dos europeus como superiores; e terceiro, por utilizar como mecanismo de dominação a escolarização por meio da alfabetização, mais precisamente pelo aprendizado da decodificação de letras e números, visando preparar os indígenas para servir ao projeto de domínio das terras brasileiras. Para os colonizadores, os indígenas não tinham educação porque não dominavam a leitura e a escrita, por isso acreditava-se que não tinham inteligência, eram rudes, logo eram denominados de selvagens, bárbaros etc.

Por esse prisma, percebemos que os aspectos da alfabetização no atual sistema brasileiro continuam atendendo à hegemonia dominante alicerçado no pensamento de que a escola, a educação escolar e a alfabetização eram praticamente sinônimos de escrita. Assim, o objetivo de alfabetizar era ensinar a ler e a escrever em língua portuguesa sem se preocupar com o letramento propriamente dito, tampouco com os impactos e até com a extinção das culturas e línguas indígenas.

Desde então, impera um olhar distorcido sobre a escolarização dos povos originários do Brasil, como bem destaca Xavier; Ribeiro; Noronha (1994, p. 42) quanto ao uso de “métodos autoritários e controladores com o propósito de dominar os povos indígenas considerados selvagens e ingênuos e com a finalidade de integrá-los à civilização, a serviço da fé e do império”.

As práticas metodológicas dos formadores jesuítas eram aplicadas com o objetivo maior de mudar paradigmas, alterar valores, crenças, o próprio sentido da vida dos povos indígenas, pois estes “não aprendiam apenas uma nova língua, uma nova interpretação da vida e da morte” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p.42). Ao contrário, a didática possibilitava “um renascer que alterava a base da vida cotidiana daquela população nativa e a sua própria compreensão do significado da existência” (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p.42). Por outro lado, desvalorizava as diferentes culturas praticando o racismo, discriminando principalmente as mulheres, uma vez que a priori os homens eram os alvos do ensino escolar. As mulheres indígenas e não indígenas eram excluídas, havendo exceção apenas para algumas mulheres da alta sociedade com objetivo de lerem os seus livros

de rezas (SIMAS, 2012). Todas essas práticas giravam em torno da primeira finalidade de preparar os indígenas para o trabalho.

A segunda finalidade consistiu na alfabetização para o controle político cultural por meio da alfabetização de adultos e das crianças indígenas, voltada para o aprendizado da língua portuguesa em detrimento da língua indígena. Esta fase teve início na década de 1970 quando a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) firmou parceria com o Summer Institute of Linguistics (SIL) para a oficialização do ensino bilíngue nas escolas em terras indígenas com as primeiras ações de formação de professores indígenas. Os agentes do SIL traduziram os primeiros materiais didáticos usados nas escolas indígenas, dentre eles e principalmente a Bíblia, não para favorecer ou promover e valorizar as línguas indígenas, mas para facilitar a aprendizagem e adoção da língua portuguesa e para facilitar a conversão dos indígenas ao cristianismo, sempre em detrimento de suas línguas, tradições, culturas, religiões e modos de vida (LUCIANO, 2011). Época que se estende até meados da década de 1980 marcada pela dominação, por meio da integração e homogeneização cultural (RCNEI, pp.26,27).

Em 1973, Lei 6.001 - Estatuto do Índio - garante a alfabetização dos povos indígenas em suas línguas e define as diretrizes para a ação conjunta, entre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a FUNAI e entre o Ministério da Educação (MEC) e a FUNAI, visando à alfabetização entre os grupos indígenas. (BRASIL, 2016, p.16)

Essa fase está fortemente relacionada à “escola para o índio”, em que a política integracionista pretendia homogeneizar todas as culturas à sociedade nacional. Em outras palavras, para tornar-se um cidadão brasileiro, o indígena teria que abrir mão de toda a cultura do seu povo de origem. Teria que deixar de ser indígena. Nesse processo inicial de letramento, a língua portuguesa foi utilizada como importante ferramenta de integração e de conversão, em detrimento das línguas indígenas, utilizadas apenas como mecanismo de transição no aprendizado da língua portuguesa. Meliá (1979, p.58) refere-se a esse processo como “a educação para o indígena” e critica a centralidade da alfabetização colonial cujo objetivo era ensinar a ler e escrever nos moldes do sistema educacional da sociedade não indígena. Decorre disso todo preconceito histórico que se prolonga até a atualidade condenando as

culturas sem escritas (ditas ágrafas), como culturas sem educação e fadadas ao desaparecimento.

Meliá (1979) chama atenção para a necessidade de avaliar o processo histórico de alfabetização dos povos indígenas sob duas perspectivas: daquele que traz a alfabetização (sociedade nacional) e daquele que a recebe (sociedade indígena), sempre alertando para os prejuízos culturais que pode decorrer desse processo para a parte mais frágil, que é a população indígena.

Na relação do Estado brasileiro com os povos indígenas, confirma-se o caráter excludente desde a primeira Constituição de 1824, perpassando pelas posteriores de 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967, em que não existem sequer menções a respeito da educação dos indígenas (BRASIL, 2007). Nelas, os povos indígenas ficaram invisibilizados como sociedades diferenciadas, mas são tratados e incluídos como cidadãos comuns. A exclusão da diversidade cultural teve claro objetivo de homogeneizar a sociedade por meio da educação monocultural baseada em uma pedagogia assimilacionista que vislumbrava transformar toda diversidade de indivíduos, povos e culturas em povo brasileiro, independente das suas especificidades.

Os povos indígenas estavam fadados a perder a sua autonomia étnica, linguística e cognitiva, na medida em que a Constituição de 1946, no seu Artigo 168, Inciso I determinava que “a legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I – O ensino primário é obrigatório e só será ministrado na língua nacional” (BRASIL, 2007, p. 37). A legislação se mostra impositiva aos indígenas os obrigando a abdicarem de suas línguas e de suas identidades étnicas para terem acesso ao ensino escolar onde eram repassados os valores e conhecimentos da sociedade europeia, apontando com isso o fim da diversidade brasileira. Didaticamente a escola se utilizava das línguas indígenas apenas para tradução que facilitasse o aprendizado da língua portuguesa.

Bauman (2000) enfatiza que o projeto monocultural da escola foi colocado a serviço da limpeza étnica e cultural do mundo. Um mundo mais limpo seria aquele em que, junto com a civilidade, se desenvolvesse também uma cultura universalista, em relação à qual as demais produções e manifestações culturais dos outros povos não passariam de casos particulares – como que variações em torno de um ideal e mais importante, ou de simples imitações, ou de degenerescências lamentáveis.

O projeto educacional assimilacionista à sociedade nacional estendeu-se fortemente na década de 1970, amparados por dispositivos legais que tratavam os indígenas como incapazes ficando primeiramente sob a tutoria do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), em 1910, repassando tempos depois para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a partir do Código Civil de 1916 (SIMAS, 2012). Estas foram as fortes características da segunda finalidade da alfabetização na vida indígena.

A terceira e atual finalidade está direcionada à alfabetização para a emancipação, na perspectiva de alfabetizar as crianças tendo a cidadania indígena como direito, a qual se apresenta embutida na proposta da ASIE. No entanto, há o risco eminente de predomínio da língua portuguesa em todo processo, visto que não se deveria alfabetizar somente na língua oficial do país, o que pode estimular a sobreposição desta à língua indígena. Diante disso, apresenta-se a necessidade da alfabetização bilíngue ou multilíngue, mesmo em contextos em que os professores e alunos indígenas sejam monolíngues na língua portuguesa, considerando-se nestes casos, suas realidades culturais, étnicas, saberes e modos de falar próprios, que em geral não se confundem com a língua portuguesa regional ou nacional. O ato de alfabetizar deve assegurar a apropriação de códigos que possam garantir a sobrevivência cultural e étnica e a continuidade enquanto povos diferenciados.

Do ponto de vista teórico e normativo, a fase educacional de submissão e imposição integracionista termina com a garantia de direitos de cidadania plena diferenciada assegurada na Constituição Federal de 1988. A referida Constituição inaugura uma nova dimensão histórica para as políticas públicas educacionais baseadas no pluralismo cultural (RCNEI, pp.26,27). A educação pluriétnica se apresenta a partir dos escritos nos artigos 210 e 231 da Lei Magna do país:

Artigo 210 – Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização das suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Artigo 231 – São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 2001, p. 207).

O desenho da pluriétnicidade configura a terceira característica do Estado brasileiro em relação às culturas diferenciadas. Apesar de o arcabouço jurídico sinalizar avanço, conquista de direitos e um paradigma que anunciava mudanças e o reconhecimento das diferenças, ainda assim, os modelos de escolas atuais não indígenas implantadas pela sociedade nacional não se abrem ou ainda se abrem pouco para possibilidades da valorização cultural e étnica, que permitam a alfabetização contextualizada ao universo indígena.

Em relação às múltiplas identidades e as possibilidades de articulação interculturais no espaço escolar, Pierucci (1999) nos alerta para a fixação do olhar na diferença que pode resultar em fixação essencializante da mesma, do mesmo modo em que a promoção da igualdade pode determinar um tratamento homogêneo às pessoas e aos grupos. (SANTIAGO, 2013, p.35). E vai mais além:

[...] A discussão entre igualdade e diferença está fortemente associada aos processos de discriminação por sexo, raça, cor, religião, convicção filosófica ou política, diferenças culturais entre outros. Diante das múltiplas identidades assumidas na atualidade, os atores sociais colocam-se diante de um novo paradoxo e passam a lutar pelo *direito à diferença*. (SANTIAGO, 2013, p. 35)

A proposta de alfabetização que contemple os conhecimentos tradicionais requer, portanto, segundo a autora, a formação do educador em uma perspectiva intercultural que aponte para o reconhecimento das diferenças e enriquecimento dos diversos saberes no cotidiano da escola. É nessa tendência que está delineada a ASIE pela qual esta pesquisa busca conhecer os novos processos teórico-metodológicos em desenvolvimento e como estão impactando o processo oralidade-escrita-letramento dos professores e das crianças indígenas.

Reforça-se, assim, um pressuposto de que a diversidade de experiências produzidas nos cursos de formação de alfabetizadores indígenas requer olhares ampliados de leituras de mundo, capazes de produzir uma compreensão maior do mundo, que não se limite por uma teoria geral/ocidental. É necessário saber quais implicações teórico-metodológicas-práticas estão envolvidas neste novo processo de alfabetização – letramento e numeramento -, uma vez que historicamente, alfabetização tem um viés forte na cultura escritocêntrica, e como sabemos, a cultura

oral é um dos aspectos basilares das culturas, dos conhecimentos, das cosmovisões e das filosofias de vida dos povos indígenas.

3.3. EXPERIÊNCIAS INTERCULTURAIS E ALFABETIZAÇÃO DE INDÍGENAS

Historicamente, a alfabetização dos indígenas foi marcada por todo um sistema de regramento, de disciplina, de imposição, de internato, mas, sobretudo de um sistemático processo de controle do ensino, da educação, o que gerou obviamente profundos impactos na vida das crianças, mas também das aldeias indígenas. De início o impacto foi muito forte e, ao longo do tempo, foi se transformando no maior instrumento inclusive de dominação, de destruição das culturas, das tradições, dos conhecimentos indígenas, mas também de novas possibilidades e oportunidades societárias.

Desse modo, alfabetizar e letrar se resumiam a ensinar a criança a ler e escrever e, ao mesmo tempo, disseminar e internalizar a visão de mundo dos ocidentais, os modos de vida, a forma de organizar a sociedade, os valores, as cosmovisões, as relações interpessoais. O que também obviamente gerou fortes impactos e incidências sobre a vida das comunidades indígenas. Além disso, o processo de alfabetização esteve sempre associado à ideia de impor nas crianças e povos indígenas toda ideologia, toda forma de organização política, econômica, social e cultural dos colonizadores portugueses e de outros povos que colonizaram o Brasil.

Para Luciano (2013) a relação entre alfabetização e letramento em contexto indígena, tinha por base, os rudimentos do alfabeto português, os rudimentos da matemática que tinham como objetivo mostrar a superioridade da cultura ocidental e, ao mesmo tempo, impor o sentimento de inferioridade das culturas indígenas, da própria cultura oral e de outras formas de organização dos saberes indígenas.

Nesse contexto, a tônica da experiência com a alfabetização e o letramento foi de forte estranhamento, imposição e dominação, mas, ao longo do tempo, principalmente nos tempos mais recentes com os direitos adquiridos na Constituição de 1988 e os dispositivos legais subsequentes, a educação escolarizada foi apropriada pelos povos indígenas e transformada em um importante instrumento de cidadania, de defesa dos direitos e, sobretudo, de valorização das culturas, línguas, identidades e memórias históricas indígenas. Antes desse marco histórico, a educação visava à homogeneização étnica, cultural, linguística e cognitiva.

Assim, de uma estranha cultura de imposição e de dominação, a escrita passou a ser uma valiosa ferramenta de defesa de seus direitos e uma ferramenta de comunicação e diálogo intercultural e inter-epistemológico. A escola e a escrita são, hoje, necessidades de pós-contato com a sociedade envolvente. Atualmente, os povos indígenas representam o segmento que mais cobra do Estado brasileiro políticas públicas no campo da educação escolar.

As lutas empreendidas por uma educação diferenciada renderam conquistas importantes pela valorização da diversidade cultural e sociolinguística como princípios que basearam a construção do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998. Nesse contexto, a alfabetização e o letramento dos povos indígenas passaram para uma perspectiva intercultural em que os próprios indígenas poderiam protagonizar a apropriação da cultura escrita para afirmação da cidadania indígena como povos culturalmente diferenciados. Isto porque, os povos indígenas são da cultura da oralidade, portanto esta tem um papel importante que exige cuidados nas práticas pedagógicas dos processos de ensino e aprendizagem, especialmente na alfabetização, como sendo a modalidade de ensino inicial que possibilita aos alfabetizandos indígenas a aquisição das tecnologias da escrita.

A título de ilustração da educação interculturalizada, tomamos como exemplo uma experiência bem-sucedida no estado de Rondônia, que corrobora os moldes da proposta da ASIE para a alfabetização e os letramentos das crianças indígenas, reproduzindo excertos de entrevista que demonstram o processo diferenciado de alfabetização de indígenas, valorizando:

O papel da oralidade:

A oralidade tem papel relevante na cultura indígena. Como abordar essa questão no letramento? ²⁴

JGN: A relação entre a oralidade e a escrita na escola se manifesta de várias formas. No clássico modelo de fonetização, é possível perceber que as crianças, da alfabetização inicial aos anos posteriores do Ensino Fundamental, tanto na língua materna como no português, se apoiam na fala para escrever as palavras. Outra situação é que, como

²⁴ PLATAFORMA DO LETRAMENTO. Entrevista: Josélia Gomes do Nascimento: Alfabetização e Letramento Indígena. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalhe/920/joselia-gomes-neves-alfabetizacao-e-letramento-indigena.html>>. Acesso em: 10/03/2019.

a língua de instrução nas escolas das aldeias é a indígena, a oralidade tem importância central para a compreensão do assunto, e isso repercute na escrita (Entrevista de Josélia Gomes do Nascimento, 2015).

A inserção dos mestres do notório saber tradicional nas escolas indígenas:

Além disso, temos as narrativas transmitidas pelos sabedores indígenas, que são os membros mais idosos da comunidade. Os sabedores detêm diferentes tipos de conhecimento e, com a instalação das escolas indígenas nas aldeias, eles cumprem o papel de bibliotecas orais, pois contribuem com informações sobre o modo de vida do povo, o que auxilia na compreensão da realidade atual.

O reconhecimento e regularização dos mestres tradicionais pelo Estado:

Em Rondônia, a Lei Complementar 578/2010 prevê no plano de carreira a inserção dos sabedores, dando-lhes *status* de professor nível especial. Recentemente, ocorreu um concurso público e vários deles foram aprovados. Por conta disso, eles têm um papel institucional nas escolas indígenas, atestando o espaço significativo da oralidade (Entrevista de Josélia Gomes do Nascimento, 2015).

A experiência de Josélia Gomes do Nascimento (2015), professora de alfabetização intercultural junto aos alunos dos povos Zoró, Gavião-Ikolen, Cinta Larga, Arara-Karo e Suruí Paiter, de Rondônia, revela as possibilidades e viabilidades para alfabetizar e letrar crianças indígenas de forma diferenciada e específica nas escolas indígenas. Percebe-se com clareza que a alfabetização e letramentos com os conhecimentos indígenas, objetivos da proposta da ASIE, são possíveis e viáveis mesmo quando conduzidos por alfabetizadores brancos²⁵ que respeitam o contexto indígena e priorizam a educação intercultural.

3.3.1. Os saberes indígenas na proposta de letramento da ASIE

Nesta subseção, faremos uma abordagem analítica da proposta de formação de alfabetizadores indígenas da ASIE/UFAM. Analisaremos a experiência à luz de referências teóricas e metodológicas dos conhecimentos indígenas, da oralidade e da reafirmação da identidade indígena, de modo a contemplar a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas. A análise foi desenvolvida a partir de documentos institucionais do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola desenvolvida e coordenada pelo Departamento de Educação Escolar Indígena da

²⁵ Termo usado para identificar pessoas não indígenas.

Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. O acesso a tais documentos se fez parcial em virtude de o setor encontrar-se em situação de reforma física, que teve início em outubro de 2018 se estendendo até abril de 2019, justamente no período de finalização deste trabalho. A análise também está ancorada em informações por mim adquiridas no período de 2015 a 2017, em ocasiões de atividades de formações, seminários, oficinas e reuniões de trabalho e vivência cotidiana, na condição de professora do programa.

3.3.2. A Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE)

A Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE) é uma conquista das lutas e reivindicações do Movimento Social de Educadores Indígenas durante a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), ocorrida em dezembro de 2009, na cidade de Luziânia – GO, ocasião em que também foi aprovada a criação da política dos Territórios Etnoeducacionais (TEE), com o propósito pedagógico principal de aproximar e incluir a escola indígena nas realidades das aldeias, ou em outras palavras, pautar os saberes indígenas a partir do chão da escola.

Após 21 anos de vigência da Constituição Cidadã de 1988, que reconheceu a importância e a necessidade de proteção e promoção das culturas e dos saberes indígenas, era chegada a hora desses saberes passarem a fazer parte do cotidiano pedagógico das escolas indígenas. Para isso, duas condições precisavam ser pelo menos iniciadas: formação de professores indígenas para a nova empreitada pedagógica e elaboração de material didático específico. O Ministério da Educação decidiu, então, que este novo processo de formação ancorada nos saberes indígenas deveria ter início pela alfabetização – letramento e numeramento -, de crianças indígenas. Entendo que esta medida foi didática e pedagogicamente acertada considerando que uma mudança paradigmática como esta deve ser aplicada desde o início do percurso formativo de uma pessoa e que as crianças são potencialmente mais abertas para trilhar essa nova maneira de apreender o mundo, sem os costumeiros vícios das velhas práticas educativas excludentes, etnocêntricas, eurocêntricas, escritocêntricas e colonialistas.

A I CONEEI reuniu lideranças políticas e espirituais, pais, mães, estudantes, professores e representações comunitárias dos povos indígenas, Conselho Nacional de Educação, Sistemas de Ensino, União dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, Universidades, Rede de Formação Técnica e Tecnológica e sociedade civil organizada

para discutir amplamente as condições de oferta da educação intercultural indígena, na busca do aperfeiçoamento às bases das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena, com participação social.

A Conferência teve como principais objetivos: 1) Consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena; 2) discutir as propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais; 3) propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e 4) pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena. (Documento Final da II CONEEI)

A etapa nacional foi um importante espaço que reuniu 210 povos indígenas no total de 810 participantes, além de mobilizar nesse processo 50.000 pessoas de todo o território brasileiro, entre representantes indígenas, representantes da sociedade civil e do poder público que diretamente participaram de alguma etapa do processo da conferência para discutir e definir diretrizes e orientações para as políticas direcionadas à educação escolar indígena. Dentre os encaminhamentos da I CONEEI, se destacam: A criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena; implantação dos Territórios Etnoeducacionais pelo Governo Federal; Diretrizes para a Educação Escolar Indígena para as modalidades de ensino na Educação Escolar Indígena e; promoção e valorização dos saberes indígenas na escola. (DOCUMENTO FINAL DA I CONEEI, 2019).

Diante de tais demandas, foi criada a Ação Saberes Indígenas na Escola pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação para ser desenvolvida em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal, os municípios e as instituições de ensino superior (IES) e baseada nos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade (BRASIL, 2013. Port. 98).

O ato de criação da ASIE corrobora com os encaminhamentos da I CONEEI no que diz respeito às Diretrizes para a Educação Escolar Indígena e aprovadas em seu documento final, quando destaca:

Enquanto não se cria o Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, os sistemas de ensino devem reconhecer a autonomia pedagógica das escolas indígenas no exercício da aplicação dos conhecimentos indígenas e modos de ensinar, incluindo a participação dos guardiões da cultura e os processos específicos de avaliação pedagógica (BRASIL, 2009, p. 6).

Segundo o protótipo do Manual de Gestão dos Saberes Indígenas na Escola (2015), a adesão dos estados, do Distrito Federal, dos municípios e das IES à ação é formalizada em instrumento próprio, disponibilizado pela SECADI/MEC seguindo as orientações do Manual de Gestão dos Saberes Indígenas na Escola (SIE), operacionalizado em sistema de gestão virtual informatizado.

A formação continuada ofertada pela ASIE aos (às) professores (as) da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas, é realizada por intermédio de instituições de ensino superior (IES) que possuam reconhecida experiência na área de pesquisa e formação de professores indígenas, definidas pela SECADI/MEC e que aderirem formalmente ao programa. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuam, junto às instituições de ensino superior (IES), como partícipes na Ação Saberes Indígenas na Escola (SIE), conforme disposição constante do Artigo 1º da Portaria 98/2013, a fim de que trabalhem em regime de efetiva colaboração.

No contexto das políticas de formação continuada aos (às) professores (as) que atuam na educação básica em escolas indígenas, a ASIE abarca uma perspectiva bilíngue/multilíngue, capaz de contemplar a complexidade etno-sociolinguística dos povos indígenas atendidos, e realizada com base nos seguintes eixos:

- a) Letramento e numeramento em Línguas Indígenas como primeira língua;
- b) Letramento e numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua;
- c) Letramento e numeramento em Línguas Indígenas ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional;
- d) Conhecimentos e artes verbais indígenas. (DOU de 31/10/2013, nº 212, Seção 1, pág. 44)

No Amazonas, a formação continuada realiza-se de modo presencial, com a carga horária de 200 (duzentas) horas anuais, incluindo as atividades extraclasse, para professores da educação escolar indígena que atuam como orientadores de

estudos; e 200 (duzentas) horas anuais, incluindo atividades extraclases, para professores das turmas de estudantes das escolas indígenas.

Segundo o Relatório Saberes Indígenas na Escola (UFAM, 2014), a ASIE/UFAM, deu início em suas atividades em setembro de 2013, articulando as parcerias com as IES (UEPA e IFAM São Gabriel da Cachoeira), e com as Secretarias Municipais de Educação em suas respectivas regiões para o atendimento das turmas de formação em cada polo. Em 2014, os cursos de formações iniciaram com 05 turmas por meio de parcerias firmadas com as secretarias municipais de Autazes (Turma Mura), de Borba (Turma Munduruku), de Maués (Turma Sateré-Mawé), de Manaus (Turma Semed/Manaus com 12 povos), de Santa Isabel do Rio Negro (Turma Yanomami) e de São Gabriel da Cachoeira (03 Turmas) incluindo 90% dos 23 povos indígenas existentes na localidade. As pesquisas pedagógicas das turmas em formação foram direcionadas pelos eixos: realidade sociolinguística, interculturalidade, letramento/numeramento, alfabetização, currículo da escola indígena.

O projeto ASIE/UFAM contou com uma equipe multidisciplinar de professores, gestores e técnicos no desenvolvimento de suas ações, com funções e atribuições específicas constantes do Manual de Gestão do Programa (Manual de Gestão da Ação Saberes Indígenas na Escola, pg. 26-27, 2015) conforme detalhamento abaixo:

1. **Coordenador Geral:** articular e monitorar o conjunto das atividades necessárias ao desenvolvimento da formação realizada pela IES, tanto junto aos orientadores de estudo quanto ao trabalho destes junto aos professores cursistas que atuam em escolas indígenas; coordenar e supervisionar o processo de seleção dos bolsistas, à exceção dos coordenadores, municipais, estaduais e adjunto; organizar a equipe técnico-pedagógica responsável pela implementação da formação realizada na IES, supervisionando as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras; assegurar fidedignidade, correção e atualização das informações cadastradas no Sisindígena; solicitar mensalmente, por intermédio do Sisindígena, os pagamentos de bolsas dos coordenadores adjuntos que fizerem jus à bolsa no período de referência; elaborar e encaminhar, por intermédio do Sisindígena, relatórios parciais e final, das atividades da formação realizadas pela IES; participar ou fazer-se representar nas reuniões técnicas da formação, coordenar o processo de certificação dos professores orientadores de estudo e dos professores

cursistas; responsabilizar-se pela organização da prestação de contas dos recursos recebidos para financiar a formação realizada pela IES, conforme a legislação vigente.

2. **Coordenador Adjunto:** coordenar a implementação da formação na IES e as ações de suporte tecnológico e logístico; organizar, em articulação com as Secretarias de Educação, as atividades pedagógicas, os encontros presenciais, o calendário acadêmico e administrativo necessários à formação; exercer a coordenação acadêmica da formação realizada pela IES; assegurar fidedignidade, correção e atualização do cadastramento registrado no Sisindígena; solicitar, ao longo do curso o pagamento mensal de bolsa ao supervisor da formação, aos formadores, orientadores de estudo, aos professores cursistas vinculados às escolas indígenas e ao(s) coordenador(es) da ação nas secretarias de Educação de educação; incumbir-se, na condição de pesquisador, de desenvolver, adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como conduzir análises e estudos sobre a implementação da formação, divulgando seus resultados;
3. **Supervisor:** apoiar o coordenador-adjunto na coordenação acadêmica da formação dos orientadores de estudo, realizando o acompanhamento das atividades dos formadores; averiguar mensalmente o preenchimento dos dados cadastrais dos orientadores de estudo e dos professores cursistas, para que possam receber as bolsas a que fizerem jus; acompanhar o andamento da formação e relatar ao coordenador-adjunto e ao coordenador-geral os problemas enfrentados pelos cursistas; reunir-se sistematicamente com os coordenadores da ação das secretarias de educação, visando acompanhar a formação dos orientadores de estudos e dos professores cursistas.
2. **Formadores:** atuar como ministrantes de cursos, formadores da IES, pesquisador indígena ou como conteudistas: responsabilizar-se, em conjunto com o supervisor e orientadores de estudo pela elaboração dos planos de curso; desenvolver metodologicamente os conteúdos necessários às atividades de formação dos orientadores de estudo; elaborar, produzir e reproduzir em conjunto com o supervisor e com os orientadores de estudo, os materiais didáticos e pedagógicos e de apoio, necessários à formação; planejar, ministrar e avaliar as atividades de formação dos orientadores de estudo; monitorar a frequência e a participação dos orientadores de estudos;

planejar, em conjunto com os orientadores de estudo, e acompanhar as atividades formativas desenvolvidas junto aos professores cursistas que atuam nas escolas indígenas, para garantir a adequada inserção dos materiais didáticos e pedagógicos produzidos de acordo com o cronograma previsto para as atividades; incumbir-se, na condição de pesquisador, de acompanhar as atividades de formação dos orientadores de estudo e destes junto aos professores cursistas, produzindo análises e estudos que visem desenvolver, adequar e sugerir modificações na metodologia adotada, divulgando junto aos participantes da formação, às secretarias de Educação, Prefeituras, SECADI e demais interessados, os resultados dos estudos e análises desenvolvidos; organizar os seminários ou encontros com os orientadores de estudo para acompanhamento e avaliação da formação ministrada por estes junto aos professores cursistas; analisar e discutir com os professores orientadores de estudo os relatórios de formação elaborados por eles e orientar os encaminhamentos; elaborar e encaminhar ao supervisor da formação os relatórios dos encontros presenciais; encaminhar a documentação necessária para a certificação dos professores orientadores de estudo e dos professores cursistas; e acompanhar o desempenho das atividades de formação dos orientadores de estudo sob sua responsabilidade, informando o supervisor ocorrências que interfiram no pagamento da bolsa;

3. **Orientador de estudo:** participar de encontros presenciais, obtendo frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento); ministrar a formação aos professores cursistas em sua comunidade ou polo de formação; planejar e avaliar os encontros de formação junto aos professores cursistas; acompanhar a prática pedagógica dos professores cursistas; avaliar os professores cursistas quanto à frequência e ao desenvolvimento de sua prática de ensino; analisar os relatórios das turmas de professores cursistas e orientar seu encaminhamento; manter registro de atividades dos professores cursistas em suas turmas; apresentar relatórios pedagógico e gerencial das atividades de formação dos professores cursistas.
4. **Coordenador da Ação:** dedicar-se ao acompanhamento e ao monitoramento da efetiva realização das ações de formação dos orientadores de estudo e dos professores cursistas, atuando como gestor local; monitorar a realização dos encontros presenciais ministrados pelos professores formadores junto aos

professores cursistas; apoiar a rede de IES na organização do calendário acadêmico, na definição das comunidades ou polos de formação e na adequação das instalações físicas para a realização dos encontros presenciais; articular-se com os gestores escolares e coordenadores pedagógicos visando ao fortalecimento da formação continuada de professores vinculados a escolas indígenas; manter canal de comunicação com os Conselhos de Educação, visando disseminar as ações de formação e encaminhar eventuais demandas junto à sua Secretaria de Educação e à SECADI/MEC; e reunir-se regularmente com o titular da secretaria de educação para avaliar a implementação da ação e implantar as medidas corretivas eventualmente necessárias; propor e coordenar articulações entre as atividades da ação e outros programas de formação de professores vinculados a escolas indígenas implementados pelas secretarias de educação em comum acordo com a equipe de coordenação da ação nas IES.

5. **Professor Cursista Alfabetizador:** é o regente de turmas dos anos iniciais em escolas indígenas, a quem cabe as seguintes atribuições: dedicar-se aos objetivos da ação; participar de encontros presenciais, obtendo frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento); realizar em sala de aula as atividades planejadas nos encontros de formação ministrados pelo orientador de estudo, registrando os sucessos e as dificuldades, para debatê-los nos encontros posteriores; colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação; avaliar o trabalho de formação desenvolvido por seu (s) orientador (es) de estudos.

