

DOSSIÊ

Práticas de ensino de professores/as formadores/as das licenciaturas

O exercício da docência nas escolas indígenas do Baixo Rio Negro/Manaus/AM: a transposição das narrativas orais na revitalização dos saberes culturais na Educação Escolar Indígena

The practice of teaching in indigenous schools in the Lower Rio Negro/Manaus/AM: the transposition of oral narratives in the revitalization of cultural knowledge in indigenous school education

Lúcia Helena Soares de Oliveira^a
oliveiralucia63@hotmail.com

Dulce Maria Strieder^b
dulce.strieder@unioeste.br

RESUMO

Este trabalho visa dialogar para o desenvolvimento de processos pedagógicos e metodológicos mediados pelo Currículo Escolar Indígena, na interface com os Saberes Culturais Tradicionais, como proposta de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Indígena. Nos amparamos na abordagem qualitativa e no delineamento da pesquisa participante, com as técnicas de observação, entrevistas, captação de imagens e registros escritos. Os participantes foram dezessete professores, que atuam diretamente nas escolas indígenas. Os estudos possibilitaram a sistematização de recursos escritos de narrativas orais da cultura particular de cada grupo étnico, para elaboração de atividades que possibilitem a educação científica em consonância com a cultura tradicional e a Educação em Ciências nas escolas indígenas.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Formação de Professores. Educação em Ciências. Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

This study aims to foster dialogue for the development of pedagogical and methodological processes mediated by the Indigenous School Curriculum, in connection with Traditional Cultural Knowledge, as a teaching and learning proposal within Indigenous School Education. We adopted a qualitative approach and employed participatory research design, using techniques such as observation, interviews, image capturing, and written documentation. The participants were seventeen teachers who work directly in Indigenous schools. The study enabled the systematization of written resources based on oral narratives from the specific cultures of

^a Doutora em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Professora, Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Manaus, Amazonas, Brasil.

^b Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (USP); Professora, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná, Brasil.

each ethnic group, supporting the development of educational activities that promote scientific learning in harmony with traditional knowledge and Science Education in Indigenous schools.

Keywords: Pedagogical Political Project. Teacher Education. Science Education. Indigenous School Education.

Introdução

Analisar a promoção de estratégias formativas que proporcionem o aperfeiçoamento didático-metodológico conectado com a prática profissional intercultural e as competências pedagógicas interdisciplinares tem sido um processo reflexivo e contínuo juntamente com as Escolas Indígenas do Baixo Rio Negro no Município de Manaus/AM.

Tal reflexão se ampara na experiência do doutorado que, por meio do levantamento de saberes tradicionais de um grupo específico, possibilitou ações formativas pelos próprios professores indígenas. A experiência potencializa possibilidades de intervenção na relação entre o conhecimento científico e a diversidade cultural existente no contexto das escolas indígenas.

Dialogar com a educação intercultural para as escolas indígenas do Amazonas ainda é um desafio, que pode ser minimizado com a oferta de cursos formativos que contribuam para a formação inicial e continuada em âmbito universitário e nas orientações *in loco* junto aos professores indígenas e suas comunidades, para que os pensamentos vigentes com referência aos direitos conquistados possam ser validados em documentos e ações que norteiam todo o processo educativo no espaço da escola e das salas de aula.

O efeito de um diálogo com os professores tem fomentado ações profícuas para o espaço da sala de aula, pois a formação continuada possibilita uma mobilização reflexiva acerca do fazer pedagógico e das intencionalidades que cada contexto escolar indígena defende. Além de viabilizar uma proposição para reconfigurar e operacionalizar o Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI), fundado nos conhecimentos tradicionais na interface com a educação científica.

Essa propositura¹ caminha em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), legitimada pelos ordenamentos legais de uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural (Brasil, 1988). A presente pesquisa também se justifica pelo Regimento Geral das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Manaus, no artigo 62, o qual cita que o funcionamento da escola indígena depende da elaboração do Projeto Político Pedagógico. O documento afirma, ainda, no artigo 64, que as bases do Projeto Político, no aspecto pedagógico, são

I – Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica; II – Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena – RCNEI; III – as características próprias da unidade de ensino indígena em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade; IV – as realidades sociolinguísticas em cada

¹ O trabalho traz resultados da pesquisa de Pós-Doutorado com base no tema reconfiguração e operacionalização do PPP das escolas indígenas do Município de Manaus/AM.

situação; V – a participação efetiva da respectiva comunidade ou povo indígena e suas organizações indígenas (Manaus, 2017, p. 79).

É possível verificar que, mesmo com essas diretrizes, o processo educativo vivenciado nas escolas indígenas ainda é regido por parâmetros distanciados de uma pedagogia intercultural, com as orientações pedagógicas pautadas na hegemonia colonizadora, com uma gestão de conhecimentos, afastada do contexto que cada escola se insere (Oliveira, 2021). Acontecem, portanto, inúmeros problemas de entendimento acerca de qual proposta é significativa para a educação do estudante indígena. Diante do exposto, entendemos que caminhar juntos ainda é um processo que se precisa aprender, principalmente quando se refere à Educação Escolar Indígena, rica em diversidade cultural (Luciano, 2006; Maher, 2006; Wenczenovicz; Monteiro, 2024; Jecupé, 2020; Fazenda, 2011).

