

Povos indígenas e educação escolar na Amazônia Brasileira: experiências docentes

 Dilma Costa Ferreira¹,  Rossini Pereira Maduro²,  Thelma Lima da Cunha Ramos³,  Wellen Crystinne de Araújo Sousa e Silva⁴,  Idemar Vizolli⁵,  José Vicente de Souza Aguiar⁶,  Carolina Brandão Gonçalves⁷,  Leila Adriana Baptaglin⁸

^{1,5} Universidade Federal do Tocantins - UFT. Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia - PGEDA/UFT/REDE EDUCANORTE. Avenida NS-15, Quadra 109 - Alcino 14, Norte, s/n - bloco D - Plano Diretor Norte, Palmas – TO, Brasil.
^{2,3,6,7} Universidade do Estado do Amazonas - UEA. ^{4,8} Universidade Federal de Roraima - UFRR.

Autor para correspondência: dilma1992cf@gmail.com

RESUMO. Este artigo apresenta experiências educacionais desenvolvidas com povos indígenas na Amazônia Brasileira e foi realizado a partir de uma pesquisa documental em diálogo com relatos de experiências docentes dos primeiros autores deste texto. Assim, nos propomos a dialogar com base na seguinte indagação: de que modo os saberes indígenas são mobilizados no contexto escolar amazônico? Para tanto, estabelecemos como objetivo geral refletir sobre o modo como saberes indígenas são concebidos no contexto escolar amazônico a partir de um diálogo com os relatos de experiências docentes com a educação escolar indígena. Nessa perspectiva, entendemos que a Educação Escolar Indígena compreende ações educativas formais ofertadas sob supervisão do Estado para povos indígenas, diferentemente da educação indígena, que se realiza na comunidade por meio das convivências sociais, a depender das diversas perspectivas de cada povo indígena. Observamos que embora haja leis e políticas públicas, conquistadas pelos coletivos indígenas, que preconizam uma educação escolar diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária, bem como preveem as condições para a sua efetivação, na prática esse direito ainda é uma realidade distante de muitas escolas indígenas. Para tanto, é necessária uma abertura de diálogo e trocas epistêmicas que compreendam os saberes diversos de forma equânime. Essa premissa nos coloca diante do desafio da decolonização de saberes, sobretudo os veiculados nas escolas indígenas.

Palavras-chave: povos indígenas, saberes indígenas, educação escolar, Amazônia Brasileira.

Indigenous peoples and school education in the Brazilian Amazon: teaching experiences

ABSTRACT. This article presents educational experiences developed with indigenous peoples in the Brazilian Amazon, based on documentary research in dialogue with reports of teaching experiences of the first authors of this text. Thus, we propose to dialogue based on the following question: how is indigenous knowledge mobilized in the Amazonian school context? To this end, we established as a general objective to reflect on the way indigenous knowledge is conceived in the Amazonian school context, based on a dialogue with the reports of teaching experiences with indigenous school education. From this perspective, we understand that Indigenous School Education comprises formal educational actions offered under the supervision of the State to indigenous peoples, unlike indigenous education, which is carried out in the community through social coexistence, depending on the diverse perspectives of each indigenous people. We observed that although there are laws and public policies, conquered by indigenous collectives, that advocate a differentiated, bilingual, intercultural and community school education, as well as provide the conditions for its implementation, in practice this right is still a distant reality of many indigenous schools. To this end, it is necessary to open dialogue and epistemic exchanges that understand diverse knowledges in an equitable way. This premise confronts us with the challenge of the decolonization of knowledge, especially that conveyed in indigenous schools.

Keywords: Indigenous peoples, indigenous knowledge, school education, Brazilian Amazon.