Ainda segundo o Manual de Gestão do Programa (2015), o Ministério da Educação (MEC) concede bolsas de estudo e pesquisa aos profissionais que atuam na formação continuada de professores da educação indígena no âmbito do Programa. A bolsa é paga mensalmente durante o período de formação continuada, no limite de até dez meses ou dez parcelas por bolsista, excetuando-se os coordenadores (geral e adjunto) e supervisores que, por suas atribuições na preparação dos cursos, poderiam perceber até doze parcelas de bolsa. A bolsa pode ser paga por tempo inferior ao mencionado ou mesmo sofrer interrupção, desde que justificada. Para fazer jus ao pagamento de bolsas durante a formação continuada de professores da educação indígena, no âmbito da ação Saberes Indígenas na Escola,

os bolsistas apresentam os pré-requisitos e desempenhos mensalmente as atribuições de cada uma das categorias. O gerenciamento da ação é realizado pelo Sisindígena, sistema informatizado elaborado para monitorar a oferta e a implementação dos cursos, avaliar o desenvolvimento da formação continuada dos professores indígenas, aferir a consecução das metas físicas e proceder ao acompanhamento da frequência e das atividades dos bolsistas.

Para o recebimento das bolsas cada bolsista precisa se cadastrar no Sisindígena que é um sistema virtual do Ministério da Educação acessado exclusivamente por meio da internet. Embora essa estrutura seja muito boa, transparente e ágil, em muitos momentos tornou-se um pesadelo principalmente aos cursistas, o público alvo, por estarem localizadas em aldeias sem acesso internet, e os que mais precisam dos R\$ 200,00 (duzentos reais) de bolsa mensal para se deslocarem aos locais dos cursos e se alimentarem durante estes deslocamentos, de ida e de volta.

As equipes são integradas por três perfis de formadores: formador da IES (responde pela realização da formação em seu processo contínuo em relação a um determinado grupo e/ou povo); formador conteudista (contribui na formação com competências específicas e pode atuar em diferentes grupos); formador pesquisador indígena (selecionado para compor a equipe segundo as especificidades dos materiais e processos de elaboração). O professor indígena orientador, é responsável pelo acompanhamento da formação nas comunidades ou polos de formação.

A ASIE abrange, também, a produção de materiais pedagógicos – contemplando diferentes linguagens – a serem utilizados pelos professores cursistas no decorrer da formação, bem como a elaboração e produção de materiais didáticos para uso nas escolas indígenas. Podem ser oferecidos materiais complementares, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e de iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) / Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI). (BRASIL, 2013)

Cabe às IES certificar os formadores, os orientadores de estudo e os professores cursistas que concluírem a Formação Continuada e manter arquivada toda a documentação comprobatória e informação produzida na execução da ASIE.

A ASIE integra o Eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE²⁶ que foi instituída em 30 de outubro de 2013 pela Portaria do MEC nº. 1.061 (Anexa). Além da Portaria 98 de 6 de dezembro de 2013, a ação Saberes Indígenas na Escola é regulamentada pelas Portarias nº 1061 e 1062, de 30 de outubro de 2013, do Ministério da Educação, pela Nota Técnica nº 095/CGEEI/DPECIRER/SECADI/MEC e legislações complementares.²⁷

Diante da pluralidade étnica existente no Brasil, se faz basilar a compreensão da diversidade cultural no intuito da formulação e da adequação de políticas públicas que atendam às distintas realidades e especificidades dos povos indígenas. A proposta dos Territórios Etnoeducacionais (TEE's), cujo objetivo é de construir de forma articulada e participativa entre governo, povos indígenas e instituições indigenistas, as ações de educação direcionadas aos povos indígenas, nasceu das muitas demandas e desafios apresentados ao poder público pelos povos indígenas. No Amazonas foram articulados e pactuados sete Territórios Etnoeducacionais, a saber:

1) TEE Alto Rio Negro, com três municípios (AM) e os povos indígenas Kanamari, Maku, Tukano, Baniwa, Baré, Dessana, Tariano, Arapaso, Barasana, Karapanã, Suriana, Wanana, Tuyuka, Piratapua;

2) TEE Alto Solimões, com 14 municípios (AM) e os povos indígenas Tikuna, Cayxana, Kokama, Kulina, Kanamari;

3) TEE Juruá / Ucayali, com 20 municípios (AM, AC) e os povos indígenas Jaminawa, Kaxinawá, Kulina, Arara, Isolados, Jamamadi, Machineri, Ashaninka, Katukina, Poyanawa, Yawanawá, Kanamari, Matis, Mayoruna, Apurinã;

4) TEE Purus, com 18 municípios (AM, AC) e os povos indígenas Jamamadi, Apurinã, Kambeba, Deni, Zuruahã, Paumari, Miranha, Katukina, Kaxarari, Paumari, Juma, Kulina, Kanamari, Kokama, Jarawara, Kanamanti, Banawá;

²⁶ Criado por meio do Decreto nº. 6.861/2009 (BRASIL, 2009), trazendo uma proposta de planejamento e gestão das políticas da educação escolar indígena implementada por regime de colaboração entre o Distrito Federal, Estados e Municípios, e embasada na configuração dos etnoterritórios indígenas substituindo as divisões territoriais dos municípios e dos estados.

²⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag36134>>. Acesso em 20 de maio de 2018.

5) TEE Amazônia Centro Meridional, com 27 municípios (AM) e os povos indígenas Mura, Apurinã, Torá, Tenharin, Miranha, Kanamari, Kambéba, Apiaká, Kayabi, Satere-Mawe, Paumari, Pirahã, Djahui, Mayoruna;

6) TEE Maciço Guianense Oriental, com 21 municípios (AM, AP, PA, RR) e os povos indígenas WaimiriAtroari, Zo´é, Karipuna, Mawayana, Galibi, Karipuna, Apalaí, Wayana, Hixkaryana, Karafawyana, Katuena, Pianokotó, Sikiana, Tunayana, Wai-Wai, Xereu, Waripi, Wai-Wai;

7) TEE Maciço Guianense Ocidental, com 15 municípios (AM, RR) e os povos indígenas Macuxi, Wapixana, Yanomami, Taurepang, Jaricuna;

A implantação da ASIE coordenada pela UFAM e estruturada na forma de uma rede – Rede Norte do Saberes Indígenas na Escola – foi concebida e organizada de acordo com os princípios de planejamento articulado dos TEE´s que abrangem os povos do Estado do Amazonas e a parte Nordeste do Estado do Pará, sendo elaborada nos moldes do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), assinado pelo Governo Federal, Estados e Municípios a partir do Decreto 6.094/2007, firmando o compromisso no inciso II do art. 2º - “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”. A diferença é que o PNAIC é voltado para crianças não indígenas e a ASIE é específica para as crianças indígenas.

Conforme o Art. 2º, da Port. 98, a Ação Saberes Indígenas na Escola, o Programa tem como objetivos:

I – Promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica, em escolas indígenas;

II – Oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos próprios nas comunidades indígenas;

III – Oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e de processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas.

IV – Fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da Educação Escolar Indígena (DOU de 31/10/2013, nº 212, Seção 1, pág. 44)

A implementação da ASIE se realiza por meio de Instituições de Ensino Superior - IES, que possuam reconhecida experiência na área de pesquisa e formação de professores indígenas, definidas pela SECADI, organizadas em Redes. Foram constituídas 7 Redes de Instituições de Ensino Superior – RIES, compostas de 23 núcleos; cada RIES é formada por Instituições de Ensino Superior, sendo uma delas denominada Instituição Sede e as outras, Núcleos da RIES.

No ano de 2014, a ASIE foi implementada no estado do Amazonas²⁸ por meio da Universidade Federal do Amazonas (doravante UFAM) como IES Sede da Rede Norte para coordenar três núcleos: UFAM, Instituto Federal do Amazonas (IFAM) e Universidade Estadual do Pará (UEPA).

Segundo o documento memória da reunião sobre a ASIE, realizada em 20 de janeiro de 2017, no auditório Rio Amazonas, da Faculdade de Estudos Sociais – FES/UFAM, o então Coordenador Geral da ASIE, Professor Dr. Gersem Baniwa, enumerou o contingente de profissionais a serviço da rede Norte: 01 Coordenador Geral; 03 Coordenadores adjuntos; 04 Supervisores na UFAM (parte administrativa/operacional); 22 formadores pesquisadores; 20 formadores conteudistas (pensam os conteúdos programáticos); 24 formadores da IES (ministram aulas nas formações); 28 coordenadores de ação (mobilizam e coordenam as turmas); do Estado (Seduc): acompanha a vida dinâmica do PSIE; 66 orientadores de estudo (ajudam o professor formador na sala de aula, por exemplo, como intérprete e acompanham as pesquisas nas suas comunidades); 949 Alfabetizadores. Ainda, segundo o coordenador, em 2017, esses profissionais somavam 1.117 bolsistas das três instituições, demandando o valor de R\$ 3.429.200,00 (três milhões, quatrocentos e vinte e nove mil e 200 reais), com um plano de trabalho de 1.500.000 (um milhão e quinhentos mil, sendo um milhão somente para a UFAM).

No âmbito do Estado, gerencialmente, as atividades são desenvolvidas a partir do Coordenador Geral, o Coordenador Adjunto e equipe técnica que atuam desde o Departamento de Educação Escolar Indígena, instalado na Faculdade de Educação – FACED/UFAM.

²⁸ O Amazonas abriga a maior diversidade cultural do país sendo o Estado mais expressivo em diversidade étnica, possui uma população indígena de 183.514 pertencentes a 64 etnias, falantes de 29 línguas nativas, representando 20,5% da população indígena do Brasil (IBGE 2010). Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/o-brasil-indigena-ibge>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

Em termos gerais, a ASIE visa fortalecer as políticas educacionais em prol dos povos indígenas, promovendo o aperfeiçoamento profissional de professores indígenas que atuam na educação básica no que concerne à elaboração de novas metodologias para letramento, numeramento e elaboração de material didático, específico e diferenciado que tenham como objetivo fim o adequado e necessário tratamento dos saberes indígenas na escola indígena, principalmente em processos de alfabetização.

No âmbito nacional, em quatro anos do programa, foram constituídas 7 RIES dos Estados do Amazonas, Bahia, Goiânia, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Roraima e Rondônia, compostas de 23 núcleos; cada RIES formada por Instituições de Ensino Superior, sendo uma delas denominada Instituição Sede e as outras, Núcleos (Ver abaixo mapa de abrangência nacional da ASIE).

No âmbito da Rede Norte, neste mesmo período foram atendidos 1.728 professores indígenas alfabetizadores, envolvendo 03 IES, 02 SEDUCs e 20 SEMEDs (Projeto Pedagógico ASIE/UFAM, 2014, p.8). Mas, é importante destacar que este número de professores indígenas alfabetizadores atendidos representam apenas 20% da demanda no Estado, o que revela a triste realidade de que pelo menos 3.000 professores indígenas alfabetizadores continuam e continuarão aguardando sua vez. Eles alimentam uma esperança cada dia mais difícil de se concretizar, considerando as incertezas e retrocessos que passaram a fazer parte do nosso cotidiano nos últimos anos. O Programa Saberes Indígenas na Escola é muito afetado com cortes de recursos para programa. É quase certeza de que em 2019 não terá continuidade.

O mapa (abaixo) nos mostra a abrangência da ASIE em todo o Brasil, demonstrando a Rede contemplando sedes e núcleos a partir das 24 (vinte e quatro) Instituições de Ensino Superior. Segundo informações obtidas no portal do MEC, em 2014, os cursos de aperfeiçoamento atenderam 2.201 (dois mil e duzentos e um) professores indígenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental no país. Conforme as declarações do Coordenador Geral da ASIE/UFAM, Gersem Baniwa, no Amazonas existem 2.600 professores indígenas que lecionam nos anos iniciais, destes 460 (quatrocentos e sessenta) já estavam em formação nas primeiras turmas de 2014. Na Região Norte, a formação continuada considera a língua materna como primeira língua e o português como segunda língua, e ressalta: “Temos um panorama rico e complexo ao mesmo tempo, especialmente nas áreas de fronteira, onde predomina o multilinguismo”. (Portal do MEC).

No ano de 2019, de acordo com relatos da Coordenadora Adjunta da ASIE/UFAM, Professora MsC. Rita Floramar dos Santos Melo, na ocasião da Audiência Pública sobre Educação Escolar Indígena e Territórios Etnoeducacionais, ocorrida em Manaus, no dia 24 de maio de 2019, a formação continuada da ASIE/UFAM atendeu, entre 2014 e 2019, aproximadamente 2.000 (dois mil) professores (as) alfabetizadores (as).

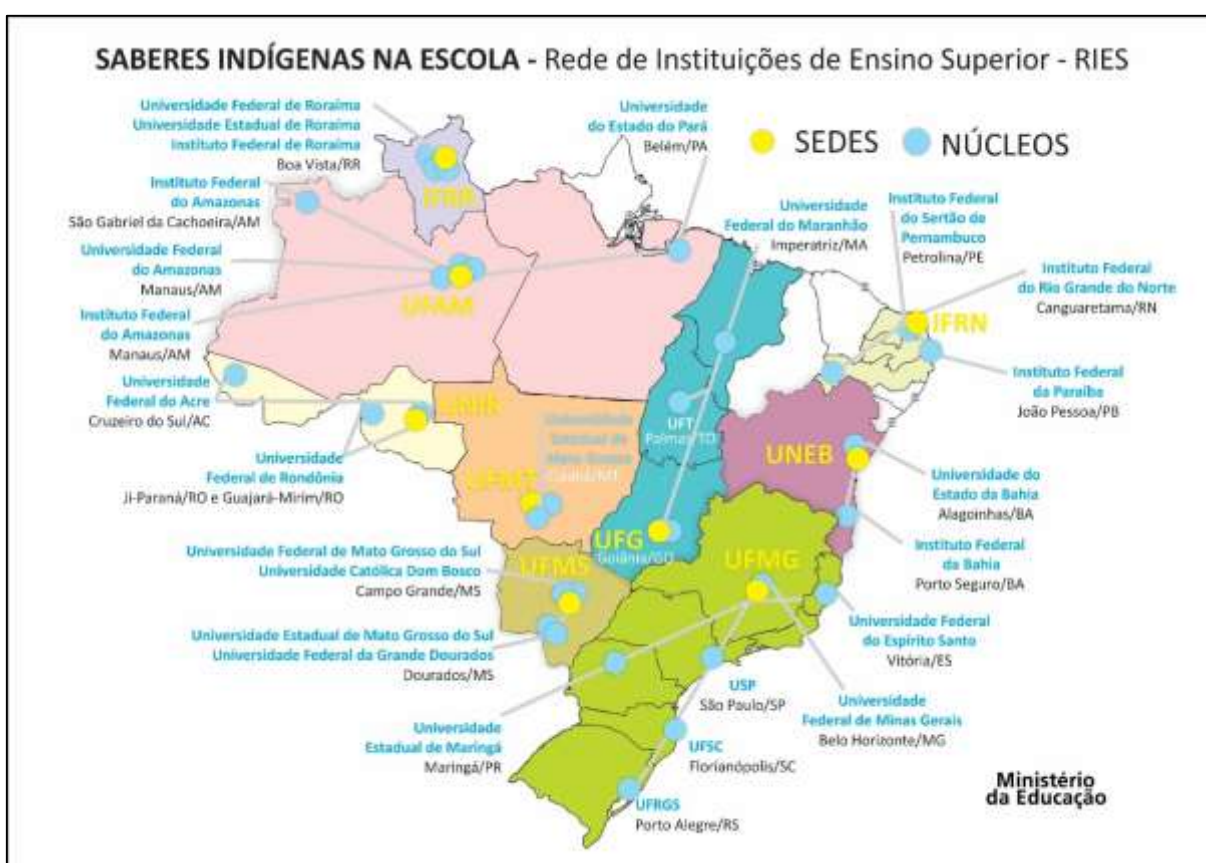


Figura 1: Mapa de abrangência nacional da ASIE

Fonte: Apresentação da Secadi/Mec 2015

Segundo os dados do MEC (2018), em nível nacional a ASIE atendeu até o ano de 2018: 26 IES; 5.031 professores indígenas alfabetizadores; 13 Territórios Etnoeducacionais; 108 Povos Indígenas; 518 Aldeias; 109 Línguas indígenas; 448 Escolas indígenas.

O público beneficiário da ASIE, são: Professores (as), estudantes e outros profissionais indígenas de Educação Básica e suas comunidades; Pesquisadores (as) na área de Educação Escolar Indígena; Gestores (as) dos sistemas de ensino federal,

estaduais e municipais; Demais atores envolvidos com a Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais. (Proposta do Manual de Gestão ASIE, 2015, p.8).²⁹

O programa ousa trazer os saberes indígenas para as escolas indígenas como uma ação de âmbito nacional, que foi pensada e construída para atender as especificidades dos anos iniciais da educação escolar indígena, viabilizando a alfabetização e letramento a partir do chão da escola e da dinâmica da sala de aula e fora dela, a partir de professores e pesquisadores indígenas capacitados, considerando a prerrogativa de Candau (2006, p. 130) de que “a diferença está no chão da escola”. Daí decorre a proposta no processo inverso de tratar os conhecimentos indígenas sem excluir o sistema educacional vigente na implementação da proposta de alfabetização e letramento partindo dos conhecimentos indígenas para a perspectiva intercultural.

É significativo destacar a criação da ASIE no ano de 2013 como um avanço, a qual surge como primeira iniciativa a propor inserir os conhecimentos indígenas no ambiente escolar indígena e promover a alfabetização e letramento alicerçados nos saberes indígenas na perspectiva intercultural de alfabetização, letramento e numeramento diferenciados. Outro ponto significativo na proposta é a construção de materiais didáticos específicos pelos docentes indígenas, abrindo possibilidades de alfabetizar valorizando as visões de mundos e os conhecimentos próprios, conforme orientam os ordenamentos jurídicos e pedagógicos específicos para a educação escolar indígena.

No entanto, compreendemos que para a efetivação das leis e programas bem intencionados voltados para o fortalecimento das culturas e conhecimentos indígenas é desejável uma adequada estrutura teórico-metodológica para se concretizar a educação escolar específica e diferenciada que corresponda aos anseios das comunidades e povos indígenas em particular quanto à inclusão dos saberes indígenas na escola que perpassa pela formação de formadores dos professores alfabetizadores, dos professores alfabetizadores, dos técnicos, gestores e dirigentes dos sistemas de ensino e por disponibilização de materiais didáticos adequados e específicos, além, de uma nova atitude e consciência da comunidade escolar como um todo, especialmente a comunidade indígena que é o alvo principal, considerando

²⁹ A proposta de Manual foi apresentada em reunião de socialização da ASIE, em Manaus, no dia 20/01/2017, entretanto, segundo informações da coordenação geral, não tiveram acesso à proposta concluída.

os séculos de perseguição, negação e desvalorização desses saberes dentro e fora da escola e da sala de aula.

3.3.3. O Projeto Pedagógico da ASIE/UFAM

O projeto ao qual tivemos acesso tem como título: Formação Continuada de Professores Indígenas em Alfabetização Monolíngue e Bilíngue/Multilíngue, no âmbito da Ação Saberes Indígenas na Escola (UFAM, 2014).

Na proposta inicial, encontramos presenças claras da sociodiversidade quando constatamos no documento que serão atendidos no período de 2014-2015, 406 professores de 45 povos indígenas no curso denominado Aperfeiçoamento em Alfabetização, com ênfase em letramento e numeramento monolíngue e bilíngue/multilíngue. Destaca que o curso visa fortalecer as políticas educacionais dos povos indígenas, promovendo aperfeiçoamento de professores indígenas no que tange a Metodologias da Alfabetização e Oficinas de construção de material didático, reconhecendo e valorizando a diversidade sociocultural e linguística (Projeto ASIE/UFAM, 2014, p.3). De modo específico, enfatiza-se na proposta a missão institucional da UFAM junto ao segmento indígena no sentido de ampliar ações específicas direcionadas ao atendimento do público das Políticas de Ações Afirmativas.

De modo amplo, o atendimento da ASIE está embasado de acordo com o Censo Escolar realizado em 2013, segundo o qual existem no Brasil 5.214 professores indígenas atuando nos anos iniciais do ensino fundamental regular e nos anos iniciais da educação de jovens e adultos. Esses são, portanto, os professores que participam da ação Saberes Indígenas na Escola em todo o país. Destes, 3.150 professores indígenas são do Estado do Amazonas, segundo dados do Censo Escolar 2014.

No que concerne à estrutura e organização do curso, o projeto se embasa nas concepções e orientações teóricas, metodológicas e normativas da Portaria MEC N°. 1.062/2013, segundo a qual o curso é ofertado por meio de uma rede de três instituições públicas de ensino superior integrada pela UFAM, como sede do núcleo, o IFAM – Campus São Gabriel da Cachoeira e Universidade Estadual do Pará (UEPA). Como sede e coordenadora da rede, a UFAM é também responsável pela certificação dos cursistas. A rede conta com o apoio e parceria de dois governos estaduais, o do Amazonas e do Pará, por meio de suas respectivas secretarias estaduais de

educação e vinte prefeituras municipais, sendo sete no Amazonas e treze no Pará, por meio de suas respectivas secretarias de educação.

No âmbito da governança e gestão, a ASIE/UFAM constitui-se por um Coordenador Geral, que também é indígena, um Coordenador Adjunto, quatro Supervisores na instituição UFAM, três Supervisores na UEPA, 01 Supervisor no IFAM e vinte e dois Coordenadores de Ação, sendo um coordenador em cada um dos dois estados e vinte municípios envolvidos.

As instituições que compõem a rede são responsáveis pela oferta do curso, assim como pela seleção e atribuições dos profissionais de equipes compostas por professores pesquisadores, técnicos e gestores indígenas e não indígenas, num total de 156 profissionais, responsáveis pela execução dos processos formativos, todos bolsistas do Programa. A proposta do curso é atender 406 professores (as) indígenas alfabetizadores (as) cursistas, sendo 220 pela UFAM, 136 pela UEPA e 50 pelo IFAM. Cada instituição possui sua equipe que no total somam 25 professores formadores, 37 professores indígenas pesquisadores, 47 professores indígenas orientadores e 12 professores conteudistas.

Toda a rede de profissionais entre supervisores, coordenador geral, coordenador adjunto, coordenadores de ação, formadores, pesquisadores, orientadores de estudo, os cursistas selecionados, assim como o plano de trabalho estão cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) com a identificação específica de SISINDÍGENA.

Quanto à estrutura e logística, na experiência como formadora da IES, pode observar que os procedimentos operacionais do cadastro virtual apresentam muitos desafios. O principal deles está no cadastro dos professores indígenas que moram nas aldeias sem acesso à internet e, muitos, enfrentam dificuldades para lidar com o sistema virtual. Os problemas vão desde a criação de uma conta de e-mail, abertura de conta em banco, documentos pessoais inválidos e outros que estão fora da realidade das aldeias. O sistema precisa compreender as realidades das aldeias para que possa facilitar minimamente a participação indígena sem prejuízos para a coletividade.

No que tange à execução das atividades propostas, de acordo com o Plano de Trabalho da ASIE/UFAM no biênio 2015/2016, as Formações Continuadas foram realizadas em atendimento a 4 TEEs no Amazonas, sendo: Baixo Amazonas, Juruá/Purus, Médio Solimões e Rio Negro. A abrangência foi direcionada a 26 povos

indígenas: Apurinã; Banawa; Baniwa; Barasána; Baré; Deni; Desána; Jamamadi; Jarawara; Kambéba; Karapanã; Kokama; Kubeo; Kuripálo; Mundurukú; Mura; Paumari; Piratapuya; Sateré-Mawé; Tariana; Tikuna; Tukano; Tuyuca; Wanano; Werekena; Yanomami, de 18 Aldeias: Trincheira; Yauaretê; Camanus; Nova Esperança; Vila Nova II; Pohoro; Komixipiwei; Ajuricaba; Marau Novo; Murutinga; Bicho Açu; Ponta Alegre; Kuatá; Juruti; Santa Maria; Fronteira; Tunui Cachoeira; Taracuá (SIMEC/MEC/SE/DTI, 2017)³⁰. Esse quantitativo se apresenta de forma parcial, considerando que dos 65 povos indígenas existentes no Estado do Amazonas, a ASIE atingiu 16,9% do total.

Ainda de acordo com os planos de trabalhos cadastrados no SIMEC (2015/2016), concernente à abrangência sociolinguística dentre o contingente de povos atendidos destacam-se 29 Línguas faladas³¹: Kuripako; Apurinã; tukano / Miriti-Tapua; Banawá; Baniwa / Tapiira Tapuya, Kawa Tapuya; Bará; Baré (sic); Deni; Desána; Jarawara; Karapanã; Karib; Arawá; Jamamadi-Kanamanti/Jamamadi; Hup, Húpda, Maku, Yuhupde, Yuhúp; Kokama; Kubeo, Kubewa; Witoto; Mawé; Munduruku; Mura (Sic); Língua Geral Amazônica, Nhengatu; Paumari; Piratapuya; Tikuna; Tuyuka-Tuyúca; Wanána/Guanána; Werekena; Yanomami; Barasana; Kambéba; outras línguas indígenas. Esses dados representam um avanço significativo ao considerarmos que, segundo Rodrigues (2013), existem no Estado do Amazonas 57 línguas indígenas faladas. Do total de 57 línguas, 29 aparecem na proposta pedagógica da ASIE/UFAM.

O envolvimento das Escolas Indígenas também se destacam com a abrangência de 76 Escolas Indígenas e somente 09 Escolas não Indígenas, localizadas nas aldeias pertencentes a cada TEE em 12 municípios, sendo: Anamá, Autazes, Beruri, Borba, Careiro da Várzea, Iranduba, Japurá, Manacapuru, Manaquiri, Manaus, Maués, São Gabriel da Cachoeira .

O funcionamento das etapas formativas conta com equipes de profissionais indígenas e não indígenas selecionados pela Coordenação Geral da ASIE na condição de bolsistas. Para executar as ações do plano de trabalho 2015/2016, foram

³⁰ Dados cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento do Ministério da Educação (SIMEC). Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/sisindigena2/sisindigena2.php?modulo=princip...>>, acessado em: 08.05.2017.

³¹ Embora apareçam no registro do SIMEC as línguas baré e mura totalizando 32 línguas faladas consideramos 29, pois estas línguas foram extintas.

cadastrados no SIMEC sob a identificação de SISINDÍGENA: 16 Formadores pesquisadores indígenas; 07 Formadores conteudistas da IES (não indígenas); 12 Formadores da IES e tercerizados; 12 Coordenadores de Ação (um em cada município); 04 Supervisores da UFAM; 37 Orientadores de estudos; 412 Professores alfabetizadores (cursistas). (Ver páginas 107/108, com designação de profissionais).

Já o Plano de Trabalho da ASIE/UFAM para o biênio 2016/2017 em seu cronograma de atendimento às formações continuadas, apesar de manter os mesmos números de TEE's, aldeias e línguas indígenas faladas, apresenta pequenas alterações em relação às quantidades de povos atendidos (27), de escolas indígenas (71) e não indígenas (8), municípios (16) e equipe de execução: Formador pesquisador (14), Formador conteudista (12), Formadores IES (15), Coordenadores de ação (16), Supervisores (4), Orientadores de estudos (54). O aumento significativo está no número de professores indígenas alfabetizadores, que passou para 733, o que demonstra a evolução e extensão da abrangência no atendimento de novas demandas.

3.3.4. Implementação da Ação Saberes Indígenas na Escola

A base de análise desta pesquisa foram os principais instrumentos dos resultados de trabalho da Ação Saberes Indígenas na Escola para subsidiar a compreensão da relação entre os propósitos do Programa ASIE/MEC, o projeto ASIE/UFAM e o seu alcance junto aos sujeitos e públicos alvos: formadores alfabetizadores, alfabetizadores indígenas e alfabetizandos. Tais instrumentos são: seminários e oficinas de formação, relatórios de atividades, planos de ensino e materiais didáticos produzidos.

O primeiro registro muito explicativo é o relatório do I Seminário de Formação da Rede Norte da Ação Saberes Indígena na Escola – ASIE/UFAM, ocorrido na cidade de Manaus/AM, em dezembro de 2016, do qual participamos na condição de formadora. O seminário formativo teve como temas: *Letramento, Numeramento e Produção de Material Didático*, desenvolvido por meio de atividades culturais, palestras e oficinas de alfabetização, letramento e numeramento em contexto indígena. Participou da formação a rede de profissionais e de professores (as) indígenas e não indígenas membros da equipe de execução.

Tudo o que se trabalha em sala de aula relativo às experiências de produção dos saberes indígenas precisam ser institucionalizadas, precisam ser reconhecidas pelos sistemas, precisam ser reconhecidas na estrutura curricular e pedagógica da escola. Esse reconhecimento é fundamental para se avançar nos trabalhos dos Saberes Indígenas na Escola. (Prof. Dr. Gersem Baniwa, Coordenador Geral da ASIE/UFAM/2016).

Ao longo do seminário (2016) foi enfatizado que a proposta de letrar em língua indígena tem o papel de fortalecer a oralidade, os saberes indígenas, as culturas e incentivar a afirmação e pertencimento étnico, considerando que é por meio da primeira língua (L1) que a criança pensa e articula sua compreensão e relação com o mundo. Nesse seminário formativo, os professores se apropriaram das discussões sobre possibilidades e ideias pedagógicas viáveis para a alfabetização tendo como fundo pedagógico os conhecimentos indígenas. Discutiram-se também possibilidades de um aprendizado mútuo da criança e do professor por meio da pesquisa em língua portuguesa ou em língua indígena, dependendo da realidade sociolinguística em que ambos se inserem.

Quanto às atividades relativas à produção de materiais didáticos, os formadores explicaram que precisam ser calcadas na perspectiva do letramento em línguas indígenas voltado para o fortalecimento da oralidade, em que deve se trabalhar a vitalidade das línguas, a vitalidade dos saberes, a vitalidade das epistemologias, a vitalidade da cultura e a vitalidade das músicas. A função sociocultural dessa proposta consiste em retomar os saberes que foram silenciados pelo sistema educacional eurocêntrico para “vitalizar a oralidade das línguas indígenas” (PIMENTEL DA SILVA, 2016, p. 53). Nesse aspecto, o ensino acontece por meio da Pedagogia da Retomada como meio de revitalizar culturas e línguas presentes nas aldeias. Revitalizar não apenas para usar, mas para valorizar, considerando que “as ações de letramento nas comunidades indígenas devem ter em mente a vitalidade das línguas maternas ancestrais” (PIMENTEL DA SILVA, 2016, p.54). Outro aspecto discutido entre os formadores foi o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem reavivar as línguas indígenas, tendo em vista que a língua representa a identidade de um povo e que não deve ser apagada. Quando isso acontece contribui para a exclusão de toda uma sociedade, das raízes que cada indivíduo traz ao nascer. Nesses termos, a missão repassada aos formadores se

pautou em não permitir o desaparecimento de uma língua, mas sim contribuir para a manutenção e o fortalecimento destas entre as diferentes sociedades indígenas.