Desta forma, anunciamos que a presente análise parte do seguinte problema científico: o que nos mostram os professores de escolas indígenas em formação continuada acerca das possibilidades quanto ao uso das narrativas indígenas no contexto escolar? Essa questão possibilitou a visibilidade de extratos culturais presentes no cotidiano da coletividade e que sustentam processos de aprendizagens que dialogaremos no decorrer deste trabalho, tais como: elementos teóricos da Educação Indígena e formação docente, que apresentam um recorte dos referenciais que fundamentam a Educação Indígena no Brasil e os pressupostos que legitimam a formação continuada para os professores em serviço; a metodologia desse levantamento e os resultados construídos pelos professores indígenas como iniciativa de transposição para o contexto da Educação Escolar Indígena.

Elementos teóricos da educação indígena e formação docente

O fato de conhecer o outro implica reconhecer os povos indígenas como povos tradicionais bem como entender inicialmente quem eles são. De um lado, segundo uma definição técnica das Nações Unidas de 1986, os povos indígenas são aqueles que com uma continuidade histórica consideram a si mesmos distintos de outros setores da sociedade e decididos a conservar, a desenvolver e a transmitir às gerações futuras sua identidade étnica conforme seus padrões culturais e sistemas jurídicos (Luciano, 2006).

A Constituição de 1988 trouxe uma perspectiva que ultrapassou o viés assimilacionista que conduziu a política indigenista brasileira desde seus primórdios, bem como garantiu o direito originário dos povos indígenas sobre suas terras, constituindo-se assim como um marco na legitimação dos direitos ao instituir um capítulo exclusivo sobre eles, o Capítulo VIII “Dos Índios” (Brasil, 1988).

Foi por meio do Capítulo VIII - “Dos índios” - que os povos indígenas passaram a ter o direito de serem diferentes da sociedade nacional e de serem reconhecidos como povo (Brasil, 1988). Assim, o pertencimento ao grupo étnico implica a aceitação de valores e traços culturais, uma vez que a cultura “não é algo dado, posto, algo lapidável também, mas algo constantemente reinventado, recomposto, investido de novos significados” (Carneiro da Cunha, 1986, p. 101).

Em uma análise atual, Jecupé (2020) afirma que na essência a palavra índio transcende a escrita e o valor sonoro da palavra, pois tudo entoa, coopera entre si com uma harmonia transcendental no exercício da tradição herdada dos antepassados e que ainda flui entre as sociedades existentes. Jecupé (2020, p. 14) afirma que

O Índio é um ser humano que teceu e desenvolveu sua cultura e civilização intimamente ligado a natureza. A partir dela elaborou tecnologias, teologias, cosmologias, sociedades, que nasceram e se desenvolveram de experiências, vivências e interações com a floresta, o cerrado, os rios, as montanhas e as respectivas vidas dos reinos animal, mineral e vegetal.

Para Jecupé (2020), os 206 povos indígenas que as pesquisas antropológicas indicam que ainda residem no Brasil, se organizam em quatro troncos culturais básicos e uma variedade de dialetos, como Tupi, Karib, Jê e Aruak e tem influenciado hábitos, línguas, tecnologias que se mantém no cotidiano das comunidades em todo o Brasil. Essa magnitude cultural tem exercido um movimento de reivindicação de direitos, conforme a Constituição brasileira de 1988 ampara, como o direito de uma educação intercultural, diferenciada e bilíngue (Wenczenovicz; Monteiro, 2024).

Nesta perspectiva, a história da educação escolar indígena foi modulada pelas nuances da interação da escola com a diversidade do grupo a que se destina. No limiar do século XXI, as Escolas Indígenas tornam-se mais visíveis, tanto pela magnitude numérica, como pelo diferencial que propõem e estão amparadas por um conjunto de leis específicas que destoam da legislação escolar de cunho nacional.

No início do século XX, a escola para os indígenas já se constituía uma preocupação do Estado. Na atualidade, o tema reaparece forte no panorama da educação escolar, gera discussões acerca do ensino diferenciado, em que os próprios interessados estão à frente desse movimento, estabelecendo um novo período na história da educação dos povos indígenas e abre fendas na marcante homogeneidade das práticas escolares dominantes (Ribeiro, 2006)

Wenczenovicz e Monteiro (2024, p. 5) afirmam que “as escolas indígenas resistem e lutam por avanços, por reconhecimento e pelas suas pedagogias ancestrais”. E mesmo que já tenham se passado mais de cinco séculos, o etnocídio praticado pela integração e assimilação por meio das políticas educacionais ainda é presente, impondo de maneira velada a diluição cultural.

A categoria “escola indígena” foi instituída no Brasil em 1999, como fruto da luta dos movimentos indígenas e indigenistas que apresentavam as enormes contradições presentes entre as escolas formadas a partir do modelo ocidental e os princípios da educação indígena constitucionalmente admitidos (Wenczenovicz; Monteiro, 2024, p. 5).

Neste novo cenário, a Educação Indígena acontece em diversos espaços e é gerada naturalmente entre os membros da comunidade. Os povos indígenas têm mecanismos próprios para transmitir e armazenar conhecimentos, língua, ciência, medicina, literatura, música, filosofia e todo o universo cultural.