Pueblos indígenas y educación escolar en la Amazonía Brasileña: experiencias pedagógicas

RESUMEN. Este artículo presenta experiencias educativas desarrolladas con pueblos indígenas en la Amazonía brasileña, a partir de investigaciones documentales en diálogo con relatos de experiencias docentes de los primeros autores de este texto. Así, proponemos dialogar a partir de la siguiente pregunta: ¿cómo se moviliza el conocimiento indígena en el contexto escolar amazónico? Para ello, establecimos como objetivo general reflexionar sobre la forma en que se conciben los saberes indígenas en el contexto escolar amazónico, a partir de un diálogo con los relatos de experiencias docentes con la educación escolar indígena. Desde esta perspectiva, entendemos que la Educación Escolar Indígena comprende acciones educativas formales ofrecidas bajo la supervisión del Estado a los pueblos indígenas, a diferencia de la educación indígena, que se realiza en la comunidad a través de la convivencia social, dependiendo de las diversas perspectivas de cada pueblo indígena. Observamos que si bien existen leyes y políticas públicas, conquistadas por colectivos indígenas, que abogan por una educación escolar diferenciada, bilingüe, intercultural y comunitaria, así como brindan las condiciones para su implementación, en la práctica este derecho es aún una realidad lejana de muchas escuelas indígenas. Para ello, es necesario abrir el diálogo y los intercambios epistémicos que comprendan los diversos saberes de manera equitativa. Esta premisa nos enfrenta al desafío de la descolonización de los saberes, especialmente los que se transmiten en las escuelas indígenas.

Palabras clave: pueblos indígenas, saberes indígenas, educación escolar, Amazonía Brasileña.

Introdução

Pensar em povos indígenas e educação na Amazônia é um desafio que se coloca especialmente aos profissionais e pesquisadores amazônidas que se dedicam à temática da educação escolar indígena e se veem diante de questões que por si só evocam uma discussão profundamente rigorosa em relação às problemáticas enfrentadas nas escolas indígenas.

É uma educação que nas diretrizes legais visa ser específica, diferenciada, comunitária, bilíngue e intercultural, o que na prática ainda é um objetivo a ser alcançado, uma vez que é preciso refletir sobre diversos pontos em relação à oferta do ensino escolar nas comunidades indígenas, dentre eles: as diferenças/semelhanças da educação escolar para povos indígenas e não indígenas na contemporaneidade; a forma como ocorrem o bilinguismo e a interculturalidade; e a compreensão de que as formas de ensinar e aprender em escolas indígenas não devem configurar uma via de mão única, em que se ensina conhecimentos não indígenas para os indígenas, embora não ocorram processos de compartilhamentos de conhecimentos. Estas e muitas outras, são reflexões que perpassam o dia a dia de professores e pesquisadores que experienciam a educação na Amazônia, sobretudo a educação escolar indígena.

Compreendemos que a educação escolar envolve ações educativas que diferem da educação indígena, uma vez que “a educação indígena é certamente outra” (Melià, 1979, p. 10), pois o ensinar e aprender na perspectiva indígena não está dissociado da vida e das relações humanas, tampouco das singularidades de suas territorialidades. Sob esse olhar, na perspectiva de Rezende (2013, p. 202), os “saberes indígenas estão intimamente ligados com as vidas”. Nesse entendimento, tais saberes estão relacionados a muitas outras vidas, sejam humanas, sejam dos animais, sejam dos entes sagrados. A vida é circundada pelos elementos/entes da água, da terra, das florestas, do ar, enfim, o ser humano existe na relação ser humano/natureza, afinal, “Tudo o que nos circunda e envolve são outras vidas dialogantes com seres humanos”.

A vida no mundo não está desvinculada dos saberes, que por sua vez, estão intrinsecamente relacionados ao corpo/mundo que vive, sente e pensa no diálogo e relações com os outros e nas relações intra-humanas. Ao considerarmos que o processo de ensinar e aprender se dá por meio da troca de experiências, saberes e conhecimentos diversos que envolvem o contexto e subjetividades dos sujeitos, torna-se impossível conceber a escola em territórios indígenas que não reverberem os saberes e conhecimentos de cada povo.

Os saberes indígenas são aqui concebidos como o que é próprio das práticas educativas de cada povo ou comunidade. Compreendemos ainda que “os saberes de cada povo indígena servem primeiro para os membros daquele povo e não para todos os povos indígenas nem têm pretensões de serem válidos para o mundo todo e para todas as culturas.” (Rezende, 2013. p. 201). Porém, sabemos que em um sistema educacional inclinado unicamente para a valorização de saberes e epistemologias ocidentalizadas, o (re)conhecimento dos saberes indígenas só pode ocorrer por meio da (re)democratização do conhecimento, que somente acontece na luta constante pela decolonização dos saberes e fazeres tradicionais.