A Pedagogia da Retomada (ROCHA; SILVA; BORGES, 2010) foi indicada aos formadores como prioridade para acordar o sujeito social do saber para relembrar conhecimentos, fortalecer a memória cultural estimulando o orgulho de ser indígena, de falar sua língua e viver a sua própria história. Segundo uma das professoras ministrantes das oficinas, esse tipo de pedagogia se propõe ao compartilhamento dos conhecimentos e o rompimento com a disciplinarização dos saberes indígenas, ao mesmo tempo, instiga a luta contra a tutela intelectual eurocêntrica.

Em termos gerais, o seminário destacou e valorizou a proposta de inserção dos saberes indígenas no processo ensino-aprendizagem dos povos indígenas seguindo as novas trilhas pedagógicas inauguradas pela Constituição de 1988. A orientação foi que a formação de alfabetizadores e alfabetizandos indígenas deveria ser pautada no respeito aos conhecimentos, às tradições e aos costumes de cada povo indígena a que as crianças indígenas pertencem, tendo em vista a valorização e o fortalecimento das suas identidades étnicas” (BRASIL, MEC, 2007, p. 16). Aponta ainda, que a participação comunitária se faz primordial no processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), que deve ser pensado pela comunidade e contextualizado, segundo os seus modos próprios de vida, priorizando a interculturalidade, as matrizes culturais e matrizes de demandas sociais com temas contextuais.

Sobre essa premissa, Freire (2011) argumenta que:

As ciências indígenas também foram tratadas de forma preconceituosa pela sociedade brasileira. Os conhecimentos indígenas foram desprezados e ridicularizados, como se fossem a negação da ciência e da objetividade. [...] O antropólogo Darell Posey explicou que existem índios especialistas em solos, plantas, animais, colheitas, remédios e rituais. Mas tal especialização não impede, no entanto, que qualquer homem ou mulher Kayapó tenha absoluta convicção de que detém os conhecimentos e as habilidades necessárias para sobreviver sozinho na floresta, indefinidamente, o que lhe dá grande segurança. Segundo Posey, “se o conhecimento do índio for levado a sério pela ciência moderna e incorporado aos programas de pesquisa e desenvolvimento, os índios serão valorizados pelo que são: povos engenhosos, inteligentes e práticos, que sobreviveram com sucesso por milhares de anos na Amazônia. Essa posição cria uma ‘ponte ideológica’ entre culturas que poderia permitir a participação dos povos indígenas, com o respeito e a estima

que merecem, na construção de um Brasil moderno” (FREIRE, 2011, p.09).

As orientações dadas por ocasião do seminário de formação de formadores e orientadores de estudos levantam a questão da inserção dos saberes indígenas na escola e a abrangência destes no âmbito do seu real significado, não apenas como metodologicamente estão sendo tratados, mas de que conhecimentos está se falando, quais saberes são entendidos como mais importantes a partir da formação dos docentes indígenas, que envolve o processo de ensino-aprendizagem ao alfabetizar uma criança indígena.

Um dos desafios incipientes do processo formativo destacados no seminário refere-se à complexidade geográfica que dificulta o deslocamento dos cursistas das aldeias até a capital Manaus, assim como dos professores às aldeias, carecendo ainda de uma logística funcional de transporte, alimentação e alojamento dos alunos.

O segundo conjunto de registros importantes analisados referere-se aos relatórios de atividades da Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE/UFAM. De acordo com o relatório de atividades referente ao período de 22/04/2014 a 18/12/2016, (Nº. REG. PROEXTI AS 023/2015) neste período, 05 turmas concluíram sua formação somando 291 pessoas entre cursistas, formadores e coordenadores de seis municípios: São Gabriel da Cachoeira, Autazes, Borba, Maués, Manaus, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos. O relatório deu conta de que outras turmas envolvidas neste período ainda não haviam concluídas as etapas de formação, dos seguintes municípios: Manacapuru, Beruri, Anamã, Careiro da Várzea, Iranduba e Manaquiri.

O referido relatório relaciona ações previstas e realizadas com êxito, tais como: aperfeiçoamento em metodologia da alfabetização; formações por meio de oficinas teóricas e práticas e oficinas de elaboração de material didático. É dado destaque à produção dos materiais didáticos nas línguas indígenas e/ou língua portuguesa, o qual enfatiza terem sido planejados e elaborados a partir da sistematização dos conhecimentos produzidos nas ações de formação. Destaca-se, ainda, que a elaboração de Materiais Didáticos teve como incentivo à produção de mapas, livros, vídeos, glossários, cartazes, álbuns, jogos, cartilhas, manuais, entre outros.

Sobre os resultados alcançados o relatório apresenta:

Formação continuada dos professores da educação escolar indígena, especificamente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas; Produção de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade; Oficinas de formação que ofereceram subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; Pesquisas que resultaram na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena; Complementação da formação de professores indígenas licenciados, que não possuem formação específica para a educação escolar indígena visando seus projetos de vida; complementação da formação de professores indígenas com e cursando o magistério indígena visando à melhoria de seu fazer pedagógico [...] (Relatório ASIE/UFAM, 2018, p. 24)

Todas as atividades contidas no relatório constam no Parecer de Cumprimento de Objeto do Termo de Execução Descentralizada N° 1344/2014, relativo ao período em que foram executadas as respectivas ações, endossadas pelo Parecer Técnico nº 02/CGEEI/DPECIRER/SECADI/MEC, datado de 20 de março de 2017, correspondente ao PROCESSO: 23400.003022/2014-28.

O relatório específico que tratou das atividades de formação da Turma Manaus, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus informa que as etapas formativas foram realizadas em cinco módulos, dos quais quatro em 2014, e o último concluído no ano de 2016. A formação atendeu ao público de professores indígenas da jurisdição do município de Manaus, sendo quatro escolas indígenas localizadas na área ribeirinha do município, são elas Kanata T-Ykua, Kunyata Putira, Yaymbwewa Rendawa Makú Arú Waimi e Puranga Pisasú e dezoito Centros Culturais localizados na área urbana de Manaus. O atendimento à diversidade de povos se deve ao crescente número de indígenas que migram para a cidade e buscam a manutenção e/ou revitalização de seus saberes tradicionais em suas comunidades.

Consta no relatório (SEMED, 2016) que para atender tais demandas políticas públicas específicas voltadas para a educação escolar indígena diferenciada, a Semed Manaus firmou parceria com a UFAM e aderiu ao Programa Saberes Indígenas na escola possibilitando a formação de 45 professores indígenas entre titulares e suplentes das etnias Baré, Kambeba, Tikuna, Sateré-Mawé, Karapãna,

Tukano, Kokama, Bará, Apurinã, Dessana e Piratapuia e a produção de materiais didáticos voltados às temáticas de cada módulo realizado.

Quanto aos aportes metodológicos, o relatório informa que os módulos se deram por meio de aulas presenciais, grupos de estudo e discussão, elaboração de materiais didáticos e aplicação dos conhecimentos nas escolas e espaços culturais.

O fato que se apresenta como inovador neste processo formativo foi a valorização do aprendizado participativo por meio da criação de uma Comissão de Professores Indígenas da turma com representatividade e autonomia para participar de diálogos acerca da formação junto aos representantes das escolas indígenas e dos espaços culturais rurais e ribeirinhos, conforme consta no relatório:

É importante salientar que com a finalidade de manter a proposta de um espaço de discussão e aprendizagem participativo foi designado uma comissão de professores indígenas que pudessem representá-los (sic) nas discussões acerca da formação com representantes das escolas indígenas e espaços culturais rurais e ribeirinhos. (Relatório Final da Ação Saberes Indígenas na Escola no município de Manaus, Turma 2016, SEMED, 2016, p. 5)

A comissão foi pensada no sentido de estabelecer o diálogo entre a turma de cursistas com a comunidade educativa, possibilitando, assim, as pesquisas e consultas demandadas pelo curso. O atendimento da Semed, por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena, abrange mais de 10 (dez) povos indígenas distribuídos em 4 (quatro) Escolas Indígenas Municipais e 18 (dezoito) Espaços Culturais³², situadas nas áreas urbanas e rurais do entorno de Manaus.

Em termos de avanço, o relatório salienta que professores formados pela ASIE, 20 (vinte) foram contemplados no Processo Seletivo para Professores Indígenas realizado no ano de 2016 pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Significa dizer que os professores selecionados já iniciaram suas atividades com os conhecimentos adquiridos na formação Saberes Indígenas. O documento conclui que, considerando o aumento da demanda por uma educação diferenciada no município

³² São Espaços ainda não regulamentados, mas que funcionam como escolas instaladas nas estruturas físicas de Organizações e Comunidades Indígenas, nos quais atuam os professores (as) formados pela ASIE. Nesses Espaços as aulas acontecem no fim de semana, tendo em vista que durante a semana as crianças frequentam a escola regular convencional não indígena. Os Espaços foram criados na perspectiva de fortalecimento cultural das crianças indígenas.

de Manaus a continuidade da Ação do SIE no âmbito municipal, era de fundamental importância.

O terceiro conjunto de registros analisados foram a proposta pedagógica orientadora e os planos de ensino dos formadores, priorizando aqueles relacionados à alfabetização e letramento e produção textual. Tais registros revelam os instrumentos teórico-metodológicos aplicados nos processos de formação dos alfabetizadores e alfabetizandos.

De acordo com a proposta do Plano de Trabalho da UFAM denominado “Aperfeiçoamento em Educação Escolar Indígena”, verificamos a lista de disciplinas conforme a tabela abaixo, cuja carga horária é de 200 horas anuais, incluindo as atividades extraclases para os professores indígenas.

Tabela 9: Disciplinas da ASIE conforme o plano de trabalho da UFAM

MÓDULOS	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA (CH)
I	Alfabetização e Letramento: história, conceitos, e Aspectos Linguísticos.	40h
II	Alfabetização e interculturalidade Mono/Bi/Multilinguismo	40h
III	Aspectos Metodológicos da Alfabetização e sua contextualização	40h
IV	Alfabetização Matemática	40h
V	Alfabetização e Planejamento do cotidiano	40h

Fonte: Plano de Trabalho Aperfeiçoamento da Educação Escolar Indígena (Ufam, 2014, p.10)

Esta é a proposta das disciplinas desenvolvidas durante as etapas formativas de todas as turmas de formação continuada atendidas pela ASIE, apresentadas no Plano de Trabalho da UFAM. No entanto, verificamos que as disciplinas ministradas durante a etapa formativa da turma Semed Manaus difere-se da proposta inicial, como podemos constatar na tabela abaixo:

Tabela 10: Cronograma de aulas da turma SEMED Manaus

MÓDULOS	DISCIPLINAS	FORMADOR	CH	Dias/2014
I	Alfabetização e Letramento: História, Conceitos e Aspectos Linguísticos	Iacy (Iua) ³³	40h	22 a 26 de abril de 2014

³³ Utilizamos nomes fictícios para resguardar a identidade dos formadores.

II	Alfabetização, interculturalidade e Mono/Bi/Multilinguismo	Kurasi (sol)	40h	26 a 30 de maio de 2014
III	Alfabetização Matemática	Kwá (saber)	40h	25 a 29 de agosto de 2014
IV	Produção Textual: Histórias Infantis	Kwasáwa (conhecimento)	40h	28 de julho a 01 de agosto de 2014
V	Numeramento	Itá (pedra) e Itapewa (tábua)	40h	12 a 16 de setembro de 2016

Fonte: Relatório final da ASIE em Manaus (SEMED, 2016, p.7)

A proposta pedagógica da disciplina denominada Alfabetização/Letramento, Interculturalidade e Mono/Bi/Multilinguismo apresenta como ementa:

Alfabetização/Letramento e os contextos social, linguístico e cultural. Conceitos de Monolinguismo, bilinguismo e multilinguismo. Bases sociointerativas e culturais da aquisição da linguagem. Linguagem e Língua. Diversidade linguística e ensino da língua materna. Preconceito linguístico. Relação entre os conceitos de interculturalidade, linguagem e educação. Conceitos básicos de mitos e preconceitos na área de bi/multilinguismo. Avaliação das políticas linguísticas e educacionais e seus impactos nas práticas de diferentes comunidades. Conceito de política linguística. Projetos de política linguística. Desenvolvimento da educação em contextos bi/multilíngues e monolíngues. Políticas linguística e campos disciplinares. Linguagem e línguas em perspectiva contra-hegemônica (Projeto Pedagógico ASIE/UFAM, 2014, p. 21)

Segundo a proposta, a aplicação no fazer pedagógico tem o objetivo de compreender como se processam as línguas no cérebro bi/multilíngue e de como podem ser adquiridas de acordo com as teorias de bilinguismo; analisar as relações entre língua e sociedade; relacionar o fenômeno da variação e mudança linguística entre as manifestações de fala e de escrita; apreender a relação entre os conceitos linguísticos e as práticas linguísticas dos sujeitos; e instrumentalizar os professores com informações para minimizar o preconceito linguístico.

Na disciplina denominada “Produção Textual: Histórias Infantis”, a ementa diz que o componente curricular apresenta aspectos do desenvolvimento da linguagem da criança, que possibilita compreensão, da fala, da leitura e da releitura dos conhecimentos apreendidos. Na ementa desta disciplina, não está perceptível uma

abordagem diferenciada para se trabalhar os saberes indígenas no contexto da criança indígena. Já a proposta pedagógica da ASIE/UFAM, refere-se à mesma disciplina com diferente nomenclatura: “Produção Textual: Aspectos Metodológicos e uso/análise na alfabetização/letramento”, que apresenta como ementa:

Análise da estrutura formal do texto. Leitura, escrita e oralidade como prática social, vista na perspectiva do continuum tipológico. Estratégias de organização textual na produção do sentido. Fundamentos teóricos das práticas de produção textual. Constituição do sujeito leitor/autor. Diversidade dos gêneros textuais. Alternativas metodológicas para a formação do leitor e do produtor de textos. Processos dialógicos na construção da linguagem. A constituição do objeto da escrita pela criança. Aquisição da escrita no contexto escolar. Laboratório de texto/com texto na Educação Infantil. Anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Pessoas Jovens e Adultas. O texto produzido pelo aluno como fonte de pesquisa de aspectos linguísticos e extralinguísticos. (Projeto Pedagógico da ASIE/UFAM, 2014, p.22)

Nas diferentes situações, as ementas estão formuladas de forma geral, teoricamente voltadas para o campo acadêmico sem apresentar as especificidades necessárias para o trabalho da alfabetização e letramento no contexto indígena, que seria, incluir conteúdos curriculares propriamente indígena, conforme respalda a LDB 9394/1996, como por exemplo: acolher modos próprios de transmissão do saber indígena; fomentar a construção do currículo com interação entre a escola e a comunidade indígena, com propostas que valorizem os aspectos culturais presentes no uso da língua materna, crenças, memória histórica, manifestações artísticas, relações humanas, organizações sociais do trabalho. A natureza dos conteúdos e a pedagogia adotada para a aplicação do ensino-aprendizagem têm importância fundamental, e que devem estar expressas no plano de ensino.

Traz como objetivo geral: Compreender e produzir materiais didáticos ou paradidáticos na modalidade escrita em língua indígena e portuguesa, conforme a característica linguística do povo indígena. Como aspectos de formação, destaca-se a oralidade e a (re) leitura de imagens, acontecimentos, experiências de mundo, dentre outras, para fortalecer e estimular o uso oral da língua indígena. Tais objetivos justificam-se como fundamentais para o exercício da docência junto à educação básica, considerando a supressão da oralidade pela escrita, na escola. Como objetivos específicos apresentam-se 1) fortalecer a oralidade em contexto escolar

indígena; 2) produzir textos apenas com sequência de imagens; 3) produzir textos com predomínio de imagens e pouco texto escrito; 4) refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem da (re) leitura na infância.

Os saberes indígenas aparecem no plano de ensino na forma de estímulo ao uso da língua indígena com enfoque claro na valorização sociolinguística e da oralidade, como fortes características da cultura indígena, na medida em que a metodologia proporciona trabalhos com a leitura de imagens contextualizadas ao mundo da criança, a pesquisa, o envolvimento da comunidade. São métodos inovadores que gradativamente trazem os saberes indígenas para a escola por meio das contações e (re) contações das narrativas condizentes às vivências da criança, em consonância com o recomendado no manual de gestão do programa ASIE:

Em relação à valorização das línguas indígenas, a ação Saberes Indígenas na Escola tem, como uma das principais metas, desenvolver uma formação específica e diferenciada para alfabetização em línguas indígenas fortalecendo as experiências exitosas que estão em curso no país; fomentando novas práticas de ensino e aprendizagem das línguas na escola com estímulo à oralidade e a escrita das línguas por meio de diferentes suportes e linguagens e tendo em vista o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena. (Manual de Gestão ASIE, 2014, p.11)

Os saberes indígenas aparecem na proposta quando se trabalha a reavivação e/ou manutenção das línguas indígenas trazendo para a faixa etária da alfabetização e de letramentos, um avanço significativo, na medida em que abre novas possibilidades pedagógicas voltadas cada vez mais para o aprendizado compartilhado por meio da pesquisa do que para o ensino engessado na sala de aula por métodos ultrapassados que embasavam a alfabetização e letramento no país. Nos excertos do RCNEI (1998), podemos visualizar um exemplo dessa metodologia relatada pela professora América Jesuína da Cruz Batista, indígena Kariri, da Bahia: “... *trabalho com as histórias contadas da vida da gente mesmo, da nossa luta, através (sic) do desenho, cantos de roda etc*” (RCNEI, 1998, p. 136).

Os procedimentos de ensino e aprendizagem orientados pelo plano de ensino, seriam realizados por meio de aulas expositivas, rodadas de discussão e relatos de experiências sobre a construção da leitura na infância. O plano não menciona que haverá um espaço específico para a participação dos detentores do notório saber nas

comunidades indígenas, tais como: os pajés, as lideranças, as rezadeiras, os pegadores de ossos, as parteiras, para que estes possam compartilhar suas experiências e saberes no ambiente escolar, conforme a proposta da ASIE e como recomenda as deliberações finais da I CONEEI, no âmbito das diretrizes para a educação escolar indígena:

A participação dos sábios indígenas nas escolas, independente de escolaridade, deve ser reconhecida como professor por notório saber para fortalecer valores e conhecimentos imemoriais e tradicionais, conforme as propostas curriculares das escolas, garantindo recursos necessários para sua atuação docente, quando for solicitada. (Documento Final da I CONEEI, 2009, p.6)

Incluir a atuação dos sábios tradicionais seria de fundamental importância para a promoção dos saberes indígenas no sentido de complementar e se articular como os outros saberes, além de representar o diferencial pedagógico para aplicação de novas práticas alfabetizantes nas escolas indígenas. No entanto, caberá ao formador proceder as adaptações necessárias para que esta prática seja executada, dependendo de como este está preparado para a aplicabilidade do plano condizente com a realidade dos docentes em formação.

O registro do Encontro de Socialização do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola, ocorrido no dia 20 de janeiro de 2017, no auditório Rio Amazonas – FES/UFAM, no qual atuei como relatora, mostra que a Coordenação Geral da ASIE planejava produzir um contingente de professores indígenas altamente qualificados para atuarem na Educação Escolar Indígena formando outros indígenas. Nesse sentido, o programa Saberes Formação/Alfabetização atuaria em 4 dimensões:

1ª) Formação de alfabetizadores; 2ª.) Produção de material didático; 3ª.) Cursos de Especialização – formação lato-sensu (turmas São Gabriel da Cachoeira e Autazes); 4ª.) Formação de Formadores, dando preferência (não exclusividade) aos indígenas, envolvendo os SABEDORES TRADICIONAIS, que a partir de 2018 serão inclusos para atuarem no programa como professores indígenas. No segundo semestre/2017 será feito um encontro com eles – os coordenadores de ação farão um levantamento desses sábios e enviarão para a coordenação fazer um banco de dados desses sabedores. Até aqui o nosso critério tem sido a escolarização. Falta incluir os doutores indígenas tradicionais (pajés, benzedores, cantadores, etc). (Memória

do Encontro de Socialização sobre o Programa Saberes Indígenas na Escola – PSIE/UFAM, 2017, p. 3-4).

A inclusão dos sabedores tradicionais foi prevista no decorrer do desenvolvimento dos trabalhos da ASIE, contudo, não obtivemos dados concretos mostrando que eles foram contratados. Considerando que a ASIE foi implementada em 2014 e o ano do Encontro de Socialização se deu em 2017, significa que, aos três anos de atuação da ASIE, a coordenação geral avaliou a importância dos sábios indígenas no processo formativo promovido pela ASIE, propondo a contratação destes como demanda e possibilidade.

Considerando um dos objetivos específicos desta pesquisa: Identificar os aportes teóricos-metodológicos e possíveis inovações de ensino-aprendizagem dos saberes indígenas no processo de letramento na proposta da ASIE, observamos no plano de ensino a bibliografia básica e complementar. Os aportes teóricos abordam, de modo geral, os fundamentos sobre a alfabetização na educação infantil. A bibliografia referente à temática indígena se apresenta de forma muito tímida, sem obras mais direcionadas ao ensino-aprendizagem dos saberes indígenas especificamente. Das seis referências teóricas, nenhuma apresenta autores indígenas, e apenas dois trabalhos de autores não indígenas são voltados aos conhecimentos indígenas, a saber:

ANDRIOLI, L. R., MORI, N. N. R., FAUSTINO, R. C. **Leitura e Escrita:** Estudo sobre a Alfabetização e o Bilinguismo Kaingang na Terra Indígena Faxinal. Seminário de Pesquisa do PPE. Maringá, 2010; SOUZA, I. R. C. S. de. **Ainda não sei ler e escrever:** um estudo sobre o processo de leitura e escrita nas escolas indígenas de Dourados, MS. UFGD. Dissertação de Mestrado em Educação, 2014. (PLANO DE ENSINO, 2015, p. 20).

No conteúdo do plano não aparecem outras fontes de pesquisa como os anciãos, por exemplo, que identifiquem como os saberes indígenas serão trabalhados e abordados no processo ensino-aprendizagem.

As ementas revelam a incidência das teorias baseadas em estudos desenvolvidos e publicados em formas de artigos voltadas ao fomento do aprendizado e discussão de conceitos e das políticas que envolvem a escolarização indígena.

Diante de metodologias com elevado perfil acadêmico nos questionamos se o nível de compreensão entre os cursistas alfabetizadores é satisfatório. Se nos apoiarmos no fato de que apostilas com artigos acadêmicos não são fáceis nem para alunos dos cursos de graduação universitária, daí podemos imaginar o quão mais difícil se torna em contextos das realidades distintas de professores indígenas com formação básica. Mas esta questão fica para outro projeto de pesquisa.

Lembro da pergunta que a mim fez um professor indígena do povo Apurinã no momento de leitura da apostila durante uma das etapas formativas, no Polo Manacapuru: “Professora, em que momento vamos aprender sobre os saberes indígenas? Eu vim pra essa formação com a expectativa de ver e aprender com os sábios, os pajés, os rezadores, e ainda não vi nada disso”. Com essas palavras, o professor inconscientemente induziu a idealização desta pesquisa. Naquele momento, ficou clara a frustração do professor em relação às expectativas daquela formação. Primeiro, pelo anseio visível em aprender como trabalhar pedagogicamente os seus próprios conhecimentos tradicionais com os seus alunos. Segundo, por perceber a reação do olhar daquele professor para a apostila com conteúdo acadêmico a se distanciar do contexto indígena. Terceiro, o distanciamento não significa que os professores alfabetizadores sejam incapazes de acompanhar tais conteúdos, mas pelo histórico de fatores sociais desfavoráveis ao mundo indígena, como a negação e a exclusão dos indígenas pelo sistema de ensino vigente. Portanto, quando ouve-se falar na proposta de formação continuada da ASIE, as esperanças renovam-se para os professores alfabetizadores que veem na proposta a possibilidade de poder trabalhar os saberes indígenas, as línguas indígenas, a medicina tradicional, as técnicas de caça e pesca, os rituais, as plantações e colheitas, porém, amparados pelas práticas apreendidas nas etapas formativas, pois sabemos das fragilidades e precariedades das escolas indígenas de ensino básico e dos séculos de perseguição, negação e desvalorização das culturas e dos saberes indígenas. O professor vem à formação continuada com a perspectiva de complementar os seus saberes tradicionais não só com os conhecimentos científicos não indígenas, mas sobretudo, com os conhecimentos científicos indígenas não só do seu povo, mas de outros povos. Por isso o questionamento do professor apurinã é carregado de sentidos, de expectativas, de esperanças.

No plano, o conteúdo programático inclui:

Apresentação da disciplina e do Plano de Ensino; Exposição oral e Reflexão sobre a construção da linguagem oral e das leituras na infância; Registro sobre a experiência do desenvolvimento oral e das leituras da criança; Apresentação do registro, por grupo; Demonstração de materiais direcionados à infância. Orientação para se pensar materiais de leitura para crianças; Discussão, em grupo, sobre materiais didático para crianças; Reflexão sobre as possibilidades de materiais pensados nos grupos; Definição e elaboração de “livro” /material de histórias para a educação infantil; Reflexão sobre as possibilidades de materiais pensados nos grupos; Elaboração de “livro” de histórias infantis; Análise dos materiais em processo de elaboração; Elaboração de “livro” de histórias infantis; Socialização dos materiais produzidos (PLANO DE ENSINO, 2015, p. 20)

Pela leitura do conteúdo programático, observa-se que não há menções específicas sobre os conhecimentos indígenas, o foco se direciona basicamente à Educação Infantil, e não à Educação Infantil Indígena. Em todo o conteúdo não aparece nenhuma vez a palavra “indígena” ou algo específico que mencione a fomentação da valorização dos conhecimentos tradicionais indígenas no fazer pedagógico do formador. Não precisamos ir muito além para presumir o que o conteúdo proposto pode revelar quanto à compreensão dos formadores sobre a implementação dos saberes indígenas no ambiente escolar, mesmo não tendo acesso a um relatório elaborado pelo próprio formador como resultado da formação.

Nesse aspecto, a fragilidade percebida e sentida no desenvolvimento do projeto ASIE/UFAM foi a falta de preparação e formação adequada e específica dos formadores e orientadores dos cursistas indígenas alfabetizadores, assim como de gestores e técnicos. Um projeto educativo pedagogicamente bem concebido e desenhado como a ASIE necessita de professores, gestores e técnicos preparados e qualificados para a nobre tarefa. Como querer que professores indígenas alfabetizadores sejam adequadamente formados e atuando de forma inovadora em sala de aula se seus formadores não tinham competência específica para formá-los e habilitá-los adequadamente para isso? Do mesmo modo, como querer e esperar excelentes materiais didáticos específicos, bilíngues e interculturais elaborados pelos cursistas indígenas, se seus formadores e orientadores não tinham competências, habilidades e experiências suficientes para orientar, assessorar e apoiá-los em suas oficinas de elaboração do material didático por falta de oportunidades de formação específica para tais fins?

Não se trata aqui de responsabilizar muito menos de culpar os formadores, gestores e técnicos, porque eles sempre apresentaram sensibilidade e compromisso quase missionário como projeto e com suas tarefas, mas sabemos que nenhuma escola ou universidade forma para as competências necessárias e exigidas para um projeto deste gênero. Por isso, o projeto deveria dispor de recursos financeiros e tempo suficiente para preparar e capacitar os formadores antes de irem para as formações, o que não foi feito por motivos de falta de recursos financeiros. Os poucos recursos sempre eram priorizados para atender os professores indígenas cursistas na ponta, ou seja, nas aldeias.

3.4.5. Materiais Didáticos Produzidos pela Etapa Formativa

Outro conjunto de registros analisados foram os materiais didáticos produzidos durante as etapas de formação (Relatório da ASIE, 2014, p. 7). Estes materiais são os que melhor expressam o esforço de inclusão das culturas e dos conhecimentos indígenas nos processos formativos de professores indígenas alfabetizadores e, conseqüentemente, nos processos de alfabetização de crianças indígenas. Tivemos acesso aos materiais produzidos pela primeira turma de quarenta e cinco professores formados pelo Núcleo Semed Manaus, sendo um material impresso (publicado) e os demais (não publicados) foram repassados em mídia pela coordenação da ASIE/UFAM.

O material publicado em 2016 é composto por uma cartilha e dois jogos de palavras com fichas em formatos de remo, identificados em língua tikuna, um como palavras-sementes e o outro como palavras-jardineiras. Os autores são os professores indígenas formados pertencentes a 5 povos distintos: Ademir da Silva Paulino / Karapanã; Ana Cláudia Martins Tomas / Baré; Arnaldo Yarumare / Baré; Jonas Bruno Aleixo / Baré; Maria Estela Lima Barros / Tukano; Omaidá Pereira Vasquez / Tikuna; Raimundo Cruz da Silva / Kambeba; Rosa Fernandes Aleixo Yarumare / Baré; Rozicleia Leite da Silva / Baré; Tomé Cruz / Kambeba; Aldenor Basque Felix / Tikuna (Pesquisador); Tânia Rosete Tavares Vieira / Orientadora.



Figura 2: Fotos do material de apoio pedagógico

Na contra-capa da cartilha DE'A NGE'TCHAÜ³⁴, consta uma apresentação assinada pela organizadora sob o título: “Formação de Professores Indígenas do Ensino Fundamental Área: Alfabetização e Letramento”. A apresentação registra o objetivo da cartilha em contribuir para o aperfeiçoamento da formação continuada de professores indígenas, enfatizando que é o primeiro material de apoio didático-pedagógico desenvolvido a partir dos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, como fundamentos da educação escolar indígena, por meio do Programa Saberes Indígenas na Escola, coordenado pela Universidade Federal do Amazonas em parceria com os movimentos indígenas locais e com as Secretarias Municipais de Educação e do Estado do Amazonas, por meio do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas e da Ação Saberes Indígenas na Escola.

O texto da apresentação esclarece que na primeira etapa da formação, foram desenvolvidas ações pedagógicas nas temáticas de alfabetização bilíngue e letramento de forma interdisciplinar em articulação ao contexto histórico-cultural e necessidades de ensino-aprendizagem das próprias escolas indígenas. O material didático foi fundamentado a partir da perspectiva freireana com a problematização da realidade social ampliando a visão de mundo que serviram de ideias-chave para a construção do jogo de palavras. As temáticas foram relacionadas aos temas transversais do RCNEI (1998): Terra e Conservação da Biodiversidade; Auto-

³⁴ Tradução da língua tikuna para a língua portuguesa: História de amor

sustentação; Direitos, Lutas e Movimentos; Ética, Pluralidade Cultural; Saúde e Educação.