Eles estabeleceram a ciência indígena a partir de experiências e conhecimentos adquiridos e passados de geração em geração. Cada etnia possui seu processo diferenciado e contínuo para a revitalização de sua cultura e fortalecimento da Língua Materna. A “Educação Indígena se refere aos processos educativos tradicionais de cada povo, aos processos nativos de socialização de suas crianças” (Maher, 2006, p. 16-17). Percebemos que a Educação Indígena está além do espaço escolar, com metodologias tradicionais interativas e eficazes, que são traços de culturas repassadas por gerações e que não estão sistematizados na lógica tradicional da Educação formal, mas que se conhecidas, dialogam perfeitamente com o conhecimento científico. Nesta direção, concordamos com Silva, quando sustenta que

É extremamente importante reconhecer que os povos indígenas mantêm vivas as suas formas de educação tradicional, que podem contribuir na formação de uma política e uma prática educacional adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual (Silva, 1999, p. 64).

A escola defendida pelos indígenas é a que colabora com a afirmação étnica, com o reconhecimento e a identificação cultural. É a que atua juntamente com a comunidade indígena e corrobora com a alteridade, pois “a educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos” (Meliá, 1999, p. 16). A Escola para a comunidade indígena não é simplesmente acadêmica, mas espaço de diálogo que possa permitir a participação intensa de todos em suas atividades.

Percebemos que os diálogos acontecem em unidade, valorizam o bem comum e prezam por seus integrantes, pois vivenciam a maneira coletiva dentro do espaço escolar. De acordo com as ideias de Geertz (1989, p.14) alguns conceitos antropológicos sustentam que a cultura de um povo pode ser “o modo de vida global de um povo”, “uma forma de pensar, sentir e acreditar”. Jecupé (2020) afirma que a cultura é oriunda da memória que cada povo traz e que, por meio dos relatos, vai se formando no decorrer do tempo.

A memória cultural se baseia no ensinamento oral da tradição, que é a forma original da educação nativa, que consiste em deixar o espírito fluir e se manifestar através da fala aquilo que foi passado pelo pai, pelo avô e pelo tataravô. Também se dá através da grafia-desenho, a maneira de guardar a síntese do ensinamento, que consiste em escrever através de símbolos, traços, formas e deixar registrado no barro, no traçado de uma folha de palmeira transformado em cestaria, na parede e até no corpo, através de pinturas feitas com jenipapo e urucum (Jecupé, 2020, p. 26).

A partir de pensamento similar, Luciano (2006) afirma que a cultura indígena se manifesta expressando seus valores, por meio das solenidades de suas festas, pelo refinamento dos vestuários, pela expressão da pintura corporal, pela educação dos filhos no cotidiano e pela concepção sagrada do cosmo. Essas expressões culturais manifestam a consciência moral, estética, religiosa e social de cada povo. A esse respeito, Meliá defende que

A comunidade indígena, tanto como povo quanto como aldeia, tem uma racionalidade operante que temos que saber descobrir para que as novas ações pedagógicas possam praticá-la.[...] não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena ao problema da educação (Meliá, 1999, p. 16).

Nessa memória, Silva (2004, p. 67) aponta que “os processos educativos para as populações indígenas da Amazônia são recentes, com a educação para a formação de lideranças acontecendo em concomitância com acontecimentos relacionados à afirmação ou reafirmação das diferenças étnicas”. Neste contexto, uma educação pensada pelas lideranças indígenas tem reforçado o pensamento de que esse acesso possibilita a permanência dos estudantes indígenas nas suas aldeias e com isso a contribuição dessa permanência para o seu povo é profícua, pois os mais jovens podem contribuir de maneira positiva na sustentação do grupo familiar. Além do que, a vivência na comunidade mantém viva a cultura quando diminui o impacto que a educação mediada pelo Estado causa no afastamento do indivíduo da comunidade.

Dados apontados por Wenczenovicz e Monteiro (2024, p. 6) expõem que “a escolarização indígena no Brasil se encontra longe de atender às demandas dos movimentos sociais indígenas e aos preceitos legais que lhes competem”. Desse modo, é possível reconhecer o enfraquecimento cultural dos povos pela educação das forças dominantes, pela descaracterização das culturas e tradições dos índios (Silva, 2004). Isso mostra que a educação indígena sempre existiu e tem sido instrumento para sobrevivência e convivência entre as diferentes culturas.

Mesmo que o Ensino Fundamental nos anos iniciais tenha sido, durante muito tempo, a única etapa de ensino ofertada nas escolas indígenas, sua universalização ainda é um desafio, com indícios da inadequação das estruturas educacionais e da ineficácia das políticas públicas que visam garantir acesso, permanência e conclusão aos estudantes indígenas, com êxito, dessa etapa da Educação Básica (Wenczenovicz; Monteiro, 2024).

Uma das funções da escola para a comunidade indígena foi a possibilidade do conhecimento para defesa dos seus direitos, pois a escola não é simplesmente espaço escolar, mas espaço de reflexão com a participação intensa da comunidade em suas atividades. Essas comunidades existem em unidade, valorizam o bem comum, prezam por seus integrantes e valorizam o indivíduo como a maneira de viver coletivamente dentro e fora da escola.