...a ideia de saberes indígenas precisa ser resgatada a partir dos discursos que a consideram obsoleta em face da hegemonia da visão de mundo ocidentalista. Isto é importante porque a ideia de saberes indígenas poderia se tornar a base sobre a qual a produção de conhecimento pode ser democratizada na era em que as formas eurocêntricas de conhecimento já não são capazes de resolver os problemas criados por elas mesmas. (Ndlovu, 2017, p. 128).

A partir das experiências docentes em contexto de saberes e aprendizagens nas escolas indígenas e sob o entendimento de que a luta pela democratização do conhecimento deve perpassar sobretudo pela escola indígena, nos desafiamos a responder a seguinte indagação: de que modo os saberes indígenas são mobilizados no contexto escolar indígena? Para tanto, estabelecemos como objetivo geral refletir sobre o modo como os saberes indígenas são concebidos nas escolas indígenas, tomando como referência o diálogo com relatos de experiências de três profissionais que atuam na Educação Escolar Indígena.

O desafio da decolonização de saberes e conhecimentos eurocêntricos que foram arraigados nos processos educativos, numa tentativa de silenciar e colonizar o legado da história, a pluralidade cultural e linguística dos povos indígenas, em particular da região amazônica, é posto constantemente na rotina docente em comunidades indígenas. Nessa perspectiva, é necessário problematizar os saberes indígenas na educação escolar, tendo em vista as múltiplas dimensões das atividades educativas e os contextos social e político que envolvem os povos originários.

Os caminhos do estudo

O presente artigo apresenta aspectos de políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena. Portanto, um estudo documental que articula um diálogo com três relatos de experiências docentes com Educação Escolar Indígena na Amazônia brasileira: o primeiro rememora situações vivenciadas por uma professora não indígena em duas comunidades

Mêbêngôkre localizadas em São Félix do Xingú, PA; o segundo apresenta vivências de um profissional indígena do povo Borari que atua como assessor pedagógico da Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação de Manaus-AM. Uma vivência profissional que propiciou o contato com a política de atendimento educacional de forma diferenciada em quatro escolas indígenas localizadas nas aldeias dos povos Baré e Kambeba; já o terceiro relato refere-se às experiências de uma professora formadora de uma turma de professores indígenas cursistas do Programa Saberes Indígenas na Escola, que atende professores indígenas no estado do Amazonas, com ênfase no uso de tecnologias digitais.

O presente estudo é de natureza qualitativa, uma vez que possibilita respostas a questões muito particulares ao se ocupar do universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, ou seja, da realidade social, já que o ser humano se distingue de outros seres por agir e pensar sobre suas ações, bem como interpretá-las a partir de suas experiências vividas e compartilhadas com seus pares (Minayo, 2016). O estudo documental, nesse contexto, é uma técnica de análise documental, característico de pesquisas qualitativas, que serve como complemento de informações obtidas por outras técnicas, bem como possibilita o desvelar de aspectos novos de um tema ou problema, uma vez que os documentos são fonte rica e estável, propícios para estudo (Ludke & André, 2020). Conforme Marconi e Lakatos (2021, p. 190) “A característica da pesquisa documental é tomar como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ter sido feitas quando o fato ou fenômeno ocorre, ou depois”.

A discussão aqui empreendida tem como referência documentos e leis que versam sobre a Educação Escolar Indígena no país, em articulação aos relatos de experiências docentes, compreendendo que as fontes documentais podem ser variadas e “incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (Ludke & André, 2020, p. 45).