O texto de apresentação ainda menciona que a produção do material está embasada no aporte teórico-metodológico de Paulo Freire, que em consonância com Mendonça (2008):

Em se tratando de alfabetização, sempre que se ouve a palavra *método*, ocorre uma certa rejeição e função dos séculos de domínio dos métodos (soletração, fônico, silábico, palavração, sentencição, eclético ou global), pelos quais as crianças foram submetidas a processos incoerentes, desgastantes e desvinculados de suas realidades com o intuito de receberem o ensino da leitura (MENDONÇA, 2008, p. 74).

A autora reflete sobre o Método Paulo Freire que, em muito se difere dos métodos convencionais por proporcionar ao aprendiz a sua leitura de mundo a partir da reflexão e da crítica, ou como nos orienta Moacir Gadotti (1989, p.32 apud MENDONÇA, 2008): “a rigor não se poderia falar em “método”, pois se trata de uma *teoria do conhecimento* e de uma *filosofia da educação* do que um método de ensino. [...] chame-se a esse método sistema, filosofia ou teoria do conhecimento.”

Para irrigar a nossa análise, replicaremos a apresentação da autora sobre o conceito de “palavra geradora”, como designação sinônima do Método Paulo Freire. Segundo a qual, o Método da Palavra Geradora, “é extraída do universo vocabular dos aprendizes, conforme critérios de produtividade temática, fonêmica e do teor de motivação e conscientização e, a seguir, através da decomposição das sílabas e pela sua combinação, são geradas outras palavras” (MENDONÇA, 2008, p. 74). Corroborando o argumento, a autora apresenta a sequência de passos do respectivo método freireano seguido de definições alicerçadas nos fundamentos sociolinguísticos:

1º) CODIFICAÇÃO: Conceito próprio de Paulo Freire, diferente de combinação de signos de um código para produzir mensagem, por exemplo: escrita “stricto sensu” (cf. Dubois, 1993: 113). É a representação de um aspecto da realidade expresso pela palavra geradora, por meio de oralidade, desenho, dramatização, mímica, música e de outros códigos que o alfabetizando já domina. Ou, ainda, para Gadotti (1989: 148): “É a representação de uma situação vivida pelos estudantes em seu trabalho diário e se relaciona com a palavra

geradora. Abrange certos aspectos do problema que se quer estudar e permite conhecer alguns momentos do contexto concreto.”

2º) DESCODIFICAÇÃO: Conceito próprio de Paulo Freire, diferente de decifração dos signos de um código para receber uma mensagem, por exemplo: leitura/decifração (cf. Dubois, 1993: 175). É a releitura da realidade expressa na palavra geradora para superar as formas igênuas de compreender o mundo, através da discussão crítica e do subsídio do conhecimento universal acumulado (ciência, arte, cultura, etc.). Afirma Gadotti (ibid.: 150): “É um dos momentos mais importantes do processo de alfabetização. Trata-se do exame das palavras geradoras (ou código linguístico) para extrair os elementos existenciais nelas contidos”.

Gadotti integra ainda esses dois passos na etapa (op. Cit.: 39-40) em que:

[...] são codificados e decodificados os temas levantados na fase de tomada de consciência, contextualizando-os e substituindo a primeira visão mágica por uma visão crítica e social. Descobrem-se assim novos temas geradores, relacionados com os que foram inicialmente levantados.

3º) ANÁLISE E SÍNTESE: Engloba análise e síntese da palavra geradora, objetivando levar o aprendiz à descoberta de qua a palavra escrita representa a palavra falada, através da divisão da palavra e sílabas e apresentação de suas famílias silábicas na ficha de descoberta e, a seguir, junção das sílabas para formar novas palavras, levando o alfabetizando a entender o processo de composição e os significados das palavras, por meio da leitura e da escrita.

4º) FIXAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: Este passo faz a revisão da análise das sílabas da palavra e apresentação de suas famílias silábicas para, através da ficha de descoberta, formar novas palavras com significado e para composição de frases e textos, com leitura e escrita significativas (MENDONÇA, 2008, p. 75-76).

Nessa perspectiva, o material se utiliza de metodologia inovadora do ensino-aprendizagem constatadas nos jogos de palavras que integram o material pedagógico apresentados em dois encartes, ambos com remos enumerados e ilustrados por grafismos e palavras na língua tikuna. Tais elementos apontam a contextualização da realidade sociocultural indígena, visto que o remo faz parte do cotidiano da vida indígena nas aldeias, muito embora difere-se do cotidiano dos indígenas que vivem no contexto urbano de Manaus, atende a proposta do fortalecimento cultural da ASIE.

De acordo com o texto da apresentação, os roteiros para uso das fichas foram desenvolvidos da seguinte forma: a) primeiro, faz-se a leitura e discussão das fichas de palavras-ementes; b) segundo, as fichas das palavras-jardineiras serão trabalhadas com sua decomposição e classificação; c) por último, será a realização da leitura e interpretação da história da cartilha, a fim de construir um novo processo

de problematização da **realidade histórica e social da comunidade escolar**, como possibilidade para construir novos jogos de palavras.

O conteúdo textual e ilustrativo nos permite perceber que a sequência de passos: Codificação; descodificação; análise e síntese e fixação da leitura e da escrita, se encontram claramente presentes na metodologia de alfabetização e de letramento embutidos no material de apoio pedagógico.

O texto da apresentação conclui-se com a mensagem acerca das expectativas do bom aproveitamento do material didático-pedagógico para que sirva de estratégia pedagógica que possibilite o respeito aos aspectos históricos e culturais indígenas, destacando o uso da língua materna no processo de alfabetização bilíngue e letramento considerando a melhoria da aprendizagem e desenvolvimento das crianças e dos professores da Educação Escolar Indígena.

Percebemos no material publicado que a formadora e organizadora da cartilha ao descrever a apresentação possui clara compreensão de como os saberes indígenas deveriam ser trabalhados no fazer pedagógico dos professores indígenas no ambiente escolar.

Do ponto de vista dos princípios alicerçados no multilinguismo, embora o material apresente uma lista de autores pertencentes a quatro povos distintos - Baré, Tukano, Kambeba e Tikuna - o que imaterialmente preconiza a diversidade linguística, o material foi produzido somente na língua tikuna e no português, caracterizando o bilinguismo propriamente dito. Apesar dessa característica se fazer presente, também podemos suscitar que as possibilidades da ocorrência do bilinguismo cultural, que aponta as diferentes visões de mundo dos aprendizes limita-se às realidades de apenas um povo, considerando que além da língua tikuna, as outras línguas como, tukano, kambeba e dessana não aparecem no material.

O foco sob esta análise nos alerta para o cuidado de não generalizar o termo “povos indígenas” e atentar para a ocorrência da intradiversidade existente entre os povos envolvidos na formação. Por outro lado, há uma nítida percepção do esforço em demonstrar a interculturalidade do mundo indígena com o mundo não indígena e entre as próprias culturas indígenas. Nesse caso uma cultura, a Tikuna, se sobrepõe às demais.

A expectativa que se abre ao ler os objetivos contidos na produção do material em relação aos fundamentos da Educação Escolar Indígena e dos professores indígenas dos distintos povos como autores envolvidos na citada produção é a de que

as atividades pedagógicas serão apresentadas em mais de uma língua indígena, ou seja, na língua de cada povo presente no processo de construção. No entanto, deu-se ênfase ao bilinguismo tikuna/português.

A questão que se impõe preliminarmente ao analisar o material nos remete ao porquê de apenas uma língua indígena se fazer presente no material, vez que os outros povos também se inserem no mesmo grupo de autores. Neste sentido, cabe a vigilância muito bem argumentada pelo historiador Bessa Freire (2011) para as práticas de um dos equívocos recorrentes do termo *'índio genérico'* no sentido da sociedade brasileira buscar compreender e, sobretudo, conhecer as sociedades indígenas não apenas como “o outro”, “o diferente”, mas valorizando as ricas diversidades de povos existentes no país:

A primeira idéia (sic) que a maioria dos brasileiros tem sobre os índios é a de que eles constituem um bloco único, com a mesma cultura, compartilhando as mesmas crenças, a mesma língua. Ora, este equívoco reduz culturas tão diferenciadas a uma entidade supraétnica. O Tukano, o Desana (sic), o Munduruku, o Waimiri-Atroari deixam de ser Tukano, Desana (sic), Munduruku e Waimiri-Atroari para se transformar no “ÍNDIO”, isto é, no ÍNDIO GENÉRICO. [...] Cada povo desses tem língua, religião, arte, ciência e dinâmica histórica próprias, diferenciando-se uns dos outros. [...] Trabalho feito pelo lingüista tcheco Cestmir Loukotka, em 1968, sobre classificação de línguas, mostrou que na Amazônia brasileira, em 1500, eram faladas mais de 700 línguas diferentes. [...] A diferença que pode haver entre a língua makuxi e a ingaricó, ambas do tronco lingüístico karib, é comparável à existente entre o português e o espanhol [...]. No entanto, não é o que ocorre, por exemplo, entre a língua makuxi (karib) e a wapixana (aruák); entre línguas de troncos diferentes, as diferenças podem ser comparáveis à existente entre o alemão e o português, sem condição de entendimento (BESSA FREIRE, 2011; ABYA YALA SEM FRONTEIRAS).

Como Bessa Freire (2011) argumenta, o equívoco do “índio genérico” comumente é gerado pelo preconceito das sociedades não indígenas para com as sociedades indígenas, muitas vezes até pela falta de interesse em conhecer outros mundos diversos. Deve-se redobrar a atenção para evitar que as possibilidades de equívocos ocorram entre os próprios povos indígenas, como constatamos nas pesquisas de Rodrigues (2014, p. 4) em que “a língua indígena com maior número de falantes no Brasil é hoje a Tikuna, do Alto Amazonas, falada em território brasileiro por 30.000 pessoas”. Além disso, é também falada na Colômbia e Peru, totalizando

40 mil falantes. Ainda assim, é considerada uma língua ameaçada de extinção e requer preocupação com a sua sobrevivência. Recomenda-se, então, igual preocupação com as demais línguas indígenas, também ameaçadas de extinção no Brasil, as quais variam em número de falantes entre 28.000 e até, no máximo, 5 ou 6 falantes, cuja situação sociolinguística é mais precária que a do povo Tikuna. A cartilha trabalha o fortalecimento da língua tikuna, sem a equidade necessária no trato com as demais línguas indígenas dos povos Kokama, Baré, Tukano e Karapanã, também envolvidos na construção do material didático.

Com essas preocupações em mente, passamos a analisar o conteúdo da cartilha construída e publicada durante a formação da ASIE.

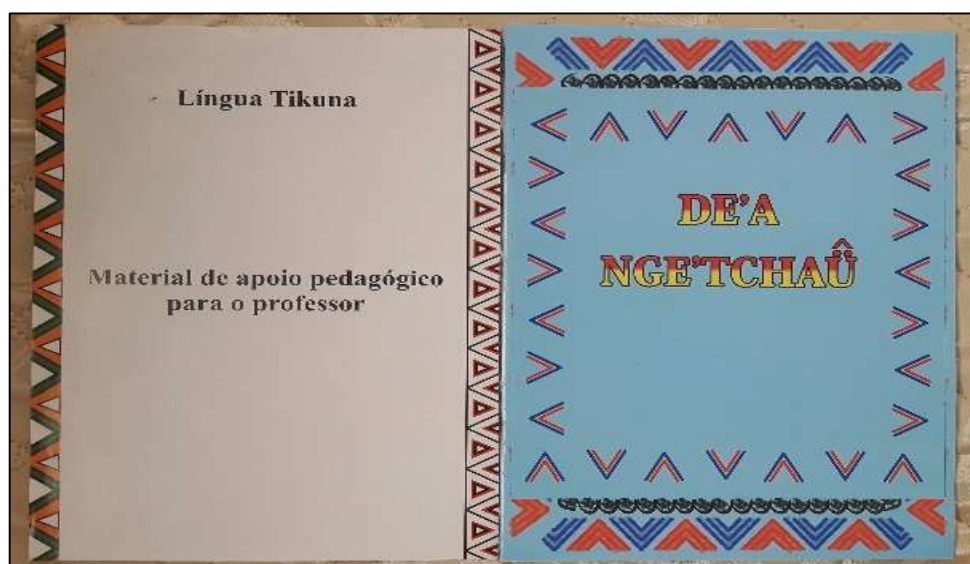


Figura 3: Material de Apoio Pedagógico para o Professor



Figura 4: Material de Apoio Pedagógico para o Professor

A cartilha³⁵ constitui-SE de capa em língua tikuna, grafismos que significam (informações palavras sementes, história bonita e os grafismos representam as sementes e a beleza da história que o material traz, segundo tradução pelos professores indígenas Tikuna), a contra-capla contendo o nome da organizadora e dos autores, ficha técnica contendo os nomes das instituições parceiras envolvidas na implementação da ASIE/UFAM, a ficha catalográfica que aparece vazia (um quadro sem dados), seguida do texto de apresentação subscrito pela organizadora. Da página 5 até a página 10, o texto apresenta-se ilustrado com desenhos relacionados, a partir da frase: PAGU'ETANÜ'Ü MAIYU'IGÜ MANAUCAGÜ (p.5); PAGU'ETANÜ'Ü MAIYU'IGÜ MANAUCAGÜ NHA'Ã NI'I TORÜ MUGÜ-I'I- NA'CAI TORÜ EDUCATCHAU MEI'IMA. (P.6); WÜ'IWA TANANA'I TORÜ I PORAGÜ (P.7); IGU'ÜWAMA YA WÜ'ITCHIGÜ I TORÜ INÜGÜ WÜ'IWA TANA NUTAKE'E. (p. 8); WEGU'Ü I GU'ÜWAMA YA WÜ'ITCHIGÜ I TORÜ INÜGÜ WÜ'IWA-TANA-NUTAKE'E. (p.9); NGE'TCHAÜMA TORÜ PORAGÜ WÜ'IGÜ (p.10).³⁶

³⁵ Termo utilizado no texto de apresentação da organizadora da publicação.

³⁶ Tradução em português: Queridos alunos indígenas de Manaus: vimos por meio desta carta informar a todos que para termos uma educação de qualidade vamos juntar as nossas forças com respeito, amor, união, pontualidade, amizade, alegria e colaboração com todos. Tudo isso para vivermos em paz com todos em forma de cooperação e sabedoria. Manaus, 25/04/2014 – Professores.

Das páginas 11 à 13, contém um pequeno glossário com as palavras utilizadas em todo o material, nas línguas tikuna e português. Na página 14, apresenta-se o texto em língua tikuna, sob o título: DE'A NGE'TCHAÜ³⁷. Na última página 15, encontra-se a tradução do texto na íntegra em português.

A construção do material em forma de “cartilha” nos causa estranhamento, pois replica as práticas de letramento da educação impositiva escritocêntrica e foge da proposta normativa baseada em fomentar a inserção dos saberes indígenas concomitante aos princípios que permeiam a efetivação da Educação Escolar Indígena, como por exemplo, a realidade socio-cultural oralizada e as vivências dos povos indígenas envolvidos. Vemos que a cartilha traz como título: “História de amor”, trazendo o gênero textual de carta direcionada aos alunos de Manaus, cujos excertos em cada página são representados por desenhos livres feitos pelos professores/autores. O texto da carta menciona algumas das palavras geradoras do conjunto exposto nas fichas sementes escritas em língua tikuna simultaneamente traduzidas em português, a saber: amor, respeito, paz, união, responsabilidade, justiça, verdade, solidariedade, pontualidade, colaboração, valores, inteligência, um grupo, grupo, moral, amizade, felicidade, alegria, mansidão, acolhimento, compromisso, honestidade, caráter, educação, proteção. As palavras das fichas jardineira estão escritas apenas na língua tikuna. A tradução de todas as palavras encontram-se no glossário ao final do texto da cartilha.

Em uma análise preliminar do texto apresentado na cartilha para além da língua tikuna, nos vem a pergunta: de que forma os saberes indígenas estão articulados no material de apoio pedagógico do professor?

Como aspecto facilitador do ensino aprendizagem está a escolha do método freireano que nitidamente sinaliza para o caminho da educação emancipadora, ocorre que, ao nosso ver, ainda carecem de muitos ajustes que relacionem de fato a realidade do mundo indígena aos outros mundos. Aparentemente, o conteúdo ainda se configura como um aspecto desafiador quando a ênfase do contexto indígena expressa-se pelos desenhos e palavras na língua tikuna, que conformam o gênero textual da carta, ao considerarmos possibilidades outras de ter sido utilizado elementos da cosmologia indígena, por exemplo.

³⁷ Tradução em português: História de amor.

Do ponto de vista do conteúdo escrito, vemos como um aspecto desafiador o fato de que o texto escrito dificilmente transmitirá a contento a visão de mundo expressa nos conhecimentos indígenas. As histórias tradicionais, por exemplo, milenarmente guardadas na memória histórica e transmitidas oral e visualmente por meio do exemplo prático na vivência das sociedades indígenas. Em vez de material escrito, o material poderia ser oral/visual (audiovisual), para estimular o uso da oralidade na sala de aula, considerando que existem conhecimentos indígenas que são intraduzíveis na língua portuguesa.

Está mencionado no relatório da ASIE/UFAM (2016, p. 4), que a produção do material cumpriu processos das pesquisas de campo realizadas pelos cursistas nas etapas entre-módulos. Os protótipos dos materiais didáticos produzidos pelos cinco grupos de trabalho foram discutidos, socializados e aprovados pelos comunitários, indicando que houve a participação e anuência dos sábios portadores do notório saber (pajés, rezadores, pegadores de osso, parteiras, lideranças). Esta é a única cartilha produzida e publicada pelo programa neste período.

Outro aspecto desafiador se volta ao cuidado de evitar a valorização de somente uma língua indígena. No caso da cartilha publicada, a língua Tikuna imperou sobre as demais que participaram do processo de construção do material de apoio pedagógico. Ou seja, apenas um povo poderá se beneficiar do uso do material. Onde está o atendimento à diversidade étnica no material? Não está!

Um caso semelhante, socializado por uma professora do povo Tukano formada pela turma ASIE/Semed 2016, durante a XI Mostra Pedagógica dos Professores Indígenas de Manaus (2018), ocorre em um dos Espaços Culturais improvisado nas dependências de uma Associação Indígena de Mulheres, onde a professora tukano leciona. Segundo o relato da professora, as suas aulas acontecem nos dias de sábado para não atrapalhar as aulas das escolas convencionais (não indígenas) em que os seus 22 (vinte e dois) alunos estão estudando durante a semana. Apesar desses alunos pertencerem aos distintos povos do Rio Negro com seus modos de vida, costumes e diferentes línguas, as aulas são ministradas na língua tukano. Vê-se, então, uma certa continuidade da colonização intraétnica, muito comum na região do Alto Rio Negro, em que a língua tukano predomina entre os povos Dessana, Tariano, Tuyuca, Piratapuia e outros devido a questões culturais que facilitaram o domínio pela língua tukano em detrimento das outras línguas. A questão que fica é: Como trabalhar

a diversidade linguística no ambiente escolar sem privilegiar apenas uma língua, seja ela o português ou outra língua indígena?

Embora a proposta desta pesquisa não tenha incluído a observação em campo para registrar a aplicação pedagógica da cartilha pelos professores tikuna, fui convidada pela Semed Manaus a participar da XI Mostra Pedagógica dos Professores Indígenas em Manaus (Ex-cursistas da ASIE/UFAM/SEMED) ocorrida em novembro de 2018, na qual pude conferir “in loco” a exposição dos trabalhos desenvolvidos pelos professores indígenas formados pela ASIE. Cada professor apresentou o projeto pedagógico desenvolvido nas escolas de suas comunidades, compostos por jogos lúdicos e a maioria elaborados a partir de um tema escolhido de forma participativa com a comunidade educativa. Na ocasião, uma das professoras do povo Kokama expôs que a comunidade escolhe o tema a ser trabalhado durante o ano letivo. Todo o material utilizado é elaborado a partir da temática escolhida e aplicado de forma contextualizada nas salas de aula. Outro professor indígena do povo Tukano relatou que, na formação da ASIE, ele se apropriou de conhecimentos metodológicos que o ajudaram muito a aplicar as práticas didático-pedagógicas em sala de aula. O professor, que é falante da língua tukano, destacou que: “Antes eu não sabia como repassar os conhecimentos da minha cultura para os meus alunos, mas na formação ASIE eu aprendi e agora estou colocando em prática”.

A professora do povo Apurinã, que leciona em um dos espaços culturais localizados no contexto urbano, relatou que o seu trabalho baseia-se na pesquisa e adaptação de materiais didáticos da educação infantil não indígena para a realidade indígena. Segundo ela, a metodologia adaptada tem facilitado em muito as suas práticas pedagógicas, tanto que todos os seus alunos já aprenderam a falar a língua apurinã.

Outra experiência interessante na Mostra Pedagógica, foi a de uma professora tikuna que ministra aulas para alunos tikuna e sateré-mawé: “Eu ensino eles a falarem as duas línguas, mas levo eles pra pescar e pra roça também pra aprenderem como se planta e se produz os nossos alimentos”.

O espaço da Mostra permitiu conhecer projetos pedagógicos voltados ao fortalecimento da oralidade por meio das cosmologias, dos rituais, das danças, da música, da medicina tradicional, dos grafismos e pinturas corporais, da alimentação, entre outros. As exposições dos professores participantes da mostra revelaram que há um plano anual que se embasa em temáticas escolhidas pela comunidade

educativa, o qual conduz todo o trabalho pedagógico do ano letivo. A cada ano avalia-se coletivamente os resultados dos temas trabalhados e renova-se as próximas temáticas, sempre voltadas à realidade cultural. Assim pudemos evidenciar na pesquisa as variadas inovações no processo ensino-aprendizagem que foram fomentadas e implementadas a partir da formação da ASIE, as quais já estão sendo trabalhadas nas salas de aulas.

A diversidade de materiais didáticos efetivamente desenvolvidos e praticados pelos professores indígenas expressam riqueza de criatividade e vão muito além do que está previsto, orientado e escrito nos documentos oficiais do projeto ASIE/UFAM e do PSIE/MEC, que, aliás, corrobora uma característica das políticas indigenistas estatais de estarem sempre atrasadas em relação à vanguarda criativa dos povos indígenas.

3.4.6. Cartilhas elaboradas na ASIE não publicadas

Além da cartilha publicada durante a formação da ASIE, foram produzidos outros 13 (treze) protótipos de cartilhas, mas que ainda não tinham sido organizados e publicados. Decidimos por relacioná-los, destacando apenas observações mais relevantes presentes nos seus conteúdos. Mesmo ciente de que esses materiais podem sofrer alterações e ajustes, objetivamos enriquecer a pesquisa observando e discutindo como os saberes indígenas são tratados no citado material. Os materiais foram digitalizados, compilados, xerocopiados, apostilados e nessas condições que tivemos acesso a eles.

A seguir apresentamos os temas dessas produções por considerarmos importantes para termos noção dos temas e conteúdos trabalhados e priorizados na produção dos textos e ilustrações pelos professores indígenas. Os temas e conteúdos abordados dão ideia mais concreta dos saberes indígenas, alvo da Ação Saberes Indígenas na Escola.

Os materiais didáticos aos quais tivemos acesso foram construídos por grupos de trabalhos em oficinas no Módulo IV, como atividades pedagógicas da disciplina Produção textual: Histórias infantis. Esses materiais não foram publicados, mas foram digitalizados e impressos em forma de apostilas, segundo informações do professor indígena que ocupava a função de Gerente de Educação Escolar Indígena (GEEI) da SEMED Manaus, durante o I Seminário de Formação da ASIE, realizado em

dezembro de 2016, em Manaus. No relatório do referido seminário, que nos foi repassado como registro de uma importante ação da ASIE, foi socializado pelo gestor os resultados da formação ASIE, conforme o excerto do relatório do evento:

[...] Primeiro módulo teve como resultado a publicação de material didático na língua ticuna. Os três módulos posteriores foram digitalizados e compilados em apostilas. Os trabalhos apresentados no Seminário são modelos que deverão, segundo o professor, ser revisados e adequados a uma linha de conteúdo apropriado para o tratamento didático. Há trabalhos que falam da natureza e do ciclo de reprodução animal, vegetal e temporal. Assim como, a construção de jogos educativos, relatos da cultura indígena e da cultura não indígena, este último adaptado para a realidade indígena. (Relatório de Atividades I Seminário de Formação da Rede Norte do PSIE/UFAM, 2016, p.9)

O relato destaca como principal resultado da formação da ASIE os materiais didáticos produzidos, corroborando a proposta curricular da ASIE/UFAM, que tem os materiais didáticos como eixo integrador das etapas formativas, tendo sido publicado o material em língua tikuna, resultante do primeiro módulo. Contudo, destaca também que os demais materiais produzidos nos módulos seguintes necessitam de revisão e adequação dos conteúdos para que possam ser utilizados didaticamente.

Sistematizamos os materiais não publicados que foram elaborados por quatro grupos de trabalhos. Cada trabalho apresenta sumário, objetivos, introdução, conclusão, além de indicar a faixa etária da modalidade da educação infantil (2 a 6 anos), à qual o material está direcionado e conforme organizamos em quadros:

Quadro 2: GT1 – Material para crianças de 2 a 3 anos de idade

GT1 – Autores: 10 Docentes dos povos Baré e Kokama	
Título Cartilha	Sumário
Educação Escolar Indígena de 2 a 3 anos	Milho ... M.A
	Miriti ... M.B
	Arco e flecha
	Cesto... C.W. Waturá
	Canoa...C.I. Igara
	Oca...Uka...O.U
	Peixe – pirá ... P
	Pescaria
	Roda ... R
	Cocar – Cangatara
	Mascara (sic)
	Baracão (sic)

Fonte: organizada pela autora, 2019.

O material direcionado à Educação Escolar Infantil, contém doze páginas, sendo uma por cada título que compõe o sumário. O objetivo descrito: Revitalização das culturas Baré e Kokama, por meio da Ilustração imaginária do mundo infantil indígena, onde a criança aprende colorindo o seu mundo.

Do ponto de vista do conteúdo, o material traz os saberes indígenas em elementos da realidade indígena: os alimentos (milho, buriti, peixe), os utensílios (arco e flecha, cesto de cipó, canoa), as moradias (oca, barracão), os afazeres (pescaria), os adereços utilizados nos rituais e festas (máscara, cocar), as brincadeiras (roda). Cada elemento é identificado por um desenho livre.

Do ponto de vista linguístico, o material apresenta-se trilingue porque utiliza palavras nas línguas nhengatu/português e kokama/português. Promove o aprendizado do alfabeto português por meio dos nomes dos elementos seguidos de frases curtas indicando para que servem e do que são feitos, escritos nas línguas português/ nhengatu e português/kokama. A interculturalidade se faz presente no material no aspecto de vivências condizentes aos dois povos: Kokama e Baré, o que abre possibilidades para o ensino de outras culturas.

Os saberes indígenas estão presentes na proposta pedagógica do material bilíngue que valoriza os elementos da cultura indígena, as línguas indígenas e promove a interculturalidade a partir do uso das línguas indígenas e do português.

Quadro 3: GT1 – Material para crianças de 4 a 5 anos de idade

Autores	Título Cartilha	Sumário
GT.1 Docentes Baré e Kokama	Contos Indígenas de 4 a 5 anos	A Pescaria
		O Curupira
		O Boto
		Atividades indígenas: Escreva o nome dos animais e dos objetos
	Música kokama	Yapay Westaka

Fonte: organizado pela autora, 2019.

O material direcionado para crianças de 4 a 5 anos da Educação Escolar Infantil tem como objetivos repassar as histórias indígenas dos povos Baré e Kokama, e valorizar a cultura, por meio de brincadeiras. O conteúdo apresenta-se bilíngue, contendo desenhos livres, textos e atividades na língua portuguesa e música infantil na língua kokama.

Os saberes indígenas encontram-se presentes nas narrativas que transmitem os hábitos alimentares por meio da pescaria, a cosmologia por meio das crenças nos

seres que habitam a floresta e as águas. Os trabalhos promovem a valorização da espiritualidade e da relação harmoniosa com a natureza, por meio da música e dos animais como principais personagens. O material apresenta-se apropriado para a faixa etária com a exploração das contações das histórias tradicionais, o que valoriza a cultural oral do povo.

Quadro 4: GT1 – Material para crianças de 6 anos de idade

Autores	Título	Sumário
GT.1 Povos Baré e Kokama	Lendas e histórias geográficas para crianças 6 anos (sic)	A Lenda do pirarucú
		A lenda da Vitória Régia
		A lenda do boto

Fonte: organizado pela autora, 2019.

Os objetivos descritos no material são de revitalizar a cultura por meio das histórias ancestrais; e valorizar a identidade étnica e cultural. As três narrativas apresentam-se monolíngues em português, com ilustrações contextualizadas com a cultura indígena. Cada narrativa é seguida de atividades de letramentos, que inclui: a formação de palavras, leitura e interpretação de texto e decomposição das palavras.

As atividades pedagógicas exploram os elementos do cotidiano indígena representados pelas palavras e ilustrações extraídos das narrativas, como por exemplo: igapó, pato, pimenta, peixe, escama.

As narrativas indígenas às quais eles se referem como lendas e histórias são os conhecimentos indígenas que foram repassados oralmente e que estão sendo trazidos para a escolarização nas escolas indígenas.

Quadro 5: GT 2 – Povo Sateré-Mawé

GT.2 - 04 Docentes indígenas do povo Sateré-Mawé	
Título Cartilha	Sumário
Comunidade Sateré-Mawé AIWEMU'E HAP	História da tucandeira
	Waranã Eko As'awy
	Watyamã hit

Fonte: organizado pela autora, 2019.

Material ilustrado com desenhos de elementos da cultura Sateré-Mawé, com textos bilíngues, nas línguas sateré-mawé e português. O conteúdo valoriza a tradição Sateré-Mawé baseada nos elementos e simbologias representados pela história da tucandeira. A alfabetização é promovida a partir dos contos tradicionais, seus elementos, significados e a língua sateré-mawé, ao mesmo tempo em que as

ilustrações de grafismos que entornam todas as ilustrações abrem possibilidades de trabalhar a interdisciplinaridade, principalmente as artes das pinturas/grafismos usados pelos meninos que são diferentes dos usados pelas meninas.