A valorização dos saberes tradicionais indígenas para a educação formal no contexto da sala de aula possibilita um diálogo positivo para os processos de ensino e aprendizagem, pois a troca de saberes envolve diferentes sujeitos com diferentes experiências, oriundas de seus contextos de vida. Haja vista o estado do Amazonas possuir a maior diversidade étnica, então dialogar com a diversidade cultural existente pode ser um caminho viável, onde a escola pode ser assumida pelos indígenas, mesmo com todas as dificuldades e enfrentamentos resultantes do processo histórico, pois conforme análise do diagnóstico apresentado no Relatório Final do VI Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (Brasil, 2022), a inexistência de oferta de Formação Continuada e Inicial específica e intercultural ainda é um problema recorrente.

Vale citar o fato de já haver uma legislação que aponta ações que devem ser implementadas e que estão relacionadas com as formações iniciais e continuadas, como as que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Ademais, essas diretrizes constam na Resolução nº 5, de 2012, no Art. 20 (Brasil, 2012), as quais registram que “Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras[...] como um compromisso público”. Também, o § 1º esclarece que “a formação inicial dos professores indígenas deve ocorrer em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais ou complementarmente, quando for o caso”.

No Município de Manaus, já observamos um avanço no cumprimento dessa diretriz, pois nas escolas indígenas pesquisadas, professores e gestores são indígenas da própria comunidade e os professores que estavam atuando em sala de aula até 2022, por meio das reivindicações dos próprios indígenas junto a Secretaria de Educação Municipal, ingressaram a partir de 2023 no PARFOR, no Curso de Pedagogia Intercultural, oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Todavia, mesmo com as iniciativas de Formação Inicial já em andamento, existe um grande desafio para que, de fato, ocorra formação efetiva, pois a complexidade da diversidade cultural no mesmo espaço precisa ser considerada primeiro pelo que essa formação oferta.

Para Moreira e Candau (2008), quando refletem sobre o pluralismo multicultural e a formação de professores, argumentam que as questões culturais e o impacto na escolarização têm sido excluídos e não estão explicitamente discutidos na sistematização dos processos formativos. Os autores defendem ainda que o aproveitamento da escolarização que envolve estudos culturais possibilita o aprofundamento de análise de visões de mundo para o enfrentamento das problemáticas no cotidiano das escolas. E nos aproximamos do pensamento de Paulo Freire quando entendemos que uma proposta formativa deve experimentar um alargamento na compreensão da relação entre Educação e Cultura. O § 4º da Resolução nº 05/2012 diz que, “A formação de professores indígenas deve estar voltada para a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, bem como, a produção de materiais didáticos específicos e a utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa” (Brasil, 2012, § 4º).

A Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, no Art. 5º (Brasil, 2015), cita que “a formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.” Validar na prática os direitos garantidos na legislação quanto à formação, na qual os estudos possam refletir a respeito da organização sociopolítica e territorial; da valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação; bem como a promoção de diálogos interculturais que conjuguem conhecimentos, valores, saberes e experiências ainda são grandes desafios, visto que o conhecimento do outro é conhecimento particular que precisa ser partilhado de livre e espontânea vontade, mas acreditamos que os avanços nesses diálogos já podem ser percebidos, visto o trabalho compartilhado neste relato.

A Metodologia

O trabalho realizado considera as vivências em um projeto de formação para os professores indígenas, que objetiva analisar a promoção de estratégias formativas que proporcionem o aperfeiçoamento didático-metodológico conectado com a prática profissional intercultural e as competências pedagógicas interdisciplinares. Esta pesquisa visa também à reconfiguração e à operacionalização do PPP das Escolas Indígenas do Baixo Rio Negro no Município de Manaus/AM.

Este projeto pós-doutoral dialoga, de maneira colaborativa, com base nas propostas de formação continuada, com temáticas sugeridas pelos próprios participantes e mobiliza a reflexão acerca do fazer pedagógico e das intencionalidades que cada contexto defende (Perrenoud, 2000; Perrenoud *et al.*, 2002). Esta pesquisa também visa indicar que os processos educativos coadunem de maneira efetiva para validar um PPP que possa garantir a educação diferenciada e diversificada que cada contexto sustenta.