Os três relatos das experiências que suscitaram a escrita deste texto são oriundos das experiências docentes dos/das primeiros autores/as que, ao estabelecerem diálogos em uma disciplina de um programa de doutoramento em rede na Amazônia, perceberam a importância de estendê-los a outros docentes e demais interessados na temática, por meio da publicização. É uma forma de pensar a ação docente em escolas indígenas no Brasil, sobretudo na

Amazônia. Fundamentalmente, o texto corresponde a um exercício de trocas de experiências entre pesquisadores/as sobre suas trajetórias de estudos e pesquisas envolvendo educação e educação escolar indígena na Amazônia.

Políticas públicas para a Educação Escolar Indígena no Brasil

O processo de escolarização indígena no Brasil remonta aos idos do período colonial, quando os Jesuítas iniciaram seus programas educacionais voltados à catequese, assimilação e integração de parte da população indígena do país. Embora haja um longo período de contato dos indígenas com a escola, foi somente a partir da Constituição Federal de 1988 que essas pessoas passaram a ter direito a uma educação escolar diferenciada e começaram a vislumbrar a possibilidade de terem escolas indígenas articuladas e contextualizadas com suas realidades socioculturais e sociolinguísticas.

Nessa perspectiva, apresentamos um panorama das construções das políticas públicas educacionais brasileiras, a fim de auxiliar a compreensão do leitor em relação às especificidades da educação escolar indígena. Assim, ressaltamos aspectos das contribuições dessas políticas traçadas a partir do direito à educação prevista na Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que é a Lei n. 9394/1996.

Destacamos que o termo “políticas públicas” possui uma feição extensiva que deve ser diferenciada do entendimento de decisão política:

Uma política pública geralmente envolve mais do que uma decisão e requer diversas ações estrategicamente selecionadas para implementar as decisões tomadas. Já uma decisão política corresponde a uma escolha dentre um leque de alternativas, conforme a hierarquia das preferências dos atores envolvidos, expressando - em maior ou menor grau - uma certa adequação entre os fins pretendidos e os meios disponíveis (Rua, 1998, p. 1-2).

Para tanto, ainda no pensamento da autora, embora uma política pública provoque decisão política, nem toda ação política se origina em política pública. Prova disso são as emendas constitucionais, as quais, no campo jurídico, são textos que modificam leis, enquanto as políticas públicas estão diretamente ligadas à questão da atividade política.

Em seu Artigo 210, a CF de 1988, assevera que:

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, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Assim, a CF atesta a importância do direito à educação a todo brasileiro e confirma o reconhecimento da diversidade cultural da população, principalmente dos povos indígenas, deixando evidente que o ensino deve estar pautado no respeito aos valores culturais desses povos. Percebemos aqui que os povos indígenas integram a diversidade da sociedade brasileira e ao mesmo tempo são integrantes da identidade nacional legalmente reconhecida.

Outra política pública de âmbito nacional expressa na LDBEN define e regulamenta o sistema educacional brasileiro, política essa que foi criada com assento nos princípios da CF. Assim, em seu artigo 78, a LDBEN legitima e reconhece o direito dos povos indígenas ao acesso à educação e passa a designar a oferta do ensino regular.

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (Brasil, 1996).

Ainda nesse âmbito, por meio do artigo 79 da LDBEN 9394/96:

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (Brasil, 1996).

Como podemos observar, a LDBEN prevê, dentre outros aspectos, a valorização das línguas e ciências dos povos originários ao mesmo tempo em que prevê igualmente o acesso a conhecimentos não indígenas e mesmo os de outros grupos indígenas bem como garante a produção de materiais didáticos específicos e diferenciados.

Embora reconhecido recentemente, outro aspecto de valorização dos conhecimentos indígenas no âmbito escolar, previsto na Lei 11.645/2008 que complementa a Lei 11.639/2003 e altera a LDBEN 9394/96, estabelece que as diretrizes e bases da educação nacional devem incluir no currículo oficial de suas redes de ensino a obrigatoriedade do tema “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Vejamos o que trata o parágrafo 2º da Lei 11.645./2008: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”.

O exposto denota que culturas, histórias e conhecimentos indígenas passaram a ser, por direito, incluídas nos conteúdos escolares e com isso novos programas começaram a se desenvolver no intuito de reforçar práticas socioculturais que garantam a compreensão das singularidades das comunidades/povos indígenas. Da mesma forma, há preocupação com a elaboração de material didático adequado que traga as especificidades socioculturais desses povos que constituem a sociedade dita brasileira.