Quadro 6: GT3 – Povo Tikuna

GT.3 - 04 Docentes indígenas do povo Tikuna	
Título	Sumário
Mitos do povo Tikuna	Povo Pescado Magütawa Ewarewa
	Woworecüthiga Ritual da Moça Nova
	Curupiratchiga arü maü

Fonte: organizado pela autora, 2019.

Esse material pauta o objetivo no fortalecimento cultural do povo Tikuna. Material bilíngue tikuna e português contendo ilustrações por desenhos livres identificados em língua tikuna e o texto dos rituais em português. .

O material valoriza a cosmologia do povo Tikuna, trazendo a narrativa sobre a origem dos vários clãs promove os saberes indígenas por meio do pertencimento cultural étnico, utilizando as histórias, contos, cantos e os grafismos com as simbologias particulares de cada clã. A proposta desse material apresenta-se inovadora ao trazer um título: “Curupiratchiga arü maü” associado a uma variedade de desenhos (animais, pessoas, ambientes contextualizados com a vida indígena), abrindo possibilidades para a criança criar a sua própria história oral na língua tikuna.

Quadro 7: GT4 – Povo Kambeba

GT.4 – 07 Docentes do povo Kambeba	
Título Cartilha	Sumário
Lendas, músicas tradicionais e histórias infantis para crianças de 3 e 4 anos	O homem e a curupira
	A lenda do rio Amazonas
	Música: O indiozinho da tribo (sic) Kambeba

Fonte: organizado pela autora, 2019.

Material de apoio pedagógico para utilizar nas escolas indígenas e espaços culturais como estratégias influentes no processo ensino-aprendizagem nas diversas áreas de ensino. Material bilíngue em línguas kambeba e português, com ilustrações de desenhos livres relacionados passo a passo com as histórias e com a música.

Os saberes indígenas se destacam no material pelo uso das vestes típicas do povo Kambeba, suas pinturas, os textos na língua kambeba trabalhados por meio da música.

Quadro 8: GT5: Povo Kokama

Título Cartilha	Sumário
Lendas tradicionais da Amazônia e narrativas de histórias infantis para crianças de 6 anos.	IMINTSUARARA ANIMARU KANA A História dos animais
	IMINTISUARARA KOKAMA A morte da cobra grande
	Música: Indiozinhos

Fonte: organizado pela autora, 2019.

Histórias contendo elementos da cultura indígena para servirem de estratégias pedagógicas nas escolas, na área de língua indígena. Narrativas bilíngues em línguas kokama e português, ilustrados com desenhos livres e contextualizados com as histórias e música.

Relacionamos os materiais produzidos e não publicados, que ainda necessitam de uma avaliação rebuscada para que sejam utilizados como material de apoio pedagógico, vez que apresentam variações culturais de origem. Citaremos alguns exemplos em que percebemos processos transitórios em relação ao fortalecimento e valorização dos saberes indígenas.

Extraímos excertos ilustrativos do material bilíngue construído pelos docentes alfabetizadores Kokama sobre a história de criação dos animais, nas línguas kokama e português, para crianças de 0 a 6 anos da Educação Infantil:

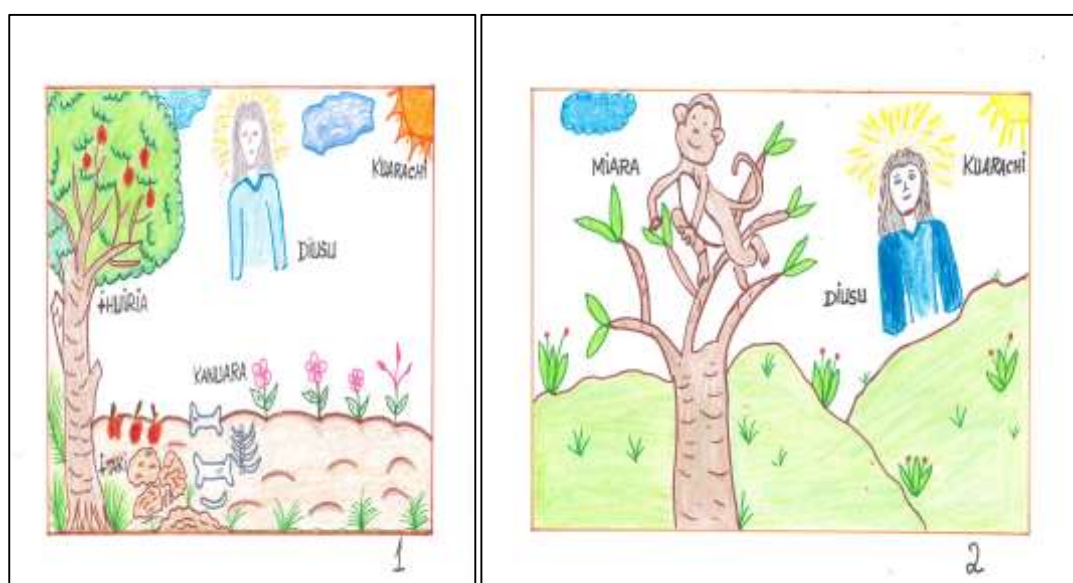


Figura 5: Material kokama produzido na etapa formativa

Nestes desenhos percebemos uma clara demonstração do hibridismo cultural que fez a mestiçagem das culturas, mas que em muitos contextos sobrepôs as culturas não indígenas sobre as indígenas. Por isso a importância da ASIE para recolocar os saberes indígenas no seu devido lugar. Do ponto de vista intercultural, as ilustrações nos mostram a articulação de elementos da cultura ocidentalizante no contexto indígena. A figura de Deus, tal como é cultuada pela sociedade dominante representa no material a figura do Deus (Diusi) Kokama, num claro entrecruzar das cosmovisões indígenas e não indígenas.

O conteúdo traz a narrativa sobre a criação do mundo e dos animais, em que conta que depois de criar o mundo, Deus reservou um dia para concluir a anatomia dos corpos dos animais. Alguns termos como: “culhão e bunda”, são utilizados de forma natural, em consonância com a visão do mundo indígena, em que estas palavras representam nada mais que partes dos corpos de seres humanos e de animais, em perfeita harmonia com a natureza. Portanto, diferenciando-se das características da visão de certo/permitido e/ou errado/proibido, pertencente ao mundo ocidental sob a égide da moral judaico-cristão. O texto discorre também sobre certas características que os animais possuem, como: rabos curtos, focinhos redondos ou quadrados etc, como uma espécie de castigo por serem apressados.

Destacamos o conteúdo do material produzido pelos professores do povo Kambeba, em que a música de título: “Indiozinhos da tribo (sic) Kambeba”, chama-nos atenção pelo uso do termo “tribo”. Para os profissionais que trabalham com a temática indígena não é novidade que o termo “tribo” representa o colonialismo europeu, portanto, não são termos adequados para identificar as sociedades indígenas. A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), do qual o Brasil é signatário, diz que o termo correto a ser utilizado é “POVO”, em virtude das pertencas em comum e por ser uma categoria mais bem definida e que possibilita pensar autonomia autodeterminação aos coletivos assim denominados e reconhecidos.

Das apresentações de todos os materiais analisados, infere-se que todos estão prontos para o uso pedagógico nas salas de aulas, em concordância com a proposta do Manual de Gestão da ASIE, elaborado pela SECADI/MEC, que diz:

Os materiais elaborados deverão ser usados nas formações com os(as) professores(as) alfabetizadores(as) e, se necessário,

reformulados conforme as experiências de uso prático nas salas de alfabetização (BRASIL, 2014, p.23).

A orientação acima, serve como parâmetro que define os materiais elaborados pelos cursistas nas etapas concluídas como prontos para serem utilizados nas salas de aulas, cujos ajustes e reformulações serão feitos a posteriori a partir das necessidades apontadas pelas práticas pedagógicas.

Como sugestão desta pesquisa à coordenação da ASIE/UFAM, recomenda-se que seja constituída uma Comissão Específica, com a participação efetiva de representantes dos povos envolvidos na formação, para avaliar, revisar e ajustar os materiais produzidos nas etapas formativas, antes da sua publicação ou utilização nas salas de aulas das escolas indígenas. Pautamos esta recomendação no pressuposto de que há a necessidade premente de outros olhares que contribuam eficazmente com a finalização do produto, em vez de seguirem diretamente da etapa formativa para a sala de aula. Os materiais didáticos representam o eixo integrador entre teoria-prática, sendo propostos a partir de problemas em situações reais, reflexão-ação-reflexão da prática vivenciada, estudos de caso, realização de oficinas. A principal proposição do curso é possibilitar o diálogo e vivências entre sujeitos, experiências e objetos de análise das práticas didático-pedagógicas e epistemológicas de processos de letramento e numeramento monolíngue/multilíngue.

No entanto, os materiais didáticos produzidos não receberam o tratamento suficientemente adequados e coerentes à importância dada no Projeto Pedagógico inovador. Ressaltamos que os materiais didáticos acessados foram analisados tal como foram produzidos, ou seja, sem passarem por uma revisão ou adequação de conteúdos. Alguns estão contextualizados ao cotidiano da vida indígena e reproduzem elementos das culturas e saberes indígenas indígenas e elementos culturais não indígenas. Outros materiais nitidamente replicam a valorização da cultura dominante, principalmente no quesito religiosidade/espiritualidade. É notório que, na ausência de um instrumento de avaliação e revisão, composta paritariamente por profissionais indígenas e não indígenas que representem os projetos societários dos povos envolvidos, os materiais produzidos não apresentam ideais almejados para o trabalho da práxis pedagógica nas escolas indígenas.

Este exemplo muito comum na vida dos povos indígenas nos tempos atuais, mostra que as dificuldades para a promoção das culturas e saberes indígenas na

escola e na sociedade não se encontram apenas no campo dos espaços sociais e institucionais não indígenas, mas também nos espaços interétnicos e intraétnicos, como resultado de mais de 500 anos de colonização ocidental branca, que seduz, confunde, coopta, as mentes e corações indígenas, e cuja superação e equilíbrio levará ainda muito tempo de educação escolar indígena específica, diferenciada, cidadã sobretudo humana na sua diversidade.

Processos formativos necessitam de material didático. Neste caso do Projeto Ação Saberes Indígenas na Escola da Rede Norte, não havia material de referência, de apoio ou de orientação. Por isso, o projeto se propôs a elaborar materiais com este fim. O que é relevante, mas sua disponibilização é para o futuro e se o projeto tiver continuidade e condições financeiras e de pessoal para transformar excelentes e legítimas matérias-primas de material didático elaboradas pelos cursistas indígenas.

SEÇÃO 4: OS (DES)CAMINHOS DOS SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA: ENTRE O PAPEL E A REALIDADE

Nesta última seção, faremos uma descrição analítica dos achados nos documentos oficiais do projeto Ação Saberes Indígenas na Escola coordenado pelo Departamento de Educação Escolar Indígena da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas acessados ao longo da pesquisa relacionando-os à experiência pelo viés de aspectos que não estão escritos nos documentos, mas ouvidos constantemente em reuniões de trabalho por coordenadores e equipes técnicas, administrativas e pedagógicas do projeto ou ainda o que conseguimos perceber, sentir e ver nos dados da realidade. Tais elementos não escritos ou não ditos oficialmente também dizem muito do que é o projeto, seus alcances, suas fragilidades, limitações e contradições. Então iniciemos por questões que estão ditas.

Sabemos que desde a invasão dos portugueses às terras hoje conhecidas por Brasil, os povos indígenas vem lutando para continuarem existindo física e culturalmente. Essa existência física e cultural na atualidade, depende fundamentalmente da luta pelo reconhecimento de suas memórias históricas e de suas ancestralidades, de suas identidades étnicas dinâmicas, de suas culturas e tradições também dinâmicas e de seus saberes, fazeres e valores que perpetuam ao

longo dos tempos e que irrigam e alimentam os diferentes modos de existência indígena – modos de ser e viver. É na encruzilhada dessa luta por reconhecimento da necessidade de continuidade existencial, identitário, cultural, linguístico e epistemológico que se encaixa estrategicamente e pedagogicamente o Programa Saberes Indígenas na Escola.

Tendo afirmado e reafirmado a importância histórica, pedagógica e estratégica do programa ASIE e do Projeto ASIE UFAM, bem como seus méritos, conquistas, avanços e resultados preliminares, passamos agora a analisar suas fragilidades, dificuldades, contradições e possibilidades nos âmbitos pedagógicos, administrativos e institucionais.

As Oficinas Pedagógicas por módulos foram escolhidas como estratégia, por considerar que assim se faz a construção coletiva do saber, da análise de realidade, intercâmbio de experiências interculturais e um exercício concreto de educação/formação, aproximando, articulando, interagindo escola, sala de aula e aldeias, além dos sujeitos da educação.

Nas reuniões da Coordenação Geral e equipe executora da ASIE, em que participei como formadora entre 2016 e 2017, discutia-se a falta de recursos específicos para fomentar a publicação dos materiais didáticos produzidos. Os pontos problemáticos da formação incidiam sobre o ajuste de carga horária com trabalho voltado para três módulos (alfabetização/letramento, numeramento e avaliação/planejamento), com 60 horas, sendo 40 horas para as aulas presenciais e 20 horas para orientações de pesquisas em campo; a necessidade de revisão dos materiais didáticos produzidos; garantia de orçamento para custear a produção/publicação dos materiais construídos nos módulos das áreas de ensino de cada formador. Dentre os encaminhamentos chegou-se a proposta de priorizar orçamento específico para o tratamento adequado dos materiais didáticos; criação de Corpos Editoriais de Letramento e Numeramento com suporte de equipe especializada da UFAM. O objetivo pautava-se em constituir grupo de trabalho para dar conta da demanda específica da produção de materiais didáticos. Naquele momento foi constituída uma pequena comissão composta por quatro formadoras sendo duas terceirizadas, uma professora do quadro do DEEI/FPI/UFAM e uma professora do quadro do IFAM, com a tarefa inicial de catalogarem todos os materiais produzidos pelas etapas formativas da ASIE. Tivemos conhecimento de que os

trabalhos foram iniciados, porém não obtivemos dados para afirmar como foram desenvolvidos e se foram concluídos.

Soares (2014) é enfática ao avaliar que a ocorrência do letramento de grupos sociais está fundamentalmente relacionada às suas condições sociais, culturais e econômicas, sendo, portanto, necessário que haja condições para o letramento. As condições que a autora ressalta baseiam-se na escolarização e nos materiais disponibilizados para a leitura e a escrita, o que justifica a relevância dos materiais didáticos nesse processo. Na implementação da ASIE, os materiais de apoio pedagógicos vistos pela pesquisa, apesar da necessidade de ajustes, correspondem aos objetivos da ASIE e vêm contribuindo como avanços significativos para inovações nas práticas pedagógicas dos docentes indígenas.

No tocante à implementação da ASIE/UFAM enquanto política pública, no relatório final de atividades que tivemos acesso, percebe-se um descompasso nas informações nele contidas em relação ao Parecer Técnico que endossa as ações executadas, embora mencione que a execução da agenda comum da Rede de Instituições de Ensino Superior UFAM-IFAM-UEPA tenha sido implementada parcialmente. Afirma, ainda, que foi realizada oficina preparatória de Alfabetização e Letramento em contexto Bilíngue/Multilíngue e Monolíngue antes do início das oficinas específicas de capacitação dos professores indígenas alfabetizadores. No entanto, as referidas oficinas foram realizadas no I Seminário da Rede Norte da Ação Saberes Indígenas na Escola, ocorrido em dezembro de 2016, após a realização das etapas formativas iniciadas no ano de 2014 e concluídas em 2016. Ou seja, os formadores foram a campo sem uma formação específica em relação ao funcionamento e implementação da ASIE.

Nesse contexto, embora as ressalvas explicitadas no conteúdo do parecer quanto a realização parcial das oficinas de formação de professores indígenas em metodologias de alfabetização monolíngue, bilíngue e multilíngue e quanto à devolução de parte dos recursos disponibilizados para a concretização das ações, vez que versa sobre a descentralização pelo TED nº. 1344/2014 recursos no valor de R\$ 677.478,00, sendo que foi devolvido R\$ 201.122,82, e, executado R\$ - 476.355,18. Ainda assim, o parecer aponta que as metas e objetivos propostos foram atingidos, com qualidade.

A contradição apresenta-se quando na proposta pedagógica enfatiza-se o compromisso da UFAM no cumprimento de sua missão institucional junto ao

segmento indígena em ampliar ações específicas voltadas ao atendimento do público das Políticas de Ações Afirmativas. Embora o relatório não apresente justificativa plausível para a devolução dos recursos, a realização parcial do cronograma de ações pressupõe desafios de cunho institucional que carecem de ajustes para atender de modo satisfatório as demandas provenientes do contexto da diversidade indígena no Estado. Esse é um pressuposto que foge dos objetivos desta pesquisa, mas que foram revelados no intuito de provocar reflexões que ajudem a minimizar a problemática no decorrer da implementação da ASIE enquanto uma política pública.

Outro ponto divergente nos documentos analisados refere-se ao número de professores alfabetizadores formados. A proposta do Projeto Pedagógico é atender 406 professores indígenas alfabetizadores, no plano de trabalho constam 412 professores cursistas cadastrados no SIMEC, o relatório da ASIE/UFAM menciona 291, já o parecer diz que a meta proposta foi atingida pela efetivação da formação continuada de 360 professores indígenas.

Diante das incongruências de dados, faz-se primordial compreendermos que a implementação da Ação também perpassa pela pactuação das atividades entre os gestores da educação, lideranças locais e comunidades de todos os povos indígenas envolvidos no desenvolvimento das etapas formativas.

Passamos agora a tratar de questões que os documentos institucionais, relatórios e outros registros relativos à iniciativa não dão conta, mas importantes para entendermos as dificuldades enfrentadas pelo Programa e pelo Projeto da Rede Norte UFAM-IFAM-UEPA, suas limitações, contradições, potencialidades e alcance.

A primeira questão importante que obviamente não está escrita nos documentos, mas que foram discutidas em reuniões de trabalhos da ASIE/UFAM das quais participei, é quanto à vulnerabilidade institucional do Programa Ação Saberes Indígenas na Escola. Segundo declarações do gestor da ASIE nas reuniões de trabalho (registro da autora, 2017), o programa tem bases institucional, social, financeira, administrativa e de recursos humanos muito frágeis. Do ponto de vista institucional, o programa foi criado por uma portaria ministerial e as instituições de ensino superior são convidadas e, por adesão voluntária, se estruturam para desenvolver as atividades propostas. Como podemos observar não há uma obrigatoriedade das instituições formadoras ou educacionais na oferta dos serviços preconizados pelo Programa. Se, por um lado, as instituições educacionais públicas não têm a obrigação de seguir a proposta do Programa, por outro lado, e

consequentemente, os professores indígenas alfabetizadores não ganharam o direito subjetivo de seus benefícios. Isso explica porque, no estado do Amazonas, 80% dos potenciais beneficiários não foram atendidos nos quatro anos de sua implementação e não há nenhuma garantia de que serão atendidos.

No aspecto social, embora o programa teve forte apoio dos professores indígenas, dos gestores e especialistas do campo, não apresenta-se estruturalmente capaz de atender os mais de 20 mil docentes indígenas alfabetizadores no Brasil em curto e médio prazo. Além disso, o que constatamos na prática como militante do movimento social dos docentes indígenas no Amazonas (FOREEIA), é que a base socioespacial e socioinstitucional da ASIE que é a política dos Territórios Etnoeducacionais, foi abandonada ou esvaziada pelo MEC, deixando as novas atividades e práticas educativas sem referência social, cultural, espaço temporal e etnicoterritorial. Essas referências são essenciais para valorização prática dos saberes e valores indígenas, que precisam fazer parte das vivências cotidianas das pessoas e coletivos específicos com suas histórias de média e longa duração, suas línguas, tradições, saberes, etnoterritórios. Deste modo, o Programa não nasceu institucionalizado e no curso de quatro anos de implementação também não foi institucionalizado, nem no âmbito do criador MEC, nem no âmbito dos executores (IES) ou dos sistemas de ensino envolvidos. Assim, o Programa é mais uma iniciativa sem sustentabilidade institucional, sob constante ameaça de descontinuidade ou mesmo de abandono ou extinção, por diversos motivos, contextos e conjunturas. O programa depende da visão e das vontades subjetivas e circunstanciais dos técnicos, gestores e dirigentes governamentais.

No aspecto financeiro e administrativo, percebemos mais claramente as fragilidades e contradições da ASIE, assim como de todas as políticas públicas voltadas aos povos indígenas no Brasil, uma cultura de longa duração. A primeira questão refere-se ao caráter complementar e eventual dos recursos financeiros do Programa. A cada ano o Ministério da Educação necessita entrar em campo para defender a necessidade de recursos financeiros para a continuidade do programa dentro do governo que sempre considera o público indígena irrelevante por sua irrelevância política eleitoral e indicadores técnicos de resultados macroeconômicos e sociopolíticos. Conforme relatos pelos executores do programa por ocasião de encontros e reuniões que trataram sobre a ASIE/UFAM, a cada ano ficam com “pires na mão” atrás do MEC para tentar garantir algum recurso financeiro e assim, garantir

a continuidade das ações. Ficam sempre com a dúvida e incerteza se o programa terá continuidade e se terão recursos financeiros, toda vez que muda um gestor qualquer do MEC.

Mas o que torna o programa ainda mais limitado, pouco racional e excludente do ponto de vista de sua missão, eficiência e eficácia programática é considerar as realidades geográficas, culturais e econômicas das inúmeras regiões, microrregionais e locais do país como única. O financiamento dos projetos por parte do MEC feito por meio de descentralização dos recursos segue uma referência única de valor *per capita* aluno por ano, o que é profundamente injusto e excludente que só aprofunda desigualdades regionais e sociais. Essa prática de transferência distributiva de recursos públicos baseada em valores de referência nacional única não leva em conta as enormes adversidades e diversidades de custos de serviços, produtos, logísticas e meios de comunicação, tornando-a como a principal fonte de desigualdades e exclusões estruturais.

Tomamos como exemplo dados relatados *in loco* pela professora Amália Cubeo no vídeo documentário “Caminhos de Amália”, documentário este elaborado pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Amazonas, justamente com o propósito de dar conhecimento aos gestores e tomadores de decisões de políticas públicas, sobre as enormes dificuldades que os programas e ações governamentais enfrentam em suas implementações na Amazônia, tomando como referência os cursos de formação de professores e das ações do programa Ação Saberes Indígenas na Escola.

O documentário em referência, demonstra que a professora Amália gasta em média 15 a 20 dias de viagem de canoa motorizada para se deslocar de sua comunidade indígena Caruru Cachoeira, situada na região do Alto Rio Uaupés na fronteira do Brasil com a Colômbia, até a cidade de São Gabriel da Cachoeira para participar de uma etapa do Curso de Formação de Professores Indígenas (Licenciatura Intercultural Indígena) oferecido pela Faculdade de Educação da UFAM, do qual ela é aluna. Amália gasta em média 200 litros de gasolina, cujo custo litro vai de R\$5,25 em São Gabriel da Cachoeira a R\$12,00 na comunidade Caruru-Cachoeira, sua comunidade de residência (Vídeo Documentário O Caminho de Amália, Proexti-UFAM, 2014). A professora Amália realiza essa viagem duas vezes ao ano, uma vez que a cada ano são realizadas duas etapas do curso de 60 dias, uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre, realizadas, na maioria das vezes,

nos períodos de férias letivas. Por ano duas etapas do curso ocorrem em São Gabriel da Cachoeira.

Se essa prática já é nociva no âmbito interno de um estado, como o Amazonas, imaginemos isso em escala nacional. Essa prática e realidade institucional e estrutural do programa afeta diretamente aos processos administrativos e burocráticos das políticas públicas direcionadas aos povos indígenas. As enormes distâncias, os elevados e diferentes custos de serviços e produtos, a grande diversidade de realidades geográficas e climáticas em que estão localizadas as comunidades indígenas, alvos beneficiários do programa estudado, tornam os atuais instrumentos administrativos da Administração Pública, impraticáveis, inviabilizadores de políticas e programas e negadores de direitos. Processos licitatórios e financiamentos baseados em *per capita* nacional são instrumentos institucionais que anulam direitos, ao inviabilizarem o desenvolvimento prático de políticas, programas e ações.

Outro aspecto que dificultou o bom desenvolvimento do Projeto Rede Norte de Saberes Indígenas na Escola foi a escassez de recursos humanos, notadamente de professores formadores e técnicos administrativos. Como acontece com outros programas voltados para os segmentos da diversidade, os professores que atuaram nas atividades formativas do projeto eram professores regulares das universidades envolvidas, já muito atarefadas. O projeto tinha muitas dificuldades para escalar professores para ministrar as disciplinas nas etapas dos cursos, por suas indisponibilidades diante da agenda lotada em outros cursos prioritários, para os quais foram selecionados ou concursados. Muitos professores atuaram em caráter totalmente voluntário, pois, mesmo o programa podendo oferecer algumas bolsas de incentivo, muitos não puderam se beneficiar delas, por conta da proibição institucional de duplicidade de bolsas, uma vez que a maioria dos docentes que se dispuseram a colaborar com o projeto já recebia bolsas de outros programas, com maior incidência no PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores para Educação Básica). É importante destacar que não foram muitos os professores que aceitaram colaborar com o projeto como aliás, quase sempre acontece quando se trata de projetos voltados para povos indígenas, seja por falta de qualificação específica ou por falta de sensibilidade e interesse pelo tema e público indígena.

A situação mais grave ficou com a ausência de técnicos administrativos, pois para estes não havia possibilidade de bolsas, forçando os coordenadores e docentes do projeto se sobrecarregarem ainda mais, pois, além de ministrar suas aulas

regulares na Universidade e gerenciar o projeto, também executavam atividades de secretaria, atividades administrativas, financeiras e tantas outras atividades eventuais como acompanhar cursistas indígenas no hospital quando ficavam doentes e precisavam ser internados para tratamento.

De acordo com as constantes reclamações dos coordenadores socializadas nas reuniões da ASIE (apontamentos da autora, 2017), essa situação foi agravada pelas irregularidades de repasses de recursos por parte do MEC. Em geral, a coordenação do projeto só dispunha de recursos financeiros para executar as atividades durante cinco meses por ano. Isso porque, o MEC descentraliza os créditos entre abril e maio de cada ano, o setor administrativo da UFAM realizava os processos licitatórios e empenhos entre junho, julho e agosto, e entre 15 e 31 de dezembro, o MEC recolhia os recursos não gastos. Muitas vezes o setor administrativo e financeiro sequer conseguia concluir os processos licitatórios e de empenho pela complexidade dos procedimentos ou por falta de vontade, sensibilidade e compromisso com a questão indígena, ou seja, por tratar-se de questões de interesse indígena, beirando à discriminação ou racismo institucional. Aliá como também acontecia com a equipe do MEC. Uma consequência dessa falta de recursos humanos ao projeto foi tornar algumas dimensões e atividades do projeto irrelevantes. O maior exemplo foi o fato da coordenação tomar decisão de priorizar a formação de professores indígenas alfabetizadores em detrimento de outras atividades partes do projeto, como as atividades de formação de formadores, atividades de pesquisas e elaboração de material didático.

Outro aspecto profundamente excludente do Programa ASIE foi o seu *modus operandi* em termos de gestão e governança ser totalmente digital, dependente exclusivo de acesso internet, que embora compreensível seu ineditismo e transparência, é pouco praticável na Amazônia. A maioria absoluta dos cursistas alfabetizadores não têm acesso a internet ou mesmo a computador, obrigando-os a terceirizar sua relação e operação junto ao Sistema do MEC ou desistir de participar ou mesmo realizar o curso e as atividades sem receber seus benefícios de direito. Programa como este, bem-intencionado, coerente, avançado tecnologicamente, mas sem levar em conta as realidades concretas em que os povos amazônicos vivem, correm risco na sua origem, de fracasso ou resultados limitados por sua miopia geográfica, cultural e tecnológica.

As fragilidades, limitações e contradições do projeto são consequências de falta de recursos financeiros de pessoal, ou seja, de vontade política dos tomadores de decisões no plano governamental e equívocos quanto as realidades amazônicas para concepção e implementação de políticas públicas.

Eu redigia as últimas linhas desta sessão em meados do mês de abril de 2019 quando as notícias diárias sobre as políticas indigenistas do novo governo brasileiro que tomara posse no início de janeiro eram as mais desanimadoras ou mesmo decepcionantes. Entre os professores indígenas, as lideranças indígenas e os coordenadores do projeto, assim como as notícias que circulavam diariamente nas mídias e redes sociais davam conta de que dificilmente o Programa Saberes Indígenas teria continuidade em 2019, por falta de recursos financeiros. O pessimismo não era para menos. A nova estrutura do Ministério da Educação imposta pelo novo governo havia desmontado toda estrutura institucional e orçamentária voltada para atender as demandas básicas da educação escolar indígena. A Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) havia sido sumariamente extinta, assim como a Secretaria Continuada de Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão que abrigava a CGEEI. Segundo o ex-coordenador do Projeto Rede Norte de Saberes Indígenas e Conselheiro Nacional de Educação (CNE), professor Gersem Baniwa, durante fala na reunião do FOREEIA, do qual faço parte, os dirigentes do MEC lhe haviam informado que a nova secretaria cuja pasta abriga a modalidade da educação escolar indígena, a Secretaria de Modalidades Especiais (SEMESP) disporia em 2019 de R\$ 3.000.000,00 para todos os seus programas. Se a situação se confirmar é certo que o PSIE será interrompido sem previsão de retomada, pois o recurso é absolutamente irrisório. A SECADI em 2019 tinha à sua disposição R\$ 27.000.000,00 (vinte milhões) e já era muito pouco para uma secretaria que já chegou a dispor de R\$ 70.000.000,00 no ano de 2014 e, já era considerado muito pouco (dados repassados oralmente pelo ex-Coordenador Geral da ASIE/UFAM, em 20/04/2019).

4.1. A CANOA DOS SABERES INDÍGENAS QUE SEGUE ENFRENTANDO FORTES CORRENTEZAS

Ao tratar da ASIE, embarcamos numa canoa a navegar pelos caminhos da implementação de uma política pública voltada para o atendimento de reivindicações do segmento indígena para a efetivação da educação escolarizada de forma

diferenciada e específica dos povos indígenas. Perpassamos pelas adversidades da complexidade geográfica do nosso Estado, como um dos pontos que reafirma o desafio de se implantar políticas diferenciadas que atendam de fato as realidades em que vivem os diferentes povos indígenas no contexto amazônico. A pluralidade étnica evidenciada nos dispositivos legais carece de mecanismos que permitam a simetria entre as leis e a execução destas diante das diferentes demandas e especificidades de cada povo.