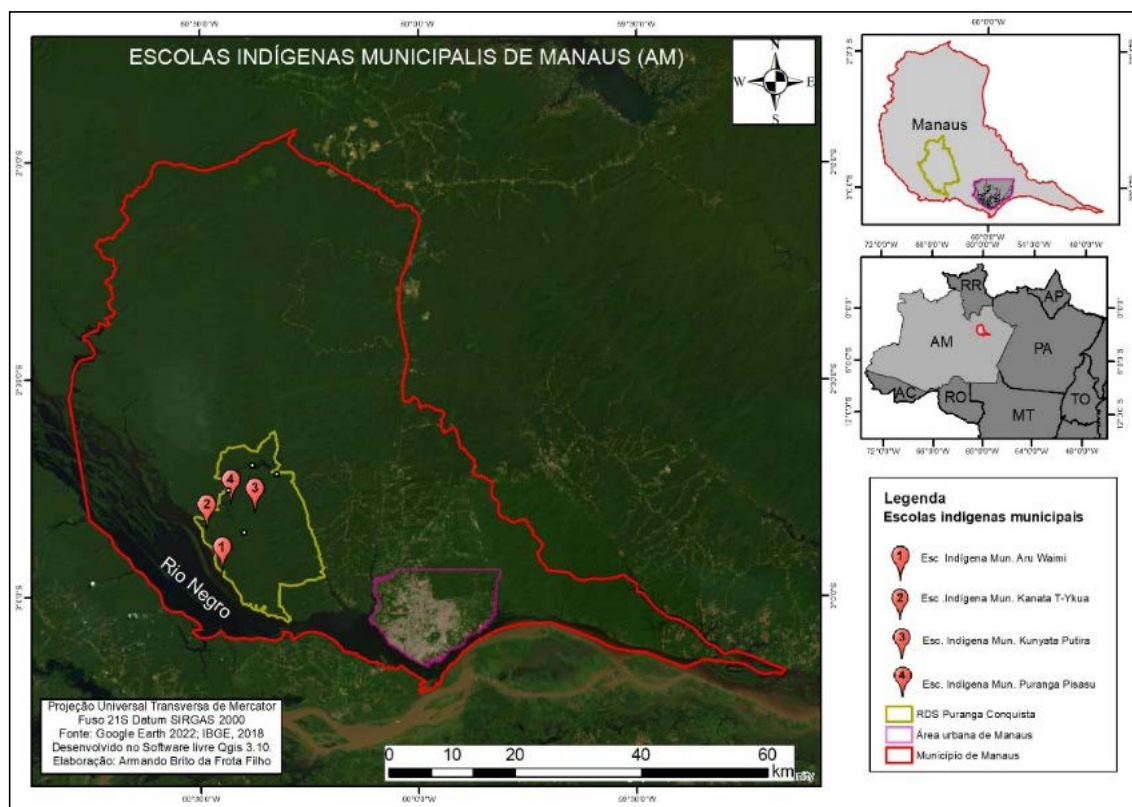
Diante dessa propositura, para este trabalho, objetivou-se responder ao seguinte problema científico: o que nos mostram os professores de escolas indígenas em formação continuada acerca das possibilidades de uso das narrativas indígenas no contexto escolar? Como ponto de partida, desenvolvemos estratégias metodológicas para que, por meio da colaboração dos participantes, as narrativas culturais fossem escritas e se constituíssem em extratos textuais como maneira de sistematização do conhecimento coletivo específico oportunizando essa análise reflexiva.

A abordagem qualitativa deu amparo para o entendimento do fenômeno pesquisado, pois coaduna com o diálogo reflexivo e colaborativo que a vivência se compôs, visto que analisar os fenômenos de ocorrência nos diferentes momentos de estudos com os professores indígenas exige um processo de percepção, observação e compreensão dos dados de maneira que os envolvidos sejam ouvidos e possam ouvir no respeito ao outro (Freire, 2014).

As atividades desenvolvidas nesta pesquisa buscaram aproximações e afastamentos dos referenciais curriculares (Brasil, 2017; Manaus, 2014; 2017) para o alcance dos objetivos propostos no projeto de formação.

Dezessete professores que atuam nas escolas indígenas foram selecionados como participantes. As escolas participantes estão localizadas no Baixo Rio Negro no Município de Manaus/AM, conforme (figura 1).

Figura 1: Mapa da localização das Escolas Indígenas Municipais de Manaus/AM



Fonte: elaborado pelas autoras, 2025.

As escolas integrantes desta pesquisa fazem parte da Reserva de Desenvolvimento Sustentável (RDS) Puranga Conquista, no município de Manaus/AM, cuja área é demarcada como terra indígena de acordo com a Lei nº 4.015 de 24 de março de 2014 (Oliveira, 2021).

As temáticas de estudo foram determinadas em reuniões coletivas com os participantes considerando-se tanto a Proposta Curricular do Município de Manaus (Manaus, 2014) como a Proposta Curricular Indígena do Município de Manaus (Manaus, 2017).

Neste trabalho, o diálogo de estudo envolveu as narrativas indígenas, na integração com as Línguas Nativas (Kambebe e Nheengatu) e Língua Portuguesa utilizando os diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos. As temáticas abordadas foram o estudo da Análise linguística, semiótica (Alfabetização) no ensino da Língua Materna e Língua Portuguesa; o universo Visual da Cultura Indígena e o domínio linguístico na explicação da tradição e rituais da comunidade em Língua materna. O trabalho foi desenvolvido com vistas a levar os professores a estruturarem estratégias de ação para a abordagem do tema em sala de aula.

O encontro de estudo ocorreu conforme o cronograma estabelecido previamente com os participantes. Cada encontro de estudo acontece em uma das Escolas Indígenas, assim, todos os participantes podem, de maneira colaborativa, dialogar acerca dos seus saberes tradicionais e agregar conhecimentos no processo de troca (Freire, 2009), para enriquecimento e redirecionamento de ações planejadas.

Resultados e discussão – o que nos mostram os professores indígenas

A dificuldade do diálogo intercultural no espaço escolar é uma realidade que persiste, e pode ser explicada, talvez, pela formação profissional de todos os envolvidos nesse cenário educativo, que ainda mantêm uma ação etnocêntrica. Para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007, p. 13), a modificação das práticas docentes quanto à ação depende da ampliação de entendimento do próprio educador, com conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Então, repensar uma ação de ensino depende da percepção e do conhecimento que se tem do contexto de intervenção. Gersem Baniwa (2019) em seu artigo 'Educação para Manejo do Mundo' faz uma provocação com relação aos processos formativos que envolvem a educação escolar indígena, e reforça que é necessária

a compreensão da educação indígena como formas próprias e milenares de lidar com o mundo e com a natureza, contrapondo frontalmente à ideia etnocêntrica e eurocêntrica de que os povos indígenas vêm sendo educados, como se não tivessem antes e sempre sua educação própria (Baniwa, 2019, p. 3).