São muitas as conquistas no âmbito legal em nosso país e, embora esses preceitos legais estejam postos, há que se entender que eles são fruto de árduas lutas travadas pelos povos indígenas por uma educação escolar diferenciada, bilingue, intercultural e comunitária. Entretanto, faz-se necessário implementar efetivamente essas políticas públicas para garantir de fato as reais necessidade desses povos.

Percebemos que, como modalidade educacional específica, a Educação Escolar Indígena é relativamente recente no Brasil e os projetos e programas educacionais específicos e diferenciados ainda passam por processos de implementação em todo o país. Por se tratar de programas educacionais que exigem uma formação alinhada às realidades locais dos diferentes povos indígenas e das inúmeras aldeias existentes no território brasileiro, os desafios para a efetividade desses programas precisam ser enfrentados, seja pelas pesquisas a serem realizadas para apontar possibilidades de efetivação, seja pelas ações do estado brasileiro nas efetivações das políticas educacionais específicas para os povos indígenas.

Nesse intento, apresentamos a seguir, três relatos de experiências docentes com Educação Escolar Indígena na Amazônia brasileira, a partir de perspectivas profissionais distintas, as quais perpassam pela prática pedagógica em sala de aula de escolas indígenas bem como de assessoria pedagógica na Educação Escolar Indígena e de experiências com formação de professores indígenas e o uso de tecnologias digitais. Essas experiências proporcionam um olhar atento para o que preconizam teoricamente a legislação e as políticas

educacionais específicas para a população indígena brasileira bem como a prática em escolas indígenas contemporâneas.

Educação Escolar Mëbêngôkre: uma experiência com escolas Mëbêngôkre em São Félix do Xingu-PAⁱ

Este relato é tecido a partir de experiência docente em duas escolas indígenas no Território Mëbêngôkre, município de São Félix do Xingu-Pa, e de discursos que me envolveram na infância, sejam cotidianos e/ou escolares, que traziam imagens indígenas estereotipadas em estórias repassadas por adultos e mesmo em livros didáticos ilustrados com figuras de povos indígenas no período colonial, como mais um ser que habitava a floresta, assustados com a presença do colonizador, realizando trocas ou sendo catequizados pelos jesuítas.

Tudo isso constitui a imagem estereotipada do indígena que afetou nossos entendimentos sobre esse povo (Pimentel, 2012), o que dificulta o (re)conhecimento e a compreensão da diversidade dos povos indígenas e evidencia processos de dominação colonial por meio de discursos que “acabam subjugando e subalternizando os povos colocados como diferentes” (Calderoni & Nascimento, 2012, p. 306). Todavia, este relato aponta para a necessidade de decolonização dos saberes ao propor um “entrelugar” entre os conhecimentos indígenas e os ocidentais por meio de um diálogo que possa problematizar a formação dos nossos sistemas de pensamentos sobre os povos indígenas.

A oportunidade de compartilhar experiências com indígenas ocorreu quando fui contratada para ser professora não indígena em escola indígena. De forma surpreendente, a ida para a comunidade, de barco, serviu ainda mais para reforçar os estereótipos com que convivi na minha infância. Nos dois dias em que estivemos na embarcação, os profissionais com mais experiências falavam das regras que devíamos seguir, as quais incluíam afastar-se da comunidade, uma vez que seu mundo não nos dizia respeito.

Ao chegarmos lá, os preconceitos foram questionados em função das convivências que tivemos com as pessoas, pela hospitalidade calorosa que dedicaram a nós por ocasião de nossa chegada à comunidade. Instalamos-nos na escola que também era a casa dos professores. Logo percebi que a escola não estava localizada no círculo que envolvia as casas Mëbêngôkre, talvez demarcando um lugar social e político dessa instituição: lugar em que se aprende conhecimentos não indígenas.

O início das aulas foi um momento ímpar. Entretanto, vi-me como um corpo estranho na comunidade, assim como a escola, que era localizada fora do círculo que envolvia as casas. Eram dois professores, um indígena e eu não-indígena. Eu não sabia sua língua e com o tempo percebi que ele também tinha dúvidas sobre o significado de muitas palavras do português.