Na condição de instituinte das políticas públicas voltadas aos povos indígenas podemos afirmar que estas são tão escassas ou ausentes que qualquer iniciativa por mais frágil e limitada que seja, os povos indígenas tendem a comemorar e valorizar. Foi o que aconteceu com a Ação Saberes Indígenas na Escola, com a diferença importante de que esta apresenta razões e sentidos político-pedagógicos muito mais práticos, enraizados e sociologicamente relevantes. Pena que os governantes não tenham essa compreensão, sensibilidade e compromisso.

As instituições do poder público, precisam se adequar às demandas diferenciadas e contextualizadas para as realidades das aldeias indígenas amazônicas, flexibilizando as formas de atuação para dar conta do seu papel na oferta de cursos de qualidade para o público diferenciado etnicamente e culturalmente. Enquanto as mudanças não acontecerem no âmbito institucional pouco se pode esperar das políticas implementadas por estas. São visíveis as dificuldades que vão desde a lenta tramitação para liberação de recursos ao contingente mínimo de recursos humanos que trabalham no atendimento do universo das formações de docentes indígenas. A demora na liberação de recursos em tempo hábil paralisou o andamento de várias etapas formativas desde o ano de 2017, as dificuldades se agravaram com a mudança do novo governo federal que extinguiu a SECADI por meio do Decreto no. 9.645, de 2 de janeiro de 2019, e a Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, ambas criadas no âmbito do MEC, e ameaça a perda e até a extinção dos programas educacionais como a ASIE.

Compromissos assumidos no âmbito das políticas afirmativas se esvaem, a exemplo citamos a falta de certificação dos docentes indígenas concludentes da ASIE em 2016, ao verificarmos que até o presente momento a turma de formados pelo núcleo Semed ainda não recebeu os seus certificados. A informação foi destacada durante os encontros de professores realizado pelo FOREEIA em que os professores cobram a certificação justificando que falta-lhes a comprovação do curso,

principalmente quando estes participam de processos seletivos que exigem a documentação comprobatória.

A pesquisa proporcionou a identificação de conteúdos contextualizados às ementas das disciplinas nas suas respectivas áreas de ensino, todavia, descontextualizados da realidade do docente indígena. A formação é o cerne que direcionará os caminhos para a concretização da tão sonhada escola diferenciada do jeito indígena, na perspectiva de fomentar a produção de materiais didáticos para alfabetização e letramentos para crianças da cultura da oralidade.

É um patamar a ser escalado não somente com profissionalismo, mas sobretudo com comprometimento por parte daqueles que assumem a árdua missão de ensinar metodologias de alfabetização e de letramentos (no plural) ancoradas em conhecimentos indígenas, considerando que cada povo é único no seu modo de viver, pensar e agir. O desafio que está posto não pode continuar sendo imposto pelas concepções paradigmáticas a se manifestarem naturalmente e inconscientemente no desenvolver das ações pelos profissionais envolvidos.

O eixo integrador do processo formativo é o material didático, portanto, merece ser cercado de cuidados, primeiro para não desvirtuar a articulação da interculturalidade em detrimento da sobreposição de saberes, a forte tendência das culturas majoritárias. A pergunta que deixo para provocação no bom sentido de agregar novas reflexões e trabalhos que se aprofundem na temática deste trabalho é: a quem servirá de fato o material didático produzido, se o que se produz não recebe o tratamento à altura do que se propõe? Como fazer para incluir os sábios (detentores do notório saber) dos distintos povos, não somente nas pesquisas, mas como formadores no processo formativo?

O tratamento pedagógico específico e diferenciado continuará a ser uma luta primordial dos povos indígenas no âmbito das políticas públicas, como condição de efetividade da pluriculturalidade do Estado brasileiro. A escola deve ser considerada como instrumento de sobrevivência dos indígenas, uma vez que o futuro promissor pós-contato depende da capacidade de instrumentalização política do direito a ela, a escola devendo assumir esta função social.

Um novo sistema educacional pautado nos pressupostos da interculturalidade e da plurietnicidade faz-se urgente avançar para superar os atuais pontos de estrangulamento do processo de educação escolar indígena, quais sejam: ausência de mecanismos administrativos/burocráticos para a implementação de escolas

indígenas autônomas e diferenciadas e ausência de recursos financeiros orçamentários específicos destinados à educação escolar indígena.

Na atualidade, o acesso de indígenas à educação escolar é um direito e um dever do Estado de assegurá-lo, tal como está garantido na Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2016, p. 496)

Como assegurar este acesso a milhares de crianças dispersas pelas vastas áreas de várzea, igapós, rios caudalosos, lagos, serras, montanhas e os mais distantes rincões amazônicos. Muitas crianças residem em pequenos sítios familiares (duas ou três famílias, 3 a 4 crianças na faixa etária escolar), muito distantes entre si e elas de comunidades maiores servidos por escola, o que inviabiliza formação de turmas ou criação de escolas, em função dos altos custos aluno/professor/escola. É o caso dos Jamamadi, da aldeia Santo Antônio, no rio Purus, como tomei conhecimento em uma ocasião de formação do Curso de Magistério Indígena (2019), que eles não têm e nunca tiveram escola, pois devido a distância de sua aldeia as políticas públicas sequer chegam até eles. Há também aquelas situações em que famílias indígenas estão acampadas ao longo de estradas ou sitiadas em fazendas ocupadas. Como assegurar o acesso à escola a crianças indígenas nessas condições em que sequer fazem parte de estatísticas oficiais, mas que são teoricamente detentoras dos mesmos direitos, desejos e sonhos.

A outra questão é: que escola os indígenas almejam e sonham ter? Essa questão nos desafia a pensar uma verdadeira ecologia da escola indígena atraente para as crianças e jovens indígenas. As atividades escolares de ensino-aprendizagem precisam ser desenvolvidas com alegria e satisfação das crianças e jovens, e não como obrigação, dever, sacrifício, sofrimento. Propiciar-lhes oportunidades para ir longe, o mais possível, em suas buscas e sonhos. O propósito da escola indígena deve ser de formar pessoas e coletividades humanas vivendo em um mundo melhor. Sem encantamento a escola perde as crianças e jovens indígenas a outras seduções mais atraentes da modernidade, nem sempre humanas e humanizadoras.

Da perspectiva indígena não há nenhuma incompatibilidade entre os conhecimentos autodeclarados científicos, indígenas e outros conhecimentos. Os estudantes indígenas nunca saem das escolas e universidades com menos conhecimentos, pelo contrário, sempre com muito mais conhecimentos, pois além dos conhecimentos tradicionais que já carregam e aperfeiçoaram ao longo da vida familiar e comunitária da aldeia agora somam-se a isso os novos conhecimentos adquiridos nas escolas e universidades, sempre em seus termos.

O grande desafio da escola indígena é realizar uma transformação necessária e profunda na sua matriz cultural, pedagógica, metodológica, filosófica, política e epistemológica, toda ela referenciada e legitimada pela visão etnocêntrica das sociedades europeias para abrir possibilidades concretas de incorporar outras matrizes socioculturais e epistemológicas e de outros sujeitos de transmissão de conhecimentos, como os povos indígenas e seus sistemas de conhecimentos e linguísticos, envolvendo nas práticas cotidianas as mães, os pais, os mais velhos, as lideranças e os sábios tradicionais. A escola indígena precisa deixar de ser o lugar exclusivo do professor e do aluno. No campo da transmissão de conhecimentos tradicionais por meio das línguas indígenas, o professor, ainda que indígena, é com certeza, o menos preparado para assumir e realizar essa função, pela sua própria bagagem e percurso formativo.

Do ponto de vista institucional, os estudos e as pesquisas indicaram que a experiência foi teórica e pedagogicamente muito inovadora, socialmente relevante e legitimada, mas com muitas fragilidades e limitações metodológicas e gerenciais. Do ponto de vista dos instituídos, os resultados mostraram que a proposta é a inversão da escola colonizante ao trazer os etnoconhecimentos como base para promover a alfabetização e letramento indígena, com o diferencial de não excluir os saberes não-indígenas, mas de articulá-los no propósito de fortalecimento da diversidade étnica-cultural envolvida no ambiente escolar. Quanto à escolarização dos saberes indígenas tendo como base os planos de ensino, o aporte teórico ainda valoriza muito os conhecimentos científicos não indígenas. A metodologia utilizada não corrobora na totalidade com aspectos importantes da proposta como a efetiva participação dos sábios e conhecedores da ciência indígena. As inovações percebidas a partir do único material didático publicado e dos não publicados, revela a valorização dos métodos científicos não indígenas baseados na pedagogia freireana da escrita, não

aparecendo no material a utilização das pedagogias indígenas oralizadas, reproduzidas em materiais audiovisuais, por exemplo.

A pesquisa conclui que a tentativa de aproximação é relevante, porém cercada de desafios que vão desde a formação específica do formador, perpassando por desafios de ordem técnicas-administrativas e chegando até o tratamento ou o (des)tratamento didático dispensado aos materiais construídos. O maior desafio continua sendo de ordem administrativa, política e financeira que neutralizam ou mesmo inviabilizam iniciativas bem-intencionadas e conceitualmente bem desenhadas. Frente ao atual cenário de desconstrução e retrocessos das políticas educacionais no Brasil, como a extinção da Secadi que afronta o reconhecimento das diferenças a uma educação com qualidade e equidade, o Programa Ação Saberes Indígenas na Escola está prestes a ser paralisado e abandonado pelo governo que se inicia em 2019 e com ele estremecem as esperanças e a possibilidade da redenção histórica das culturas e saberes indígenas de mais de meio milênio de repressão e negação.

No entanto, compreendemos que para a efetivação das leis e programas bem intencionados voltados para o fortalecimento das culturas e conhecimentos indígenas é desejável uma adequada estrutura teórico-metodológica para se concretizar a educação escolar específica e diferenciada que corresponda aos anseios das comunidades e povos indígenas, em particular quanto à inclusão dos saberes indígenas na escola que perpassa pela formação/qualificação de formadores dos docentes alfabetizadores, dos técnicos, gestores e dirigentes dos sistemas de ensino e por disponibilização de materiais didáticos adequados e específicos, além, de uma nova atitude e consciência da comunidade escolar como um todo, especialmente a comunidade indígena que é o alvo principal, considerando os séculos de perseguição, negação e desvalorização desses saberes dentro e fora da escola e da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ÂNGELO, Francisca Novantino Pinto de. Protagonismo indígena no processo de inclusão das escolas no sistema oficial de ensino de Mato Grosso. In: ATHIAS, Renato; PINTO, Regina Pahim. **Estudos Indígenas: comparações, interpretações e políticas**. São Paulo: Contexto, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA. Convenção para grafia de nomes das etnias indígenas. **Revista de Antropologia**. vol. 2, nº 2, São Paulo, 1954, pp. 150-152.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Tradução de Marcus Penchel, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. 18ª Ed. São Paulo : Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Cadernos Secad 3**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

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

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Lei n. 5.692/1971 de 11 de Agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1971.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996 de 20 de Novembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena**: MEC, 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/educacao-indigena>. Acessado em: 27 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**: MEC, 1937. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/>. Acessado em: 27 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade**: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>. Acessado em: 27 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Proposta do Manual de Gestão da Ação Saberes Indígenas na Escola.** 2017.

BRASIL. Parecer CNE Nº 14/99 - CEB - Aprovado em 14.09.1999. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.** Relator: Kuno Paulo Rhoden. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Seção 1, p. 19.

BRASIL. **Portaria Nº 1.061, de 30 de outubro de 2013.** Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola. Brasília: Ministério da Educação.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** - Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução n. 01/2015.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2015.

BRASIL. **Resolução n. 03/1999.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1999.

BRASIL. **Resolução n. 05/2012.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 2012.

BRASIL. **Resolução n. 14/1999.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1999.

BRASIL. **Resolução n. 02/2017.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, Centro Gráfico, 2017.

BRASIL. **Resolução n. 04/2018.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, Centro Gráfico, 2018.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural aproximações.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 251 p.

CANDAU, Vera Maria. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 19 de março de 2018.

D'ANGELIS, W. **Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil.** Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, Seção 1 Nº. 212, de 31 de outubro de 2013 – ISSN 1677-7042.

ESCOBAR, Arturo. **La invención del Tercer Mundo: construcción y desconstrucción del desarrollo.** Caracas: Fundação Editorial El perro y la rama, 2007.

FLEURY, M. T. L. Gerenciando a diversidade cultural: experiência de empresas brasileiras. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 18-25, jul/set 2000.

FÓRUM DE EDUCAÇÃO ESCOLAR E SAÚDE INDÍGENA DO AMAZONAS. **Histórico de criação do Foreeia**. Abril, 2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Texto “**A Leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire**”. Cad. Cedes. V. 35 n. 96 (p. 291 – 298). Mai-ago. Campinas, 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Col. Polêmicas do Nosso tempo, Editora Cortez, São Paulo, 1985.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GIRALDIN, Odair. Alfabetização pelos conhecimentos indígenas: reflexões sobre suas possibilidades e limitações. DOI: 10.5216/racs.v1i1.42991. **Articulando E Construindo Saberes**, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/racs.v1i1.42991>> Acessado em: 25 de janeiro de 2019.

GOMES; PIRES; RIBAS. **Artigo sobre a Ação Saberes Indígenas na Escola no sul baiano**, 2017.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil**. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de Professores Indígenas: revendo trajetórias**. Coleção Educação Para Todos, MEC/Unesco, Brasília, 2006.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

HORTA, Silvério. IV Seminário Nacional de Pós-Graduação em Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/UFGA-Cametá – **Pesquisa e Educação: Linguagens e Resistências**, 2017.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda**. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br>>. Acessado em: 18 de maio de 2018.

LOPES DA SILVA, A. (org.). **A Questão indígena na sala de aula**: subsídios para professores de 1o e 2o graus. Editora Brasiliense, 2. Ed, 1993.

LOPES DA SILVA; GRUPIONI, L. D. B. Educação para a Tolerância e povos indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, L. D. B., Vidal, L. e Fischmann, R. (orgs.). **Povos Indígenas e Tolerância**: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp e Unesco, 2001.

LUCIANO, G. dos S. **Educação para manejo do mundo entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.

LUCIANO, G. dos S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes Volume 1. Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem. **Educação para manejo e domesticação do mundo – entre a escola ideal e a escola real**: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011.

MARKUS, Clede; GIERUS, Renate. **O bem viver na criação**. São Leopoldo: Oikos, 2013.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MEC. **Relatório da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena**. Brasília: SECADI/CGEEI. 2016.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. **Alfabetização**: Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

MORAES, A. A. A. Saberes de professores indígenas sobre currículo: que digam, que pensem, que falem. **Anais do Congresso de Leitura do Brasil**, Campinas-SP, 2003.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos Deuses**: Conversa sobre a Origem da Cultura Brasileira. 2ª. Ed. Editora Angra Ltda, São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa (org.). **A democracia no cotidiano da escola**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2001.

PIMENTEL DA SILVA, M.S. Possibilidade de Letramento em Línguas Indígenas. **Revista Articulando Saberes**. Universidade Federal de Goiás. - Vol., Nº. 1, (2016). Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016, (p. 51a 63).

PLATAFORMA DO LETRAMENTO. Entrevista: Josélia Gomes do Nascimento: Alfabetização e Letramento Indígena. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/920/joselia-gomes-neves-alfabetizacao-e-letramento-indigena.html>>. Acessado em: 10/03/2019.

PORTAL ACRÍTICA. **Entrevista com Gean Rodrigues Lima, professor indígena Mura, cursista do Projeto Pirayawara.** Disponível em: <<https://www.acritica.com>>. Acessado em: 22 de março de 2018.

PORTAL IMPRENSA NACIONAL. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286>. Acesso em 10 de maio de 2019

PORTAL MEC. Disponível em: <<portal.mec.gov.br>>. Acessado em: 22 de março de 2018.

PORTAL NAMU. **Daniel Munduruku e a Educação.** Disponível em: <<https://namu.com.br/materias/daniel-munduruku-e-educacao>>. Acessado em: 28 de julho de 2017.

PORTAL UFAM. **Portaria nº. 028/2018.** Disponível em: <<http://conselhos.ufam.edu.br/consepe/deliberacoes>>. Acessado em 10 de maio de 2019.

PUPP SPINASSÉ, Karen. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil.** Contingentia (UFRGS), v. 1, p. 1-10, 2006.

REVISTA DIDÁTICA APURINÃ. **Vocabulário ilustrado bilíngue apurinã-português.** Vol. 1. Manaus, Semed, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, Leandro Mendes; SILVA, Maria do Socorro Pimentel da; BORGES, Monica Veloso. (Orgs.). **Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010. 204 p.

RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. **Línguas indígenas brasileiras.** Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: <<http://www.laliunb.com.br>>. Acesso em 02 de fevereiro de 2019.

SANTIAGO, Mylene Cristina. **Educação Intercultural: desafios e possibilidades / MyleneCristina Santiago, Abdeljalil Akkari, Luciana Pacheco Marques.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Oficina do CES n. o 135. Janeiro, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório Final da Ação Saberes Indígenas na Escola no município de Manaus.** 2016.

SILVA, Rosa Helena Dias. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades.** Quito-Ecuador. Ed. Abya-Yala, 1998.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço; PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Letramento Indígena Potiguará**. Manaus: Editora Valer/Fapeam, 2012.

SMITH, D. E. (Org). **Institutional Ethnography as Practice**. Lanham: Rowman & Littlefield Publisher, 1990.

SOARES, Magda. **Letramento**: como definir, como avaliar, como medir. In: SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998a, p. 17.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. 2. Reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 128 p.

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 69, p. 442-464, abr.2018. D.O.I: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.voi69p442-464>.

TASSINARI, A. M. I. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (Org.). **Antropologia, História e Educação**. A questão indígena na Escola. São Paulo: Global, 2001. p. 45-70.

TASSINARI, A. M. I.; GOBBI, I. Políticas Públicas e Educação para e sobre Indígenas. **Anais da Reunião Brasileira de Antropologia**. Porto Seguro, Bahia, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Plano de Ensino Ação Saberes Indígena na Escola. **Módulo Produção Textual**: Histórias Infantis – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/UFAM, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Plano de Ensino. **Módulo 1: Alfabetização, Letramento, interculturalidade e Mono/Bi/Multilinguismo**. ASIE/UFAM, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Plano de Trabalho Aperfeiçoamento em Educação Escolar Indígena**. UFAM, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico da ASIE/UFAM**. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Registros de Encontros de Socialização sobre o Programa ASIE/UFAM**. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Relatório de Atividades** – I Seminário de Formação da Rede Norte da ASIE/UFAM. 2016.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L S, NORONHA, O. M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

SITES PESQUISADOS

<https://www.letras.mus.br/oswaldo-montenegro/47868/>

<https://www.lettras.mus.br/paulo-diniz/546134/>

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33892>

Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/920/joselia-gomes-neves-alfabetizacao-e-letramento-indigena.html>. Acesso em: 10/03/2019). Ver normas da abnt

ABYA YALA SEM FRONTEIRAS. Disponível em: <http://www.hernehunter.blogspot.com/2011/12/cinco-quivocos-sobre-as-culturas.html>.

DOCUMENTÁRIO

O CAMINHOS DE AMÁLIA (*K+ra'ko o ma*). Jornada da Educação Indígena na Amazônia (*Ma mahikarihipokateima pamiva na Amazônia kavure*). Roteiro e Direção: Markus Stoyanovith. Fotografias: Robson Maia. Produção: Cléber Maia. Pesquisa: Ivânia Vieira. Autoria: Gersem Baniwa. Manaus: Proexti/Ufam e Departamento de Educação Escolar Indígena da Faculdade de Educação, Deei/Faced/Ufam, set. 2014. (30min15seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sffAp7INDUM>. Acesso 01.03.2019.

ANEXOS

Escolas Indígenas Municipais e Espaços Culturais

Nº.	ESCOLA INDÍGENA	ENDEREÇO	POVOS
01	Esc. Ind. Munic. Kunyata Putira	Comunidade São Tomé/Rio Negro, Manaus/AM.	Baré
02	Esc. Ind. Munic. Yayumbwewa Rendawa Maku Arú Waimi	Comunidade Terra Preta/Rio Negro, Manaus/AM.	Baré
03	Esc. Ind. Munic. Kanata T-Ykua	Comunidade Três Unidos/Rio Cuieiras, Manaus/AM.	Kambeba
04	Esc. Ind. Munic. Puranga Pisasú	Comunidade Nova Esperança/Rio Cuieiras, Manaus/AM.	Baré
Nº.	ESPAÇO CULTURAL	ENDEREÇO	
01	Espaço Cultural Wotchimaücü	Rua São Salvador, 1216 – Cidade de Deus 01 Manaus-AM.	Ticuna
02	Espaço Cultural Atauanã Kuarachi Kokama	Estrada do Brasileirinho, Ramal: km 08, Manaus-AM.	Kokama
03	Espaço Cultural Wanhut’i	Rua Comandante Norberto Wongal, nº 261/Conjunto Santos - Dumont/Redenção 01. Manaus-AM.	Satere Mawé
04	Espaço Cultural Buû-Miri	Rua 06 nº 156 – Conjunto Villar Câmara 01. Manaus-AM.	Tucano
05	Espaço Cultural Tsetsu Kadun Kokama	Rua Lábrea 447 - Grande Vitória 01, Manaus-AM.	Kokama
06	Espaço Cultural Bayaroá	Rua São Luis 474, Bairro São João-BR 174, Km 04, Manaus-AM.	Tucano
07	Espaço Cultural Kuiá	Aldeia Inhaã-Bé, Igarapé do Tiú 02, RioTarumã Açú. Manaus/AM.	Satere Mawé e Ticuna
08	Espaço Cultural Tupãna Yupirunga	Sítio Santa Maria 01, RioTarumã Açú, Manaus/AM.	Karapãna
09	Espaço Cultural Inemiri	Comunidade Rouxinol, igarapé do Caniço 01. Rio Tarumã-Açu/Manaus/AM.	Tucano e piratapuia
10	Espaço Cultural Amarini Arurã Apurinã	Av. Real s/n – Mauazinho. Manaus-AM.	Apurinã
11	Espaço Cultural Weku Durpuá	Comunidade Barreirinha /Rio Cuieiras-Negro 01 - Manaus/AM.	Tucano
12	Espaço Cultural Inemãnatã Apurinã	Av. Coletora 02 - Nova Cidade/Conjunto Cidadão 12. Manaus-AM.	Apurinã
13	Espaço Cultural Poranga Yasarú	Comunidade Boa Esperança/Rio Cuieiras-Negro 01, Manaus/AM.	Baré
14	Espaço Cultural Nusoken	Rua Comandante Norberto Wongal, nº 261/Conjunto Santo - Dumont/Redenção 01. Manaus-AM.	Satere Mawé
15	Espaço Cultural Tupana Aruca	Comunidade Livramento do Rio Tarumã Mirim e Tarumã Açú, Manaus/AM.	Baré
16	Espaço Cultural Tayra Kaã Pura	Francisca Mendes II, Manaus/AM.	Diversos

17	Espaço Cultural Nossa Senhora de Fátima	Av. Beija Flor Vermelho, Rua E 200- Comunidade Nações Indígenas - Tarumã, Manaus/AM.	Diversos
18	Espaço Cultural Uka UmbuesaraWakenai Anamarehit	Comunidade Parque das Tribos - Tarumã, Manaus/AM.	Diversos

Fonte: Gerência de Educação Escolar da SEMED/Manaus, 2017.

PORTARIA Nº 1.061, DE 30 DE OUTUBRO DE 2013

Institui a Ação Saberes Indígenas na Escola

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe conferem o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e considerando a Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, o art. 5º, inciso II, c/c o art. 14, do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, e a Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, alterada pela Portaria MEC nº 977, de 3 de outubro de 2013, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, resolve:

Art. 1º Fica instituída a Ação Saberes Indígenas na Escola como uma das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, por meio do qual o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI/MEC, e em regime de colaboração com estados, Distrito Federal, municípios e instituições de ensino superior reafirma o compromisso com a educação escolar indígena na educação básica.

Art. 2º São objetivos da Ação Saberes Indígenas na Escola:

I - promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena na educação básica;

II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas;

III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas;

IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

Parágrafo único. Nos processos próprios de ensino e aprendizagem será respeitado o princípio contido no parágrafo 2º do artigo 210 da Constituição Federal.

Art. 3º A Ação Saberes Indígenas na Escola ocorrerá em parceria com instituições públicas de ensino superior, definidas pelo Ministério da Educação, que possuam reconhecida experiência na área de pesquisa e formação de professores indígenas.

Art. 4º A Ação Saberes Indígenas na Escola obedecerá às diretrizes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, podendo utilizar de ações complementares, de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

Art. 5º Fica a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) designada a definir as diretrizes complementares para implementação da Ação Saberes Indígenas na Escola.

Art. 6º Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC)
DIRETORIA DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, INDÍGENA E
PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (SECADI)
DOUTORA RITA GOMES DO NASCIMENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM)
MAGNÍFICA REITORA DOUTORA MÁRCIA PERALES MENDES SILVA
VICE-REITOR DOUTOR EDINALDO NARCÍSO LIMA

COORDENAÇÃO GERAL DO PROGRAMA SABERES INDÍGENAS (UFAM)
PROFESSOR DOUTOR GERSEN BANIWA

VICE-COORDENAÇÃO DO PROGRAMA SABERES INDÍGENAS (UFAM)
PROFESSORA MESTRE RITA FLORAMAR DOS SANTOS MELO

FORMADORA DO PROGRAMA SABERES INDÍGENAS (UFAM/CMZL)
PROFESSORA MESTRE THELMA LIMA DA CUNHA MARREIRO

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED)
SECRETÁRIO DARCY HUMBERTO MICHILES

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (SEMED)
PROFESSORA ESPECIALISTA MEIRE LANE DE OLIVEIRA ARAÚJO

REALIZAÇÃO
PROGRAMA SABERES INDÍGENAS – MEC/SECADI/UFAM/SEMED

MANAUS-AMAZONAS
ABRIL DE 2014



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / MEC

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS / UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO / FAGED**



**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL/SEMED
Formação de Professores Indígenas / FPI**

PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA / AM

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DO ENSINO FUNDAMENTAL
ÁREA: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO**

Caro Professor e Cara Professora

Com o objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento da formação continuada de professores indígenas da Educação Básica e apoio à produção e publicação de obras de temática indígena, preferencialmente produzidas por autores indígenas, foi organizada esta ação em articulação com seu contexto histórico e suas necessidades de ensino e aprendizagem nas próprias escolas indígenas. Com base na discussão da Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

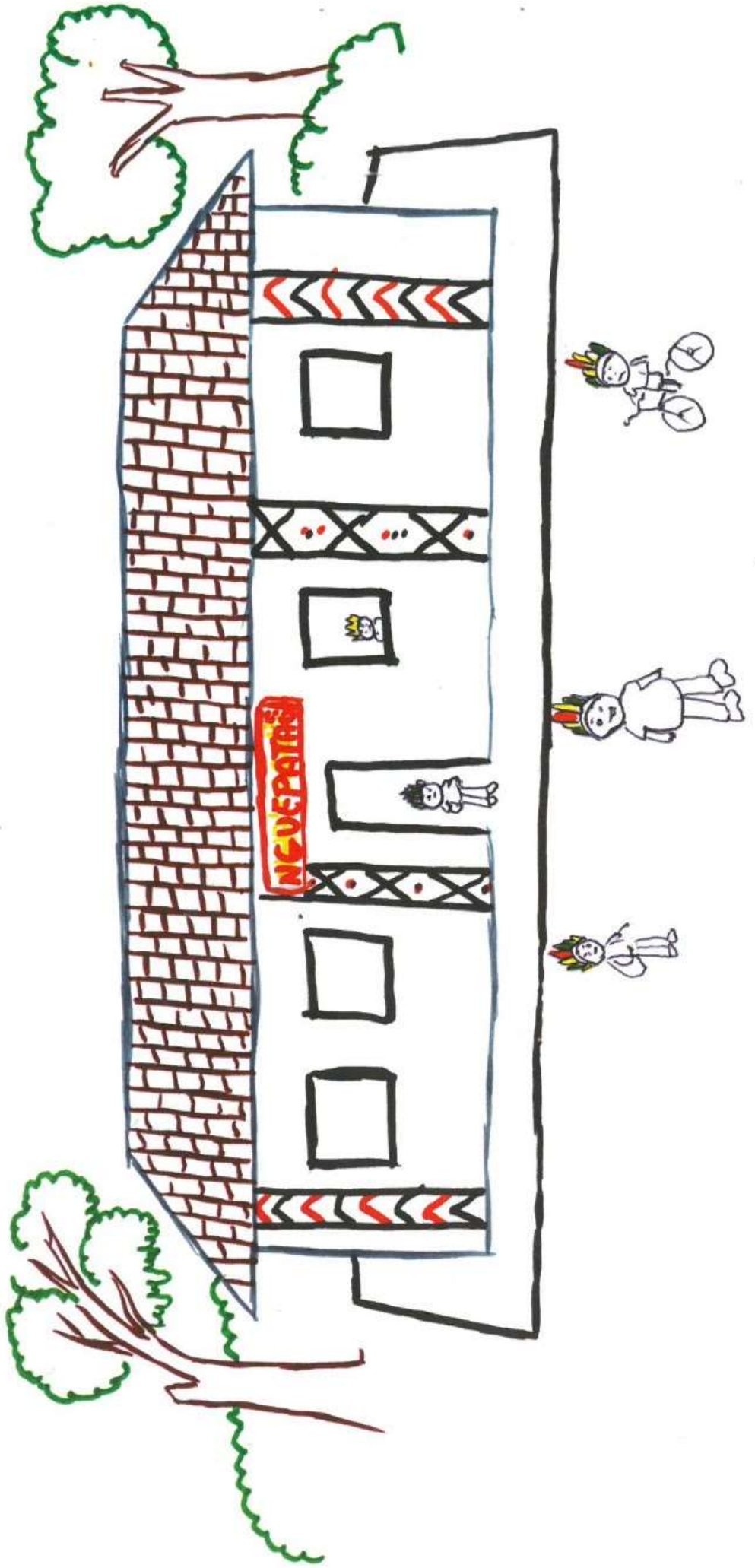
A partir dos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena, este material de apoio didático-pedagógico foi desenvolvido por meio do PROGRAMA SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA, coordenado pela Universidade Federal do Amazonas em discussão com os movimentos indígenas locais, tendo como parceria as Secretarias Municipais de Educação e do Estado do Amazonas. Este Programa está vinculado ao Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas e a Ação Saberes Indígenas na Escola, que foi oficialmente lançado em 25 de novembro de 2013.