De acordo com essa compreensão, o estudo com os professores foi de partilha e as trocas ocorreram com levantamentos de narrativas culturais, presentes no cotidiano e possíveis de serem revitalizadas no espaço da sala de aula. Uma proposição norteadora foi apresentada como ponto de partida, para que, por meio da interpretação do enunciado, a atividade fosse realizada com autonomia pelo grupo, conforme a Quadro (01).

Quadro 1: Proposição 1: Transposição do texto oral/escrito para o visual (desenho/pintura)

Escolher um trecho de uma narrativa, copiá-lo e representá-lo visualmente por meio de desenho ou pintura no papel. Em seguida, tecer uma análise da transposição feita.


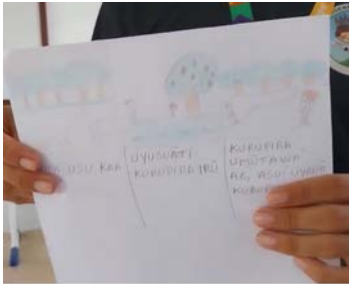


Fonte: elaborado pelas autoras, 2025.

Essa proposição foi interpretada por cada grupo de trabalho, pois não apresentamos nenhum modelo escrito de narrativa, nem induzimos a reproduzirem alguma narrativa que conhecíamos, mas explicamos que cada grupo, após o diálogo entre si, poderia escolher por eles mesmos a narrativa vinculada à cultura de seu grupo para transposição do texto. No decorrer da atividade, os esclarecimentos foram solicitados, por exemplo, se poderiam elaborar o texto escrito na Língua Materna e na Língua Portuguesa, a gravação das narrativas deveria também ser Bilingue. Assim, a produção do texto escrito considerou o gênero textual e a elaboração de atividades pensadas para serem aplicadas na sala de aula.

A intenção dessa atividade apontada no Quadro 1 foi justamente contribuir para o levantamento de saberes que cada grupo étnico considera importante e assim viabilizar uma análise significativa. No decorrer da formação, observamos a percepção por parte dos professores que, da mesma forma com que eles realizavam a atividade, seria possível propor para os estudantes um plano semelhante em sala de aula para organizar um acervo dos conhecimentos específicos de cada contexto.

Os professores realizaram a atividade em grupo, conforme o grupo étnico e a escola que atuam. As respostas apresentadas pelos professores apontaram narrativas que estão presentes no cotidiano da comunidade, mas que não estavam registradas como recurso escrito e a experiência propiciou uma análise e registro efetivos para cada grupo, conforme Quadro 2.

Quadro 2: Transposição das narrativas orais como recurso escrito realizado pelos professores indígenas

Desenho/pintura	Texto Escrito	Transcrição da análise do texto escrito realizado pelos professores
<p>Grupo 01</p> 	<p><u>O caçador, o jabuti e a onça</u></p> <p>Certo dia um homem saiu para caçar na mata. Quando ele chegou na mata, ele viu dois animais, a onça e o jabuti, aí essa onça foi se arrastando para pegar o jabuti para comer, quando já estava perto para atacá-lo esse jabuti entrou dentro do buraco.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. A imagem mostra o jabuti, a onça se arrastando e o caçador armado com o arco e flexa. 2. Explicação do grupo: a onça quando ela vai pegar uma caça, ela não vai de qualquer jeito, ela vai bem mesmo cuidadosamente para poder pegar a caça que ela está querendo. 3. Na escola podemos trabalhar com as crianças a Linguagem verbal e não verbal, principalmente com as crianças que ainda não sabem ler, mas olhando as imagens elas conseguem identificar a onça, o jabuti e o caçador.
<p>Grupo 02</p> 	<p><u>A história do curupira</u></p> <p>Um homem entra na mata para caçar, e o homem se depara com o curupira, ele fica com medo e volta pra casa sem a caça.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. História em quadrinhos: no primeiro quadro o homem entra na mata para caçar. No segundo quadro ele encontra com a curupira e volta para casa sem a caça. 2. Os quadrinhos com texto escrito em Língua Nheengatu e em Língua Portuguesa. 3. Podcast: usamos o celular e recontamos a narrativa em quadrinho em Nheengatu e Língua Portuguesa.
<p>Grupo 03</p> 	<p><u>Esta história eu ouvi do meu sogro.</u></p> <p>Uma vez eles foram para o mato e comeram uma comida sem esquentar. De longe dava para ouvir o som do curupira como um assobio fino e longo (fuuuuuuuuuu).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenho do curupira e o Grafismo (olho do curupira). Esse grafismo é pintado quando a história é contada. Característica ondular/cores no formato. 2. Pontos de atenção: Perguntar para as crianças_ eles conseguiram escapar? 3. Texto narrado: nas tradições orais indígenas muitas vezes isso acontece, só o narrador fala. O narrador é a voz de autoridade, é o mais antigo que está contando a história, é o pajé que está contando a história é o ancião que está contando a história, então ele é a palavra de autoridade para falar sobre determinado assunto.
<p>Grupo 04</p> 	<p><u>Transposição de uma poesia</u></p> <p>Em um lindo amanhecer, Sol brilhante, Que maravilha poder estar nesse lugar, que meu Deus abençoou, Poder ouvir o canto dos pássaros, o banheiro do rio, o movimento da floresta, Tudo me faz sentir que sou dono desse lugar, Onde a água é o meu viver, como uma mãe que cuida do seu filho, Você é a mãe natureza, porque és o meu viver, sou feliz, sou Kambeba, sou o povo das águas.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. O desenho retrata a poesia escrita em Língua Portuguesa. 2. A imagem mostra o céu, os pássaros, a mata e o rio. 3. Texto verbal e não verbal.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2025.