À medida que o tempo passava, mais sentia a necessidade de conhecer a cultura e aprender a língua dos estudantes para melhor compreender o sentido do ensinar na escola da aldeia. Sentia que pouco compreendiam o que estávamos a ensinar, embora a aula fosse compartilhada com um professor Mëbêngôkre que mediava o diálogo. A orientação era que seguissemos os conteúdos dos livros didáticos, propostos em planejamentos anuais também elaborados com base em tais livros descontextualizados e sem a participação ativa e diálogo com os professores indígenas. A impressão que tinha dos professores indígenas era que, por não gerirem efetivamente seus processos escolares, assumiam o papel de mediadores da comunicação em sala de aula, ficando a cargo de professores não indígenas a regência de classe e o ofício de ensinar as “coisas do *kubê*”ⁱⁱ.

Uma vez, quando planejava as atividades para as próximas aulas, um dos estudantes adentrou a sala, pegou giz e apagador e disse que ia ensinar a língua Mëbêngôkre para mim, uma vez que eu lhes ensinava a língua utilizada na sociedade envolvente. E ele começou a escrever palavras, ensinando a pronúncia e seu significado. Foi então que percebi ser a presença de uma professora não indígena ali, um corpo estranho que deveria transcender o estar lá. Era necessário achar “o entrelugar” entre os conhecimentos tradicionais indígenas e conhecimentos ocidentais representados pela escola, para que assim aquele papel ali desempenhado fizesse sentido. Era necessário criar

...espaços de diálogos em que sua cultura e seus processos de produção de saber possam ser traduzidos e negociados, construindo, assim, cotidianamente, a pedagogia indígena que muitos sábios indígenas se referem e que cada vez mais toma forma no cotidiano das escolas indígenas (Calderoni & Nascimento, 2012, p. 305).

Percebo que não se tratava apenas de ensinar “coisas do *kubê*”, mas conhecer e conviver com os saberes e a cultura, trazendo a pedagogia indígena para o cotidiano da escola, compreendendo, assim, como mobilizar efetivamente os alunos de forma que o ensinar e o aprender fizessem sentido para eles. Enquanto professora não indígena, tinha a empreitada de aprender a língua nativa, compreender a cultura e reconhecer os diversos saberes Mëbêngôkre, que não são apenas confidenciais, mas vivenciados e experimentados.

Fui para as roças com as famílias colher batata doce, o que não foi uma tarefa simples, pois tive que aprender técnicas para achar o local em que estavam localizadas as batatas; fui para as pescas na beira do rio, momentos em que aprendi a encastoar um anzol e a pescar; aprendi a produzir minha primeira pulseira com miçangas, geometricamente pensada e contada; aprendi a andar no mato e sentir e diferenciar o cheiro de alguns animais, prevendo ao mesmo tempo o perigo e a possibilidade de levar carne para alimentar a comunidade; aprendi a coletar e cortar castanhas, mesmo que para isso tenha ganhado algumas bolhas na mão; enfim, aprendi a aprender.

Minhas aprendizagens com os Mëbêngôkre correspondem apenas a uma pequena experiência de suas vidas, uma vez que os saberes indígenas não se esgotam nas atividades descritas. Mas, não hesito em afirmar que aprendi muito mais do que ensinei nessa rica jornada como professora não indígena em escolas Mëbêngôkre. Entretanto, algo ainda me inquieta: se a educação indígena envolve processos formativos desde o ventre materno e perdura até a vida adulta, sobretudo pelo ouvir, observar e experimentar os momentos vividos sejam na produção, sejam nos rituais, como tornar a educação escolar para povos indígenas uma prática dotada de sentido(s) para seus aprendentes, visto que os processos escolares nos moldes que se encontram são adaptações da escola da cidade para a escola na aldeia, embora as políticas públicas preconizem uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural? Acredito que seja por meio da compreensão dos sentidos atribuídos à escolarização, a partir das vozes indígenas como corpo/mundo que vive os processos formativos escolares em suas comunidades e a consequente apropriação das escolas como local de trocas epistêmicas e de compartilhamentos de experiências de vidas.