Nesta primeira etapa, foram desenvolvidas ações pedagógicas nas temáticas de alfabetização bilíngüe e letramento de forma interdisciplinar em articulação ao contexto histórico-cultural e necessidades de ensino e aprendizagem das próprias escolas indígenas. O material didático foi fundamentado a partir da perspectiva freireana com a problematização da realidade social ampliando sua visão de mundo que serviram de ideias chaves para construção deste Jogo de Palavras. As temáticas foram relacionadas aos temas transversais do RCNEI: Terra e Conservação da Biodiversidade; Auto Sustentação; Direitos, Lutas e Movimentos; Ética, Pluralidade Cultural; Saúde e Educação. O roteiro para o uso das fichas foi definido da seguinte forma: a) primeiro faz-se a leitura e discussão das fichas de palavras-sementes; b) segundo, as fichas das palavras-jardineiras serão trabalhadas com sua decomposição e classificação; c) por último será a realização da leitura e interpretação da história da cartilha, a fim de construir um novo processo de problematização da realidade histórica e social da comunidade escolar, como possibilidade para construir novos jogos de palavras.

Esperamos que este material didático-pedagógico seja uma estratégia pedagógica que possibilite o respeito aos aspectos históricos e culturais indígenas, destacando o uso da língua materna no processo de alfabetização bilíngüe e letramento considerando a melhoria da aprendizagem e desenvolvimento das crianças e dos professores da Educação Escolar Indígena.

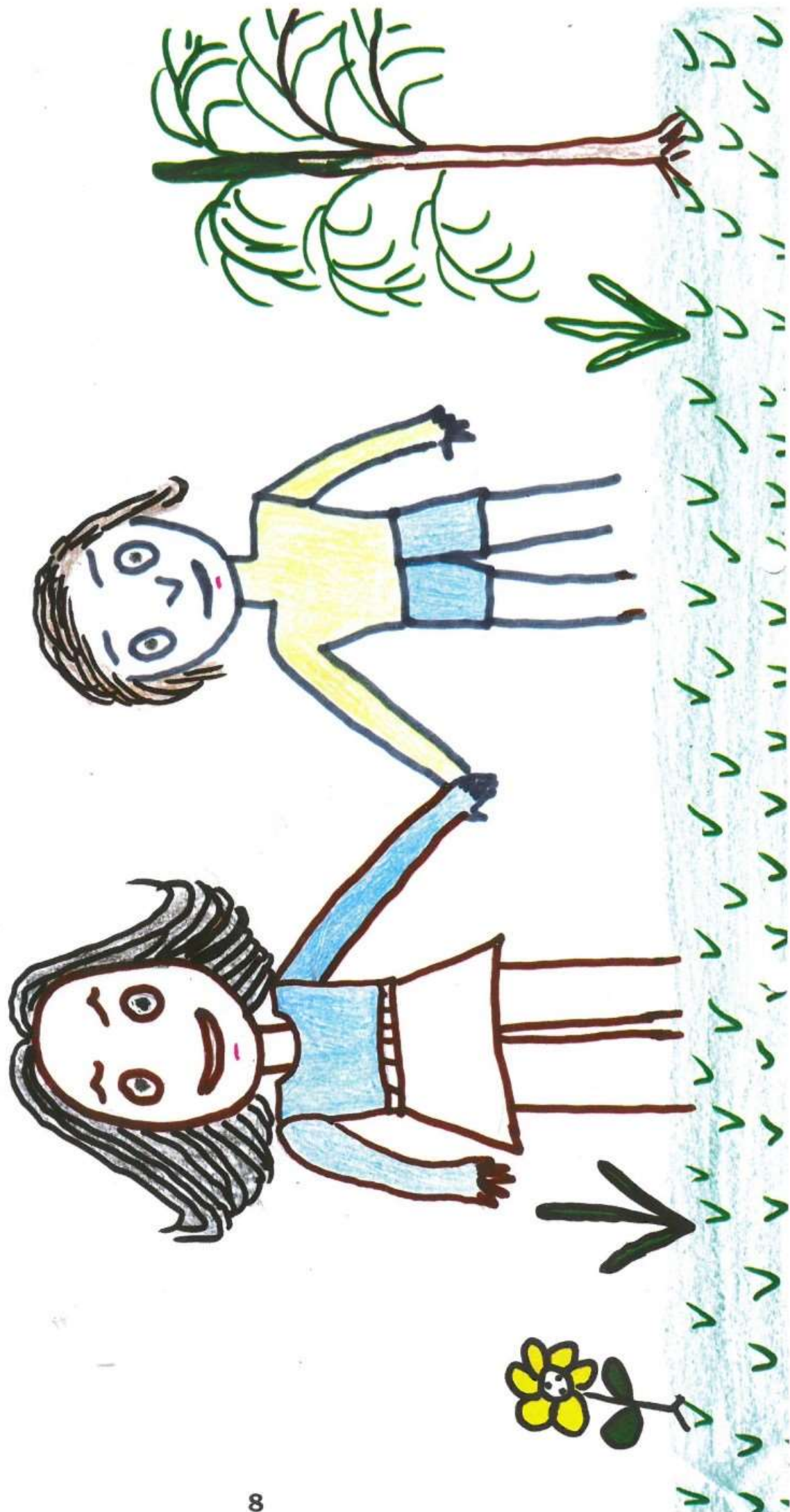
Prof^a. Msc. Thelma Lima da Cunha M.

PA GU'ETANÜ'Ü MAIYU'ÏGÜ MANAUCA'GÜ NHA'Ä NI'Ï TORÜ
MUGÜ- I'Ï- NA'CA I TORÜ EDUCATCHAÜ MEÏ'IMA.



I GU'ÜWAMA YA WÜ'ITCHIGÜ I TORÜ INÜGÜ

WÜ'IWA TANA NUTAKE'E.



NGE'TCHAÛMA



TORÜ PORAGÜ

WÜ'IGÜ

TÜNANA'DA'U – ACOLHIMENTO

NACÜMARÜÏNÜ – COMPROMISSO

TORÜMUGÜ – HONESTIDADE

NACÜMA – CARÁTER

FAGÜÛ – EDUCAÇÃO

TÜNANADA'U – PROTEÇÃO

NGE'TCHUTCHU – DEUS

NGE'Ê – MULHER

NGE'TÜCÜ – RAPAZ

CURÜ-MEMA'Ã – COM TUA VONTADE

CUMARÜ – VOCÊ

CURURU – SAPO

CURUTCHA – CRUZ

CUPARA – PERNA

RÜ – ASSIM

RÜ'TO – SENTAR

NUANA'U – VENHA CÁ

RÜNAMÉ – TA BONITO

DE'ANGÉ'TCHAU

PA GU' ETANÜ'Ü MAIYUGÜ MANAU CÄGÜ NHA'Ä NI'I TORÜ MUGÜ I'Ï
NA'CATORÜ EDUCATCHAU MEI'ÏMA.

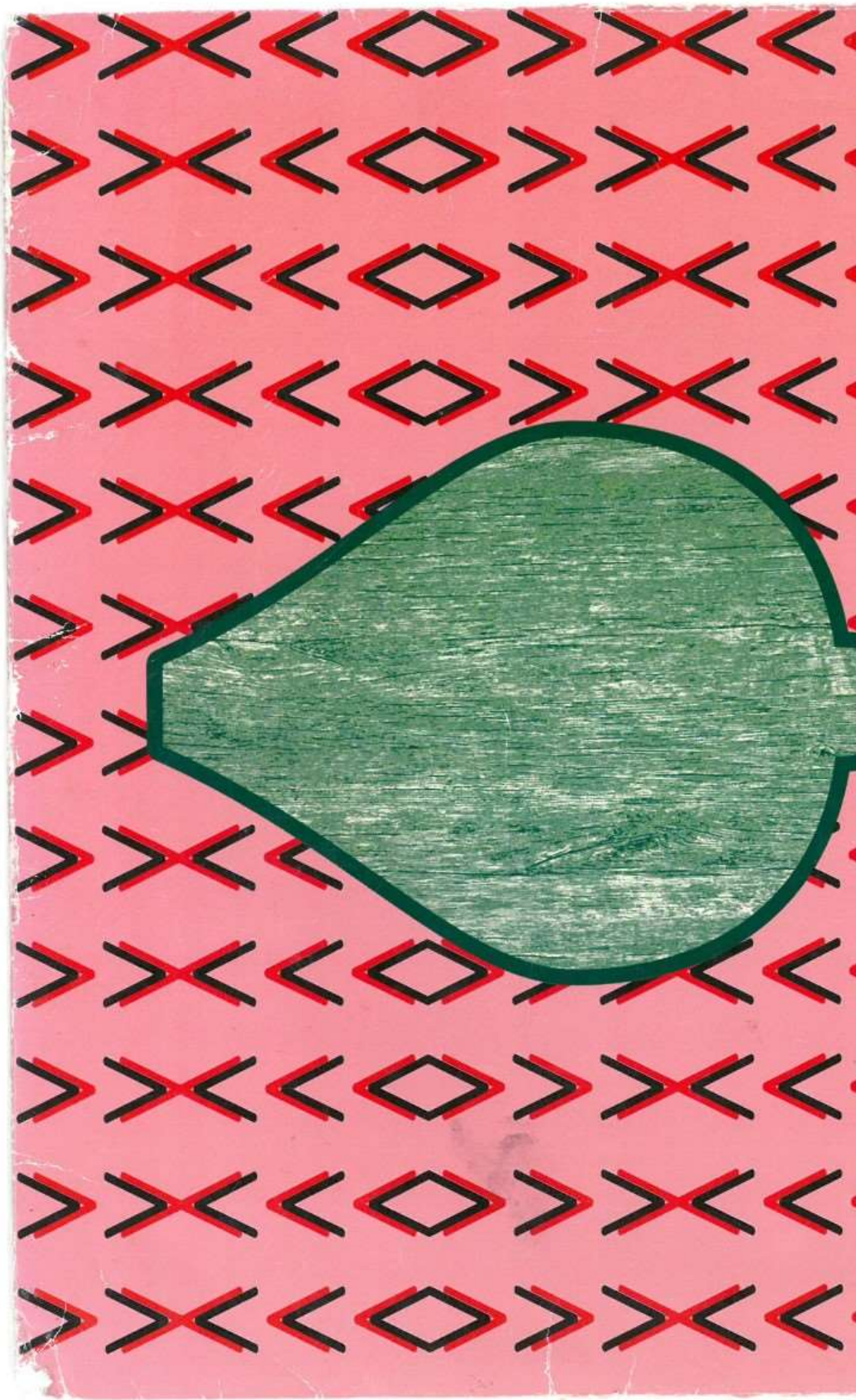
WÜ'IWA-TANANA'-I-TORÜ PORAGÜ TORÜ PORÁ I GU'ÛWAMA I YA WÜ'I
TCHIGÜ I TORÜ ÑNÜGÜ WÜ'IWA TANANUTAKE'E, TORÜ PORAGÜ WÜ'I GU.

MANAUWA NGUNE'I 25/04/2014

NGUETA'ERU'Ü

WU'IDEAGÜ
NATCCHICA-MEÏMA





**CURÜ
MEMA'Ä**

1

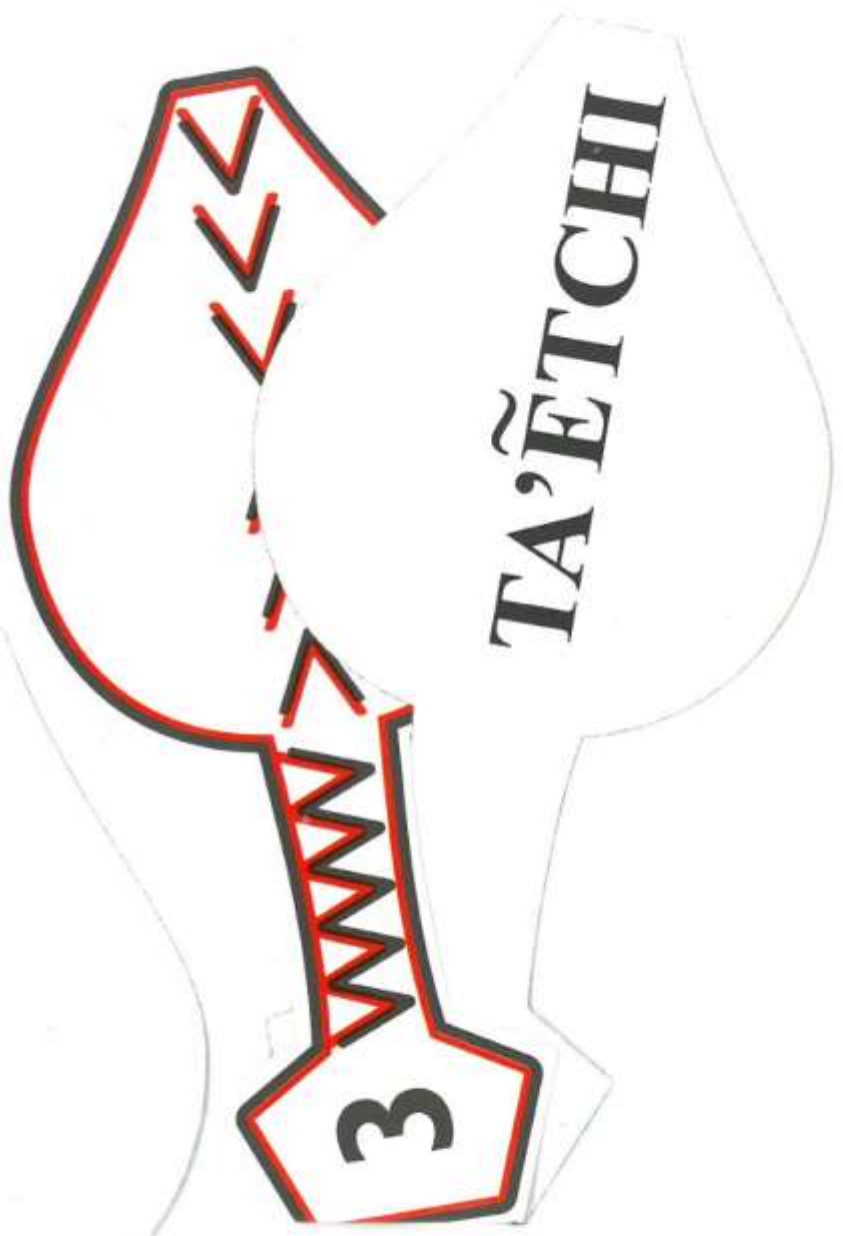
GE'TCHAÜCÜMA

2



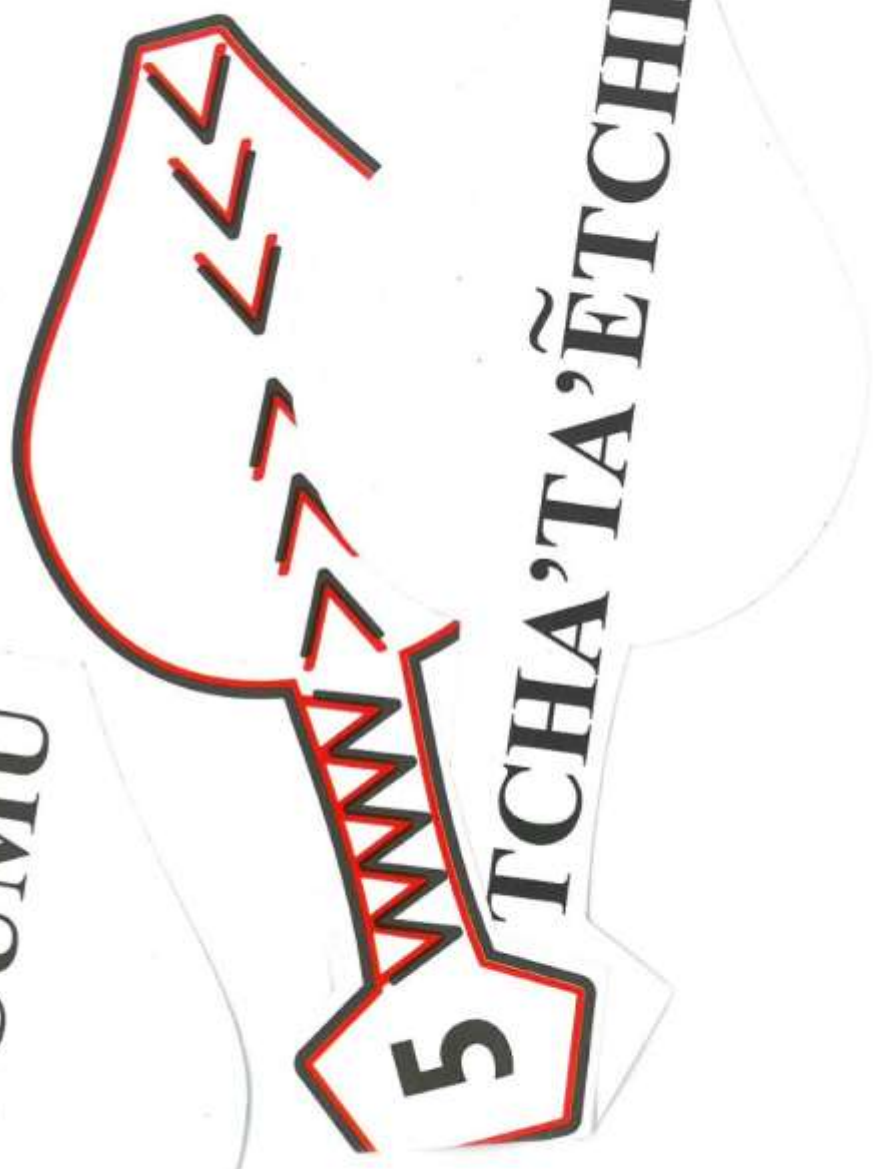
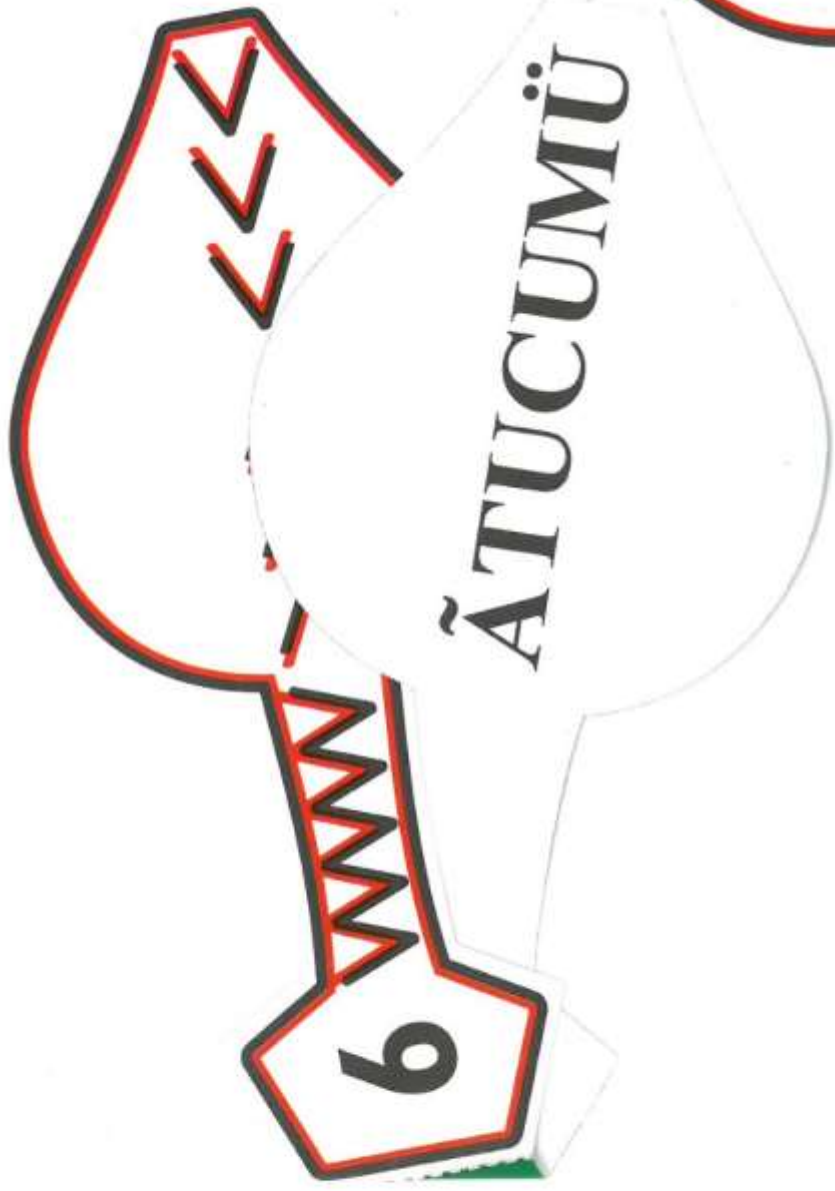


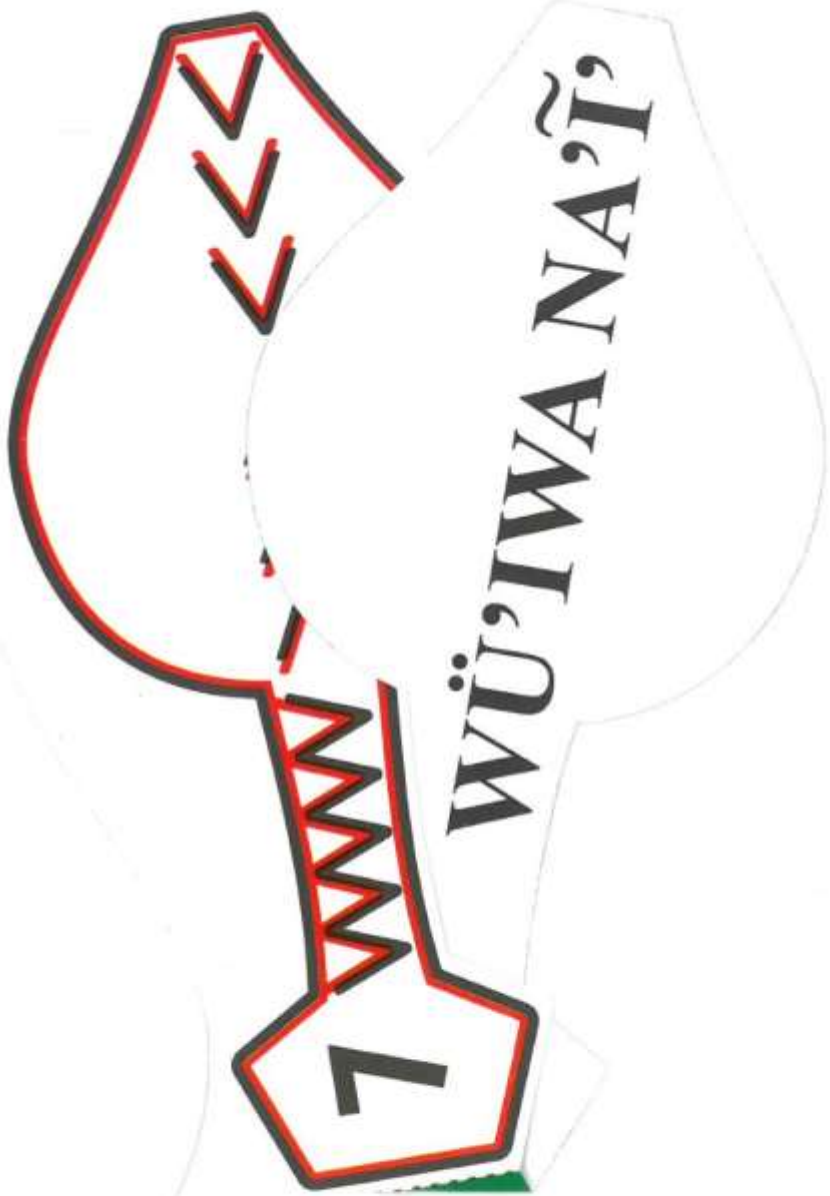
4 TORÜCU' AGÜ



3

TA'ËTCHI

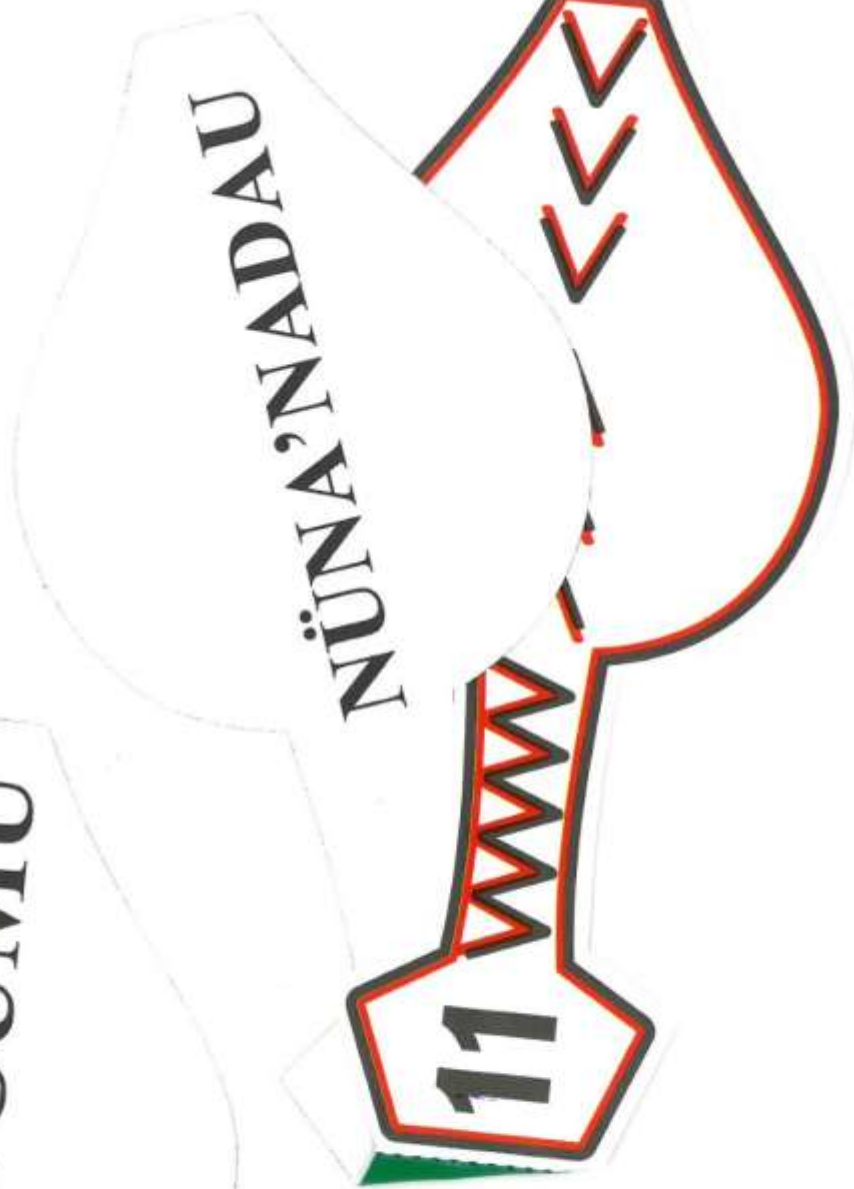




AICUMIA



Ĩ GÜ'Ŭ ORE

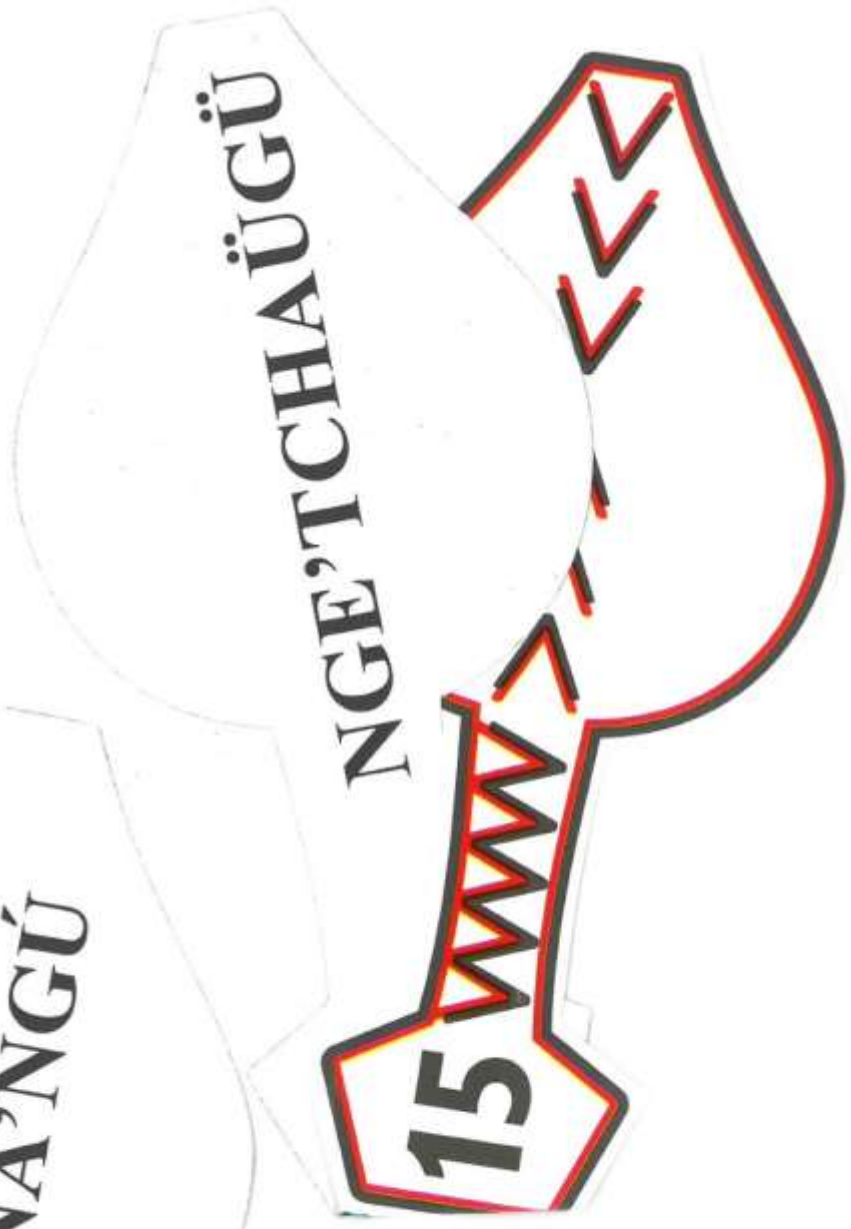
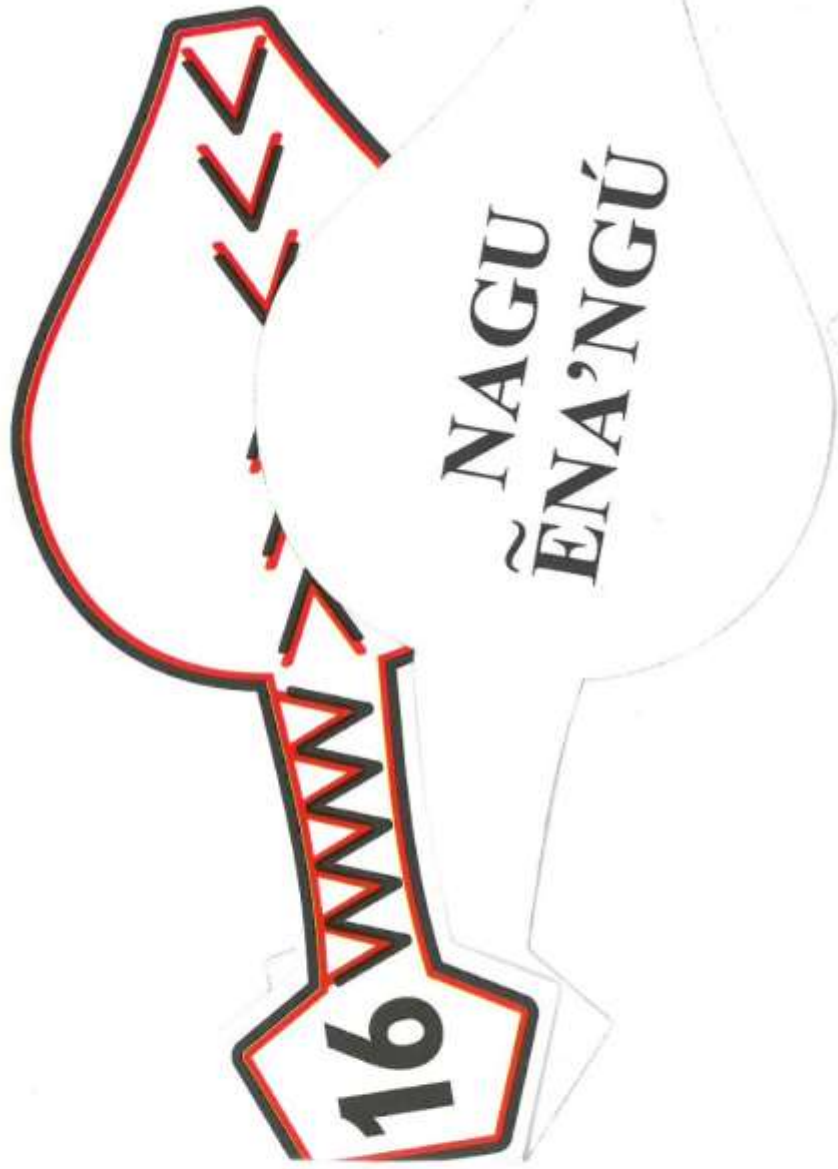