Os professores indígenas realizaram a transposição das narrativas que transitam no cotidiano e no imaginário coletivo de cada grupo que fazem parte, e registraram como recurso utilizando o desenho, a pintura, o grafismo e a Língua escrita em português, Nheengatu e Kambeba.

Para Gatinho e Nascimento (2023), o reconhecimento da oralidade no processo de ensino e aprendizagem é um elemento que favorece a compreensão e o respeito pelo falante, sobretudo quando os falantes se comunicam socialmente por meio de mais de uma língua materna.

Os estudantes indígenas das escolas indígenas, mesmo no coletivo, vivenciam o uso da língua materna, seja Nheengatu ou Kambeba, e têm direito de dominar também a língua portuguesa que, na visão do dominante, tem prestígio e é a Língua esperada e melhor aceita socialmente. No entanto, o falar aprendido com a família e a comunidade é legítimo e pode ser priorizado também tanto como facilitador quanto mediador de contextualização do conhecimento científico.

As atividades do Quadro 2 apresentam narrativas como recurso escrito de propriedade particular de cada grupo étnico, e as narrativas são oralizadas no cotidiano dos professores, pois foram socializadas espontaneamente e com detalhes nessa transposição. Compreendemos também que as narrativas têm potencial para compor o acervo que pode ser facilitador na construção de leitura e escrita não apenas da língua portuguesa, mas também das línguas maternas. Para Gatinho e Nascimento (2023, p. 22) “a língua é um processo de interação, uma ação cotidiana, pela qual alguém diz algo a outro alguém, com dada intenção, e para tanto, o usuário precisa dominar as particularidades da língua, bem como os gêneros recorrentes socialmente”.

Ao analisarmos o Quadro 2, podemos identificar os diferentes gêneros textuais presentes e a identificação é possível pelo conhecimento do sistema linguístico convencionado e manifestado pelos signos utilizados na transposição. Podemos identificar na atividade do grupo 01 a narrativa de uma história com personagens e ações possíveis de serem compreendidas no contexto específico. O texto do grupo 02 mostra o místico sendo personagem principal nas ações de sobrevivência e manutenção do ambiente. O grupo 03 apresenta o personagem místico reiterando as ações quanto ao processo de sobrevivência e o grupo 04 demonstra por meio da poesia o sentimento de pertencimento ao lugar e de ser um povo nesse lugar.

Apontamos, então, que trabalhar na sala de aula com a transposição de narrativas culturais contextualiza o conhecimento de maneira que a transposição ganha identidade, significado e possibilita uma compreensão do conhecimento formal curricular. A experiência nos levaria à proposição de sequências didáticas com os diferentes gêneros orais e escritos resultantes dessa intervenção e que partiram dos professores que realizaram essa atividade.

Os professores indígenas apontaram que, dependendo da produção dos estudantes, diferentes aprendizagens podem ser desenvolvidas, voltadas para o currículo, como a própria estrutura do gênero, o universo visual da Cultura Baré/Kambeba, a aprendizagem da língua nativa em consonância com o Português, a identificação e a relação de elementos sonoros como sílabas, fonemas, partes de palavras com sua representação escrita nas línguas nativas Nheengatu e Kambeba, conhecimento dos tipos e formas de grafismo em língua materna, domínio linguístico na explicação das tradições e rituais da comunidade em língua materna.

Diante da proposição dos professores no curso de formação, consideramos pertinente visto que, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), a sequência didática no processo de ensino e aprendizagem possibilita a aquisição gradual do conhecimento, oportuniza um processo que pode movimentar as aprendizagens de maneira que a contextualização, a identidade e o reconhecimento de que o saber trabalhado se faz em uma projeção gradual que pode partir do fácil para o difícil ou vice-versa, tornando o ato de aprender significativo e interessante.

A experiência nos estudos compartilhados aponta possibilidades que transcendem o contexto formal, rígido, sem identidade local, como os textos que constam nos livros didáticos. Ouvir a fala do outro, seja em qualquer contexto, é trazer para dentro as identidades fundantes, as histórias de vida, o imaginário e a memória cultural existente em cada lugar.

Considerações finais

O presente trabalho buscou mostrar que, mesmo com uma diversidade cultural muito grande, em um cenário maior, ainda é possível alinhar propostas específicas para públicos específicos sem desconsiderar a educação na base como os documentos oficiais indicam. Podemos dizer que essa experiência de estudo com os professores indígenas foi adequada, bem como organizada com dispositivo metodológico não engessado, mas que permitiu a criatividade e o conhecimento específicos dos grupos para revitalização de suas culturas.