A dimensão curricular da Educação Escolar Indígena: os desafios para a implementação de uma educação diferenciada

Neste subtópico abordaremos nossa experiência na assessoria pedagógica da Gerência de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus. Foi essa vivência profissional que nos levou a ter contato com a política de atendimento educacional diferenciado ofertado para a população indígena na cidade de Manaus, a partir da política educacional operacionalizada em quatro escolas indígenas e dezoito centros municipais de educação escolar indígena. Nosso intuito, neste texto, é focar nossas reflexões nas atividades desenvolvidas nas escolas indígenas.

Em 2013 começamos a atuar como assessor pedagógico na Gerência de Educação Escolar Indígena da SEMED-Manaus. O trabalho consistia em auxiliar e acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores das unidades educacionais indígenas de Manaus, professores esses em sua maioria indígenas sem formação acadêmica, indicados por suas próprias comunidades para a função.

A modalidade Educação Escolar Indígena no município de Manaus é ofertada em duas categorias de unidades educacionais denominadas de “Escolas Indígenas” e “Centros Municipais de Educação Escolar Indígena-CMEEI”. Nas escolas indígenas, os professores são responsáveis pelo ensino dos componentes curriculares da BNCC e da parte diferenciada do currículo, que consiste no ensino da língua materna e de saberes tradicionais indígenas, enquanto nos CMEEIs os professores são responsáveis “apenas” pelo ensino da língua materna indígena e dos saberes indígenas tradicionais.

Ao final do ano letivo, os professores indígenas se reúnem em uma mostra dos trabalhos pedagógicos, ocasião em que apresentam para seus pares as práticas, recursos, estratégias, materiais didáticos diferenciados e resultados alcançados ao longo do ano. Esse evento é importante na medida em que os professores acabam utilizando as práticas exitosas de seus colegas como referências para as suas, aprendendo estratégias novas de como produzir material didático e como organizar as práticas pedagógicas em suas comunidades.

A partir de observações empíricas durante a participação nas primeiras mostras pedagógicas e do acompanhamento *in loco* dos trabalhos desenvolvidos nas escolas, percebemos que, apesar das dificuldades, os professores indígenas se esforçam em oferecer para seus alunos uma educação intercultural, ao colocar os conteúdos dos componentes curriculares da BNCC em diálogo com saberes tradicionais contextualizados a partir do chão de suas aldeias. Calderoni e Nascimento (2012, p. 307) salientam que:

Ao falar em saber tradicional fazemos referência ao conhecimento local, que está associado à cultura e às práticas sociais que se desenvolvem e reproduzem sem que para isso tenha havido um esforço deliberado de produção de tais conhecimentos. Nesse entendimento, conhecimentos/saberes tradicionais são aqueles produzidos e compartilhados por comunidades locais, indígenas ou não, estes incluem suas relações com o território, entre outras.

No entanto, a partir do ano de 2015, houve uma reformulação no gerenciamento da organização pedagógica de toda a rede pública municipal de Manaus, por meio da implementação da GIDE (Gestão Integrada da Educação). Essa nova proposta, com ênfase tecnicista, focava no alcance de metas e resultados quantitativos. Assim, os/as professores/as

das unidades educacionais passaram a ter seu desempenho mensurado a partir do cumprimento de metas, segundo as quais eles deveriam repassar aos alunos um determinado número de conteúdos escolares ao longo do bimestre. Os/as professores/as que não conseguiam cumprir as metas eram avaliados negativamente e suas escolas passavam a figurar nas estatísticas da SEMED como descumpridoras das metas.

Em Manaus, as escolas indígenas não possuem matrizes curriculares e nem propostas pedagógicas específicas, sendo os professores obrigados a utilizar a proposta pedagógica geral da SEMED, a mesma utilizada pelas escolas não indígenas. Para atender a parte diversificada assegurada aos estudantes indígenas, os professores elaboram, no início do ano letivo, projetos pedagógicos societários, cujas temáticas são definidas em assembleia com todos os membros das aldeias. Os professores trabalham os componentes curriculares da BNCC em diálogo com os conteúdos propostos nos projetos societários, geralmente focados no ensino da língua materna e dos saberes tradicionais indígenas.