NÜGÜ
NARÜ
NGÜ'E'ËGÜ

14

CUGÜ
NA
WE

13



NATUMÜ
GÜ YA
DUÜÜGÜ

18

TÜ'ÜNANGE'TCHAU

17

YIGÜ
TARÜ
NGÜ'ĒGÜ

20 WWW

NAĪNÜCA

19 WWW

DÜÜÜGÜ

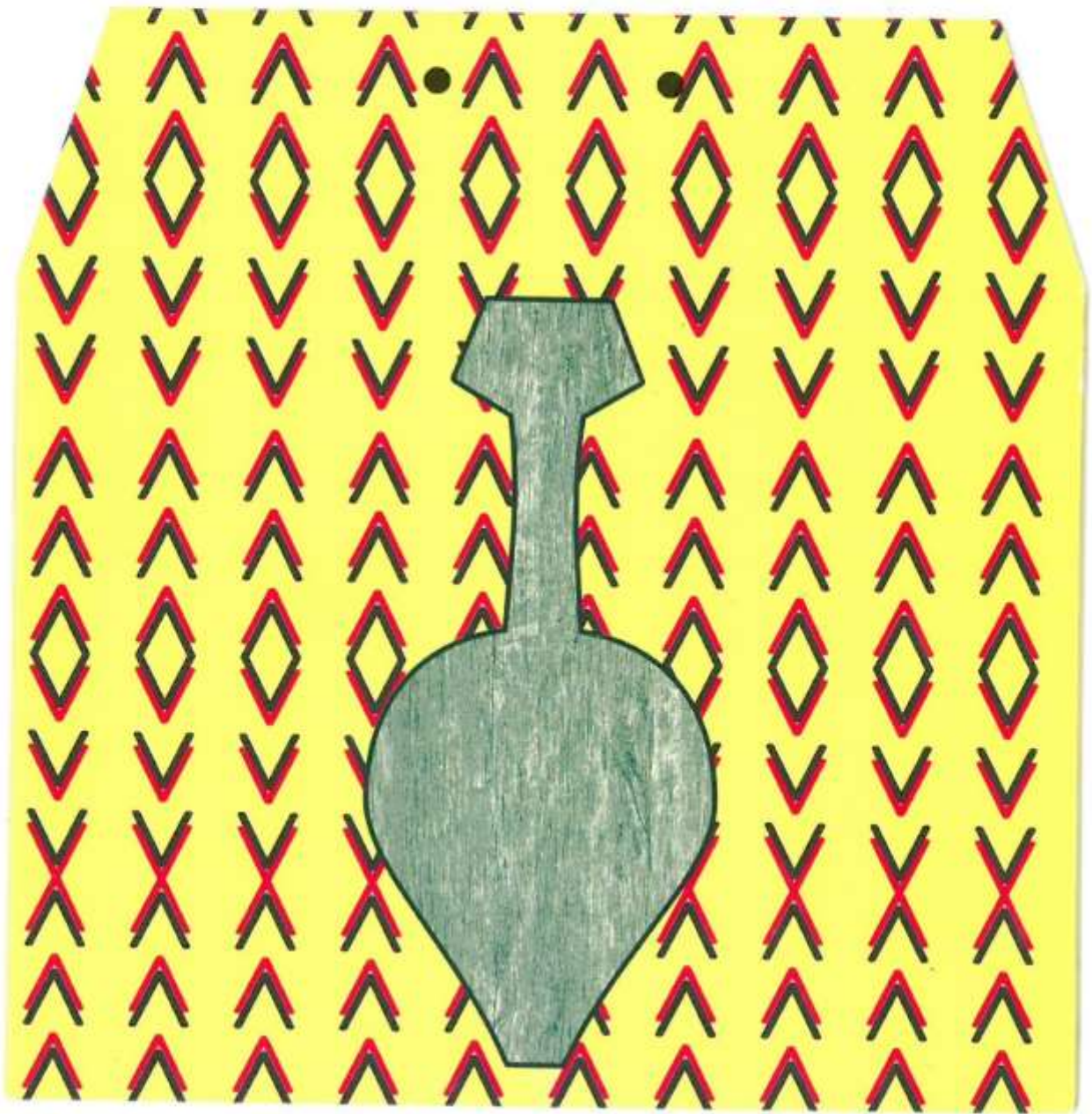
22 WWW

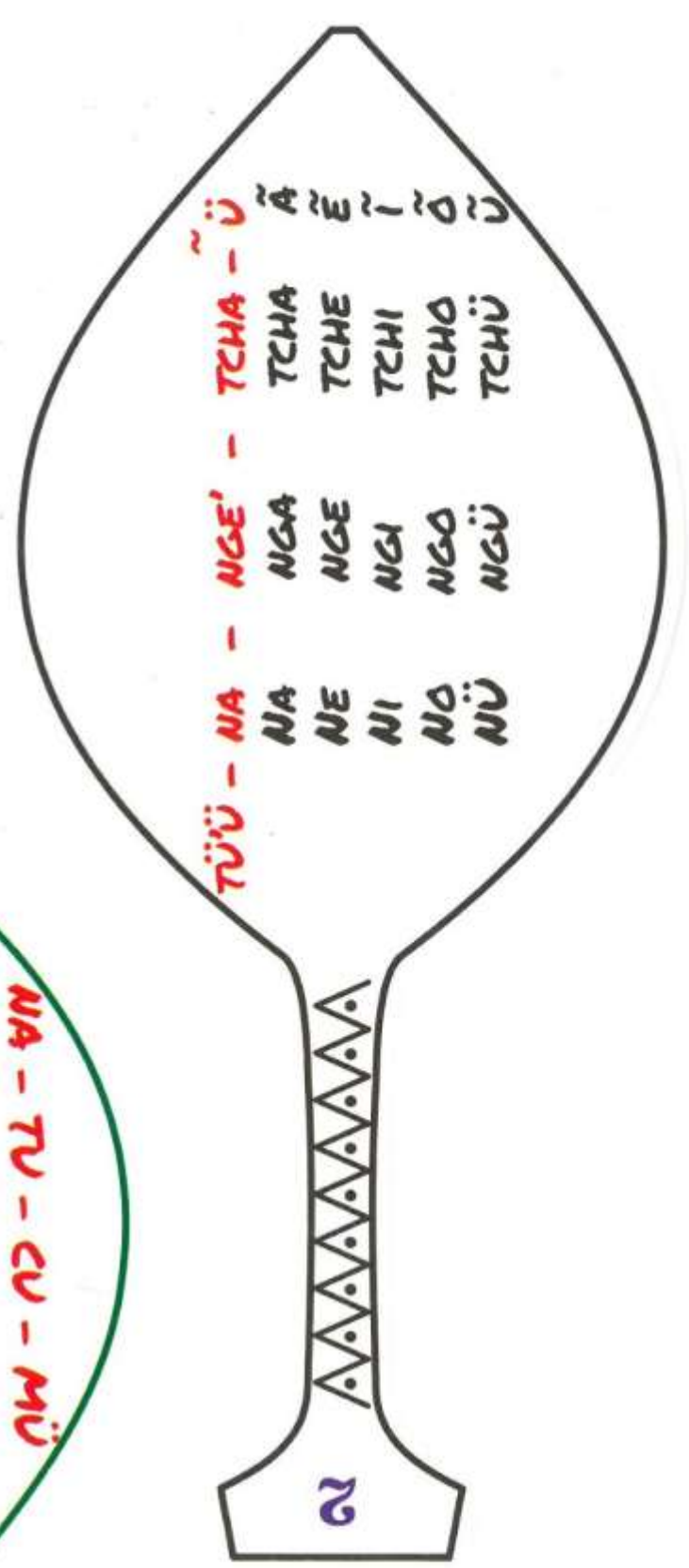
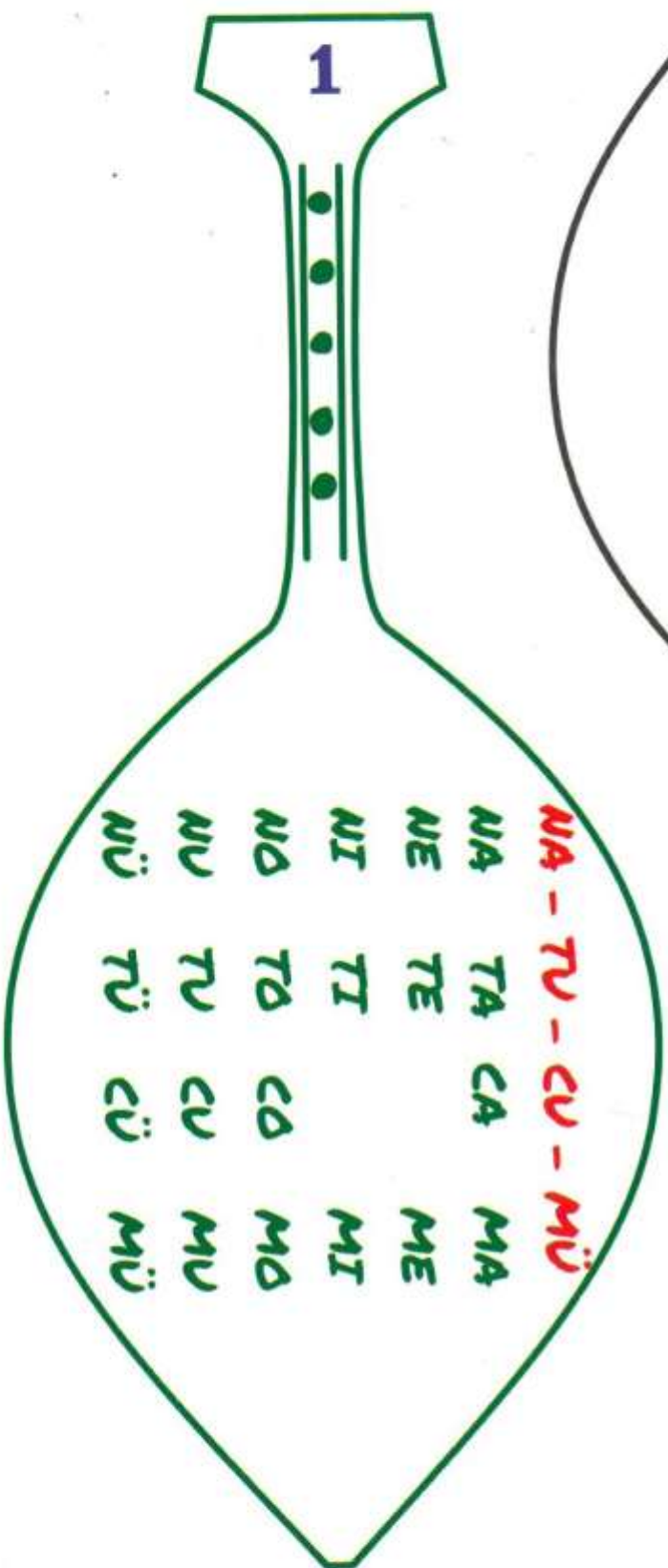
TORÜ
İNÜGÜ

21 WWW



**WÜ'I DEAGÜ
NATCHIRE**





3

NA - Ì - NÜ'Ü - CA

NA	Ä	NA	CA
NE	Ë	NE	CE
NI	Ï	NI	CI
NO	Ö	NO	CO
NÜ	Ü	NÜ	CÜ

4

CU - RÜ - ME - MA'A

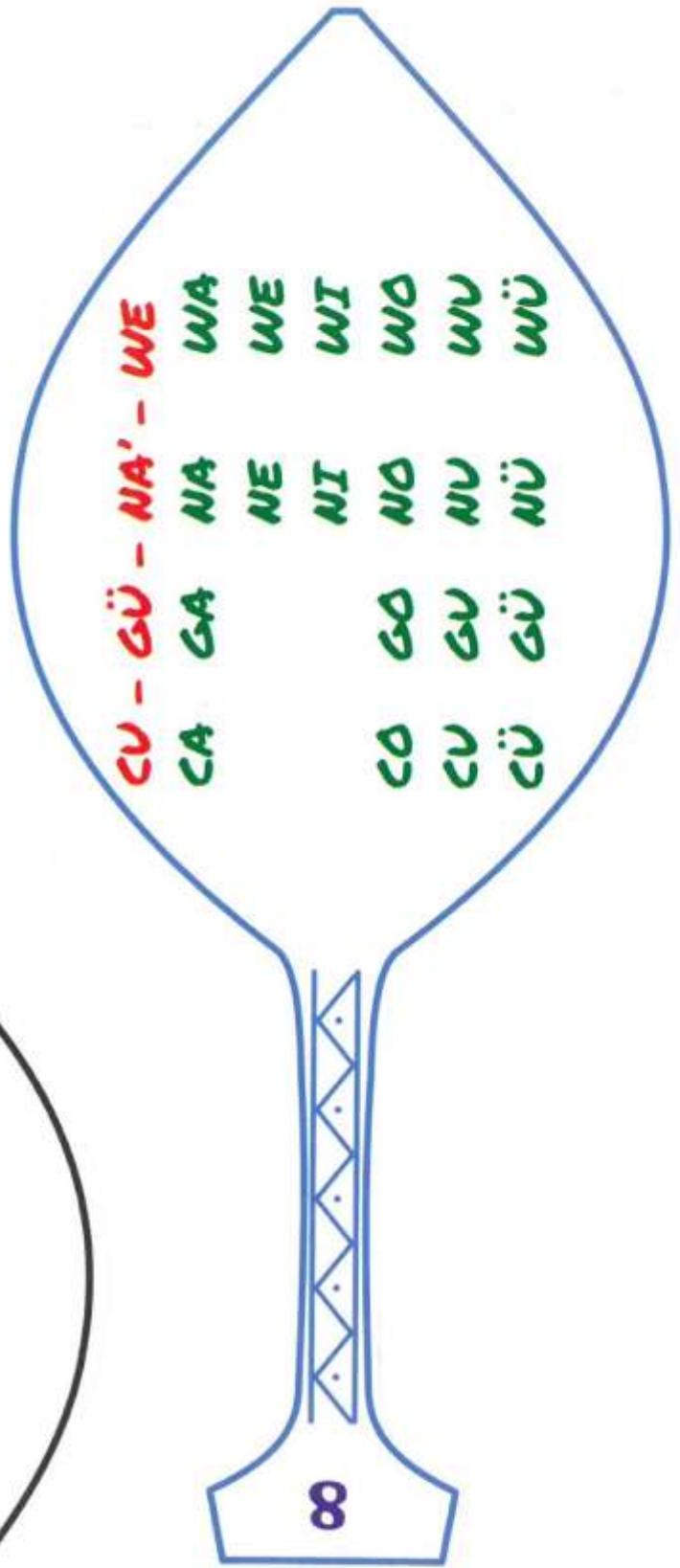
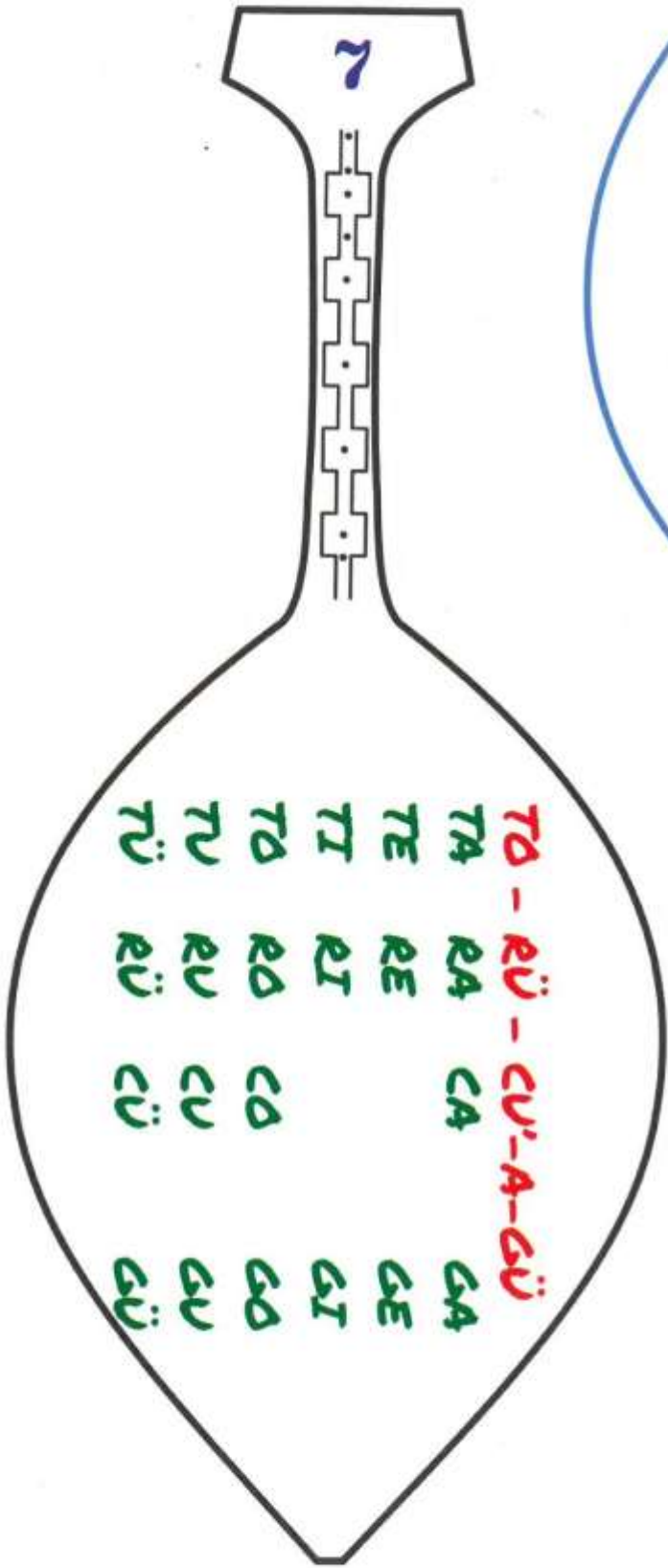
CA	RA	MA
	RE	ME
	RI	MI
	RO	MO
CO	RU	MU
CU	RÜ	MÜ

5

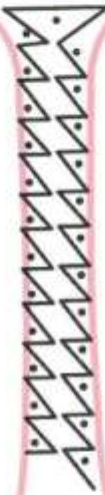
DV - VÜ - GÜ
 DA GA
 DE AI
 DI EI
 DO O
 DU U
 DÜ Ü

YI-GÜ-TA-RÜ-NGÜ-~E-GÜ
 YA GA TA RA NGA GA
 YE GE TE RE NGE GE
 YI GI TI RI NGI GI
 YO GO TO RO NGO GO
 YU GÜ Tü RÜ NGÜ GÜ
 YÜ GÜ Tü RÜ NGÜ GÜ

9



9



TAË - TCHI - GÜ
 TA TCHA GA
 TE TCHE GE
 TI TCHI GI
 TO TCHO GO
 TU TCHU GU
 TÛ TCHÛ GÛ

10



Ì - NÜ - GÜ
 NA GE GI GO GU GÜ
 NE NI NO NU NÜ

11

NGE' - TCHA - Ü - GÜ
NGA TCHA GA
NGE TCHE GE
NGI TCHI GI
NGO TCHO GO
NGU TCHU GU
NGÜ TCHÜ GÜ

NU - Ä - TCHAU
NA TCHAU
NE TCHEU
NI TCHIU
NO TCHOU
NU TCHUV
NÜ TCHÜÜ

12



13



AI - CU - MA
CA MA
ME
MI
MO
MU
MÜ
CU
MÜ

14

NA - GU - Ë - NAN - GÜ

NA GA
NE GE
NI GI
NO GO
NU GU
NÜ GÜ

15

Y Y Y Y Y Y Y Y

WÜ'-I- WA-NA- I 'I
 WA WA NA
 WE WE NE
 WI WI NI
 WO WO NO
 WU WU NU
 WÜ WÜ NÜ

TAE'-Ê-TCHI -GA
 TCHA GA
 TCHE GE
 TCHI GI
 TCHO GO
 TCHU GU
 TCHÜ GÜ

XXX



16

17

NÜ-GÜ-NA-RÜ-NGÜE'-Ê-GÜ
 GA GE GI GO
 NA NE NI NO
 RA RE RI RO
 GA GE GI GO
 NA NE NI NO
 RA RE RI RO
 NÜ GÜ NÜ RÜ

NA-TV-CÜ-GÜ-YA-DUV-Ü-GÜ

NA TA TE TI TO TÜ TÛ
 NE NI NO NÜ NÛ
 GA CA TA TA
 GE GE GE GE
 GI GI GI GI
 GO CO CO CO
 GÜ GÜ GÜ GÜ
 YU YU YU YU

18

19

NU-NA-NA 'DAU
 NA NA
 NE NE
 NI NI
 NO NO
 NU NU
 NÜ NÜ

TO-RÜ-I-NÜ-GÜ

TA	RA	NA	GA
TE	RE	NE	GE
TI	RI	NI	GI
TO	RO	NO	GO
TU	RU	NU	GU
TÜ	RÜ	NÜ	GÜ

20

21

Ä	TV	CV	MÜ
A	TA	CA	MA
E	TE		ME
I	TI		MI
O	TO	CO	MO
U	TU	CU	MU
Ü	TÜ	CÜ	MÜ

YI-GÜ-TA-RÜ-NGÜ-Ê-GÜ

TA	RA	NGA
TE	RE	NGE
TI	RI	NGI
TO	RO	NGO
TU	RU	NGU
TÜ	RÜ	NGÜ

22

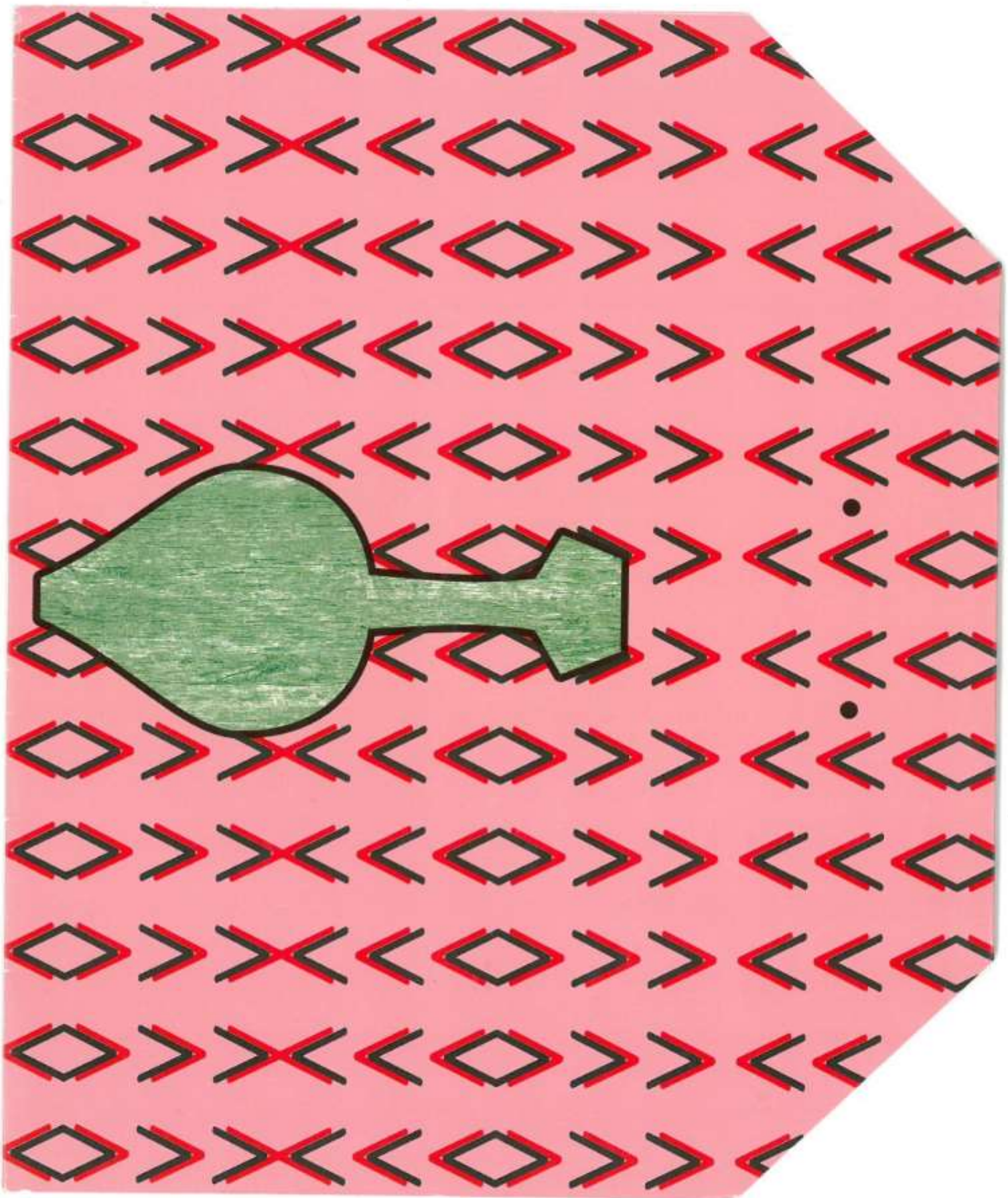




23

NGE '-TCHÄÜ-**CÜ**-**MA**
NGA CA MA
NGE ME
NGI MI
NGD CD MD
NGV CV MV
NGÜ CÜ MÜ

WUJÍ DEAGÛ
NATÇHICA-MEÏMIA



LÍNGUA TIKUNA

FICHA SEMENTE

TCHAGE'TCHAÛ – AMOR

NGE'TCHAÛ – RESPEITO

NGETCHAÛCÛMA – PAZ

NATUCUMÛ – UNIÃO

NACUMA – RESPONSABILIDADE

MEI'Ï – JUSTIÇA

AICUMA' – VERDADE

TÛ'ÛNA'NGETCHAÛ – SOLIDARIEDADE

WEGU'Û – PONTUALIDADE

NUGÛ NARÛNGÛ'EGÛ – COLABORAÇÃO

CU'ÛNGE'MAÛ – VALORES

TORÛCU'AGÛ – INTELIGÊNCIA

NATUCUMÛ – UM GRUPO



ÃTUCUMÜ – GRUPO

NACÜMA – MORAL

AMACÜ – AMIZADE

TAE'Ë – FELICIDADE

TCHA'TA'ËTCHI – ALEGRIA

TA'ËTCHI – MANSIDÃO

TUNADA'U – ACOLHIMENTO

NACÜMARÜÏNÜ – COMPROMISSO

TORÜMUGÜ – HONESTIDADE

PARAÜTCHI – CARÁTER

FAGÛ'Û – EDUCAÇÃO

TÜNADA'U – PROTEÇÃO

**LÍNGUA TIKUNA
FICHA JARDINEIRA**

NGE'TCHUTCHU

NGE'Ê

NGE'TÜCÜ

CURÜMEMA'Ã

CUMA'RU

CURURU

CURUTCHA

CUPARA

RÜ

RÜTO

RUNA'AU

RÜNAMÉ

RÜTOYE

ME

ME'ETCHI

MECURA'Û

DUÜÜGÜ

YIGÜTARÜNGÜËGÜ



NAGUËNAGU
WÜ'IWANAÏ'I
NAÏNÜÛCA
TA'ËTCHIGÜ
NUÂTCHAÛ
AICUMA'
CUGÜNA'WE
MERE'ÉNA
MAMA
NGE'TÜ'Ü
Ã
CURU
TA'E'Ë
E'ETCHI
TORÜ
TOMA
TORI
CU'Ã
TAPË
TCHI'PA



IPATA
NÜMA
NÜ'Ï
TORUCU'AGÜ
NGE'TCHAÜGÜ





Língua Tikuna

**Material de apoio pedagógico
para o professor**





DE'A

NGE'TCHAÛ