Ainda que não tenhamos aplicado com os estudantes, mas a intencionalidade é colaborar com os professores para eles mesmos elaborarem suas propostas ou então orientarem a reconfiguração do PPPI de suas escolas para a construção de propostas que corroborem com a necessidade específica de cada escola.

A intencionalidade de dialogar com o Currículo Escolar Indígena na interface com os Saberes Culturais Tradicionais, decorre da compreensão de que não sabemos do outro o que precisamos saber, ou o que temos que saber, para estabelecer um diálogo pertinente. Esse saber pode ser ponto de equilíbrio na questão do respeito quanto ao conhecimento que o outro tem. Como herança colonizadora, ainda é pensado um currículo engessado, com um discurso mediador e romântico, como proposta de ensino e aprendizagem na Educação Escolar Indígena. Ao investigar a elaboração do PPPI das escolas que participaram da formação, foi visível sua inoperância, pois são desconhecidos, pelos professores, os processos que envolvem sua elaboração. Isto torna ineficiente o PPPI como documento que norteia o direito de autonomia da escola e da comunidade de ter uma proposta pedagógica que corresponda às necessidades reais de seus estudantes.

Apontamos também que essa experiência de formação nos faz refletir sobre os demais espaços de aprendizagens e das necessidades que os contextos locais com seus conhecimentos específicos podem oportunizar para a compreensão do conhecimento formal em consonância com os saberes que podem nortear as atividades em sala de aula, de maneira produtiva e efetiva. Assim, a abordagem desta pesquisa não esgota o tema, pois muitas são ainda as lacunas neste campo de conhecimento.

Referências

- BANIWA, Gersem. Educação para manejo do mundo. *Articulando e Construindo Saberes*, v. 4, p. 1-17, 2019. <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/59074/33465>
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. Art. 4º. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. X-Y, 22 jun. 2012. <https://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-005-2012-06-22.pdf>
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 07 de janeiro de 2015. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Seção 1, Brasília, DF, p. 11, 8 jan. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC, 2017. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- BRASIL. Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena. *Relatório final do VI Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena*. Luziânia, GO, 30 nov.-3 dez. 2022. Brasília, DF: FNEEI; Flacso Brasil, 2022. <https://flacso.org.br/files/2022/12/VF-Revista-FNEEI-v20221220.pdf>
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. *Antropologia do Brasil: mito, história e etnicidade*. São Paulo: Edusp; Brasiliense, 1986.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michel; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação em procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, [2004] 2010.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GATINHO, João Beneison Maia; NASCIMENTO, Maria Evany do. *Processos sociais do ensino de leitura, escrita e oralidade*. Manaus: UEA, 2023.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.
- JECUPÉ, Kaka Werá. *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*. 4. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

LUCIANO, Gersen dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/LACED/Museu Nacional, 2006.

MAHER, Machado Terezinha. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/UNESCO, 2006. p. 11-38.

MANAUS. *Proposta curricular: anos iniciais*. Manaus: Secretaria de Educação, 2014.

MANAUS. Secretaria Municipal de Educação – SEMED. *Diretrizes pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus*. Manaus, AM: SEMED, 2017.

MELIÀ, Bartomeu. Educação indígena na escola. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 49, 1999.

<https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000200002>

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Lúcia Helena Soares de. *Saberes tradicionais indígenas da Comunidade Nova Esperança para a aprendizagem em Ciências da Natureza no Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ALESSANDRINI, Carlos Roberto. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SILVA, Marilene Corrêa da Silva. *O Paiz do Amazonas*. Manaus: Valer, 2004.

SILVA, Rose Helena Dias. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 49, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000200006>

WENCZENOVICZ, Thaís Janaina; MONTEIRO, Jade de Oliveira. Interculturalidade nas escolas indígenas do Brasil: as pedagogias ancestrais e a utilização das línguas maternas nas práticas educacionais no ano de 2022. *Revista de Gestão e Secretariado*, v. 15, n. 6, p. 1-23, 2024. <https://doi.org/10.7769/gesec.v15i6.3629>

Contribuição das autoras: Autora 1 - concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; detalhamento de sua colaboração na elaboração do texto final; Autora 2 - contribuição na concepção e desenho da pesquisa; contribuição na análise e interpretação dos dados; seleção e discussão dos referenciais teóricos e revisão da escrita da análise dos dados, resultados e conclusões.

Apoio ou financiamento: Não se aplica.

Disponibilidade de dados de pesquisa: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Editor(es)/a(s) responsáveis - Editoras Associadas: Márcia de Souza Hobold e Isabel Maria Sabino de Farias; Editora chefe: Angela Scalabrin Coutinho.

Revisora: Ana Patricia Peinado e Silva

Como citar este artigo:

OLIVEIRA, Lúcia Helena Soares de; STRIEDER, Dulce Maria. O exercício da docência nas escolas indígenas do baixo Rio Negro/Manaus/AM: a transposição das narrativas orais na revitalização dos saberes culturais na Educação Escolar Indígena. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 41, e96824, 2025. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.96824>

Recebido: 10/09/2024

Aprovado: 02/07/2025

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