A implementação da GIDE pela SEMED, apesar de abranger as escolas indígenas, não levou em consideração suas especificidades e os/as professores/as indígenas passaram a sofrer cobranças para que os conteúdos dos componentes curriculares da BNCC passassem a ter prioridade em detrimento dos conteúdos dos projetos pedagógicos societários. Essa mudança de organização na política educacional direcionada para as escolas indígenas impactou diretamente a educação oferecida nas comunidades indígenas, seguindo uma tendência dos sistemas de ensino em ignorar políticas educacionais verdadeiramente específicas e diferenciadas voltadas para as populações indígenas, algo que é assegurado a esses grupos desde a Constituição de 1988. Assim, Feitosa e Vizolli (2021, p. 14), ao comentar os direitos indígenas na Constituição Federal, ressaltam que:

No âmbito educacional, se destaca o direito de receber uma educação escolar diferenciada, específica, bilíngue e intercultural em seus territórios, substanciada nos processos próprios de ensino e aprendizagem de cada grupo indígena reverberados nas suas línguas maternas na perspectiva da continuidade de seus costumes. Entretanto, na ótica do movimento indígena obter a legalidade constitucional, consistiu em uma etapa vencida, mas outra deveria ser conquistada, a sua efetivação.

Os reflexos da mudança na política de atendimento educacional direcionado às comunidades indígenas de Manaus foram observados nas Mostras Pedagógicas, uma vez que os professores passaram a apresentar trabalhos que estavam mais alinhados às disciplinas da BNCC do que à língua materna e aos saberes tradicionais indígenas. Essas observações nos

levaram a questionar até que ponto as escolas indígenas de Manaus estavam alinhadas às reais demandas e necessidades das comunidades indígenas.

As quatro escolas indígenas de Manaus estão localizadas nas aldeias Terra Preta (Rio Negro), Três Unidos (Rio Cuieiras), São Tomé (Rio Negro) e Nova Esperança (Rio Cuieiras), em aldeias dos povos indígenas Baré e Kambeba, povos esses que até a década de 1980 eram dados como extintos e que, portanto, passam por processos de (re)afirmação identitária e lutam por reconhecimento como grupos socioculturalmente e sociolinguisticamente diferenciados. Para esses grupos indígenas, a escola passa a ser um lugar de importância estratégica, pois é por meio dela que vislumbram revitalizar suas línguas maternas e fortalecer saberes e aspectos culturais outrora negligenciados. No entanto, é necessário que a instituição escolar seja reconfigurada e apropriada pelos próprios indígenas, podendo assim, atuar em uma perspectiva inversa àquela da escola assimilacionista, agindo como lugar de valorização e fortalecimento identitário.

Dentro dessa perspectiva, os currículos das escolas indígenas localizadas nas aldeias desses povos, devem ser problematizados para a definição de propostas pedagógicas contextualizadas com as realidades de cada aldeia, pois os objetivos pensados por um grupo com longo período de contato com as sociedades não indígenas, não são os mesmos daqueles que tiveram contatos mais recentes com a sociedade envolvente.

Para as escolas indígenas dos povos Kambeba e Baré de Manaus, o desafio é pensar uma organização pedagógica que busque fortalecer o processo de (re)afirmação da identidade étnica desses povos, revitalizando certos elementos identitários e incluindo a língua materna ao mesmo tempo que valoriza a identidade contemporânea desses povos.

Apesar de, nas últimas décadas, as mudanças ocorridas na legislação terem provocado algum efeito nas formas de organização das escolas indígenas, sobretudo em sua estrutura administrativa ao possibilitar, por exemplo, a contratação de professores e gestores indígenas, a estrutura curricular ainda apresenta vícios da escola colonizadora e assimilacionista, na medida em que os conteúdos dos componentes curriculares possuem uma pesada carga de saberes descontextualizados das realidades indígenas e seus currículos negligenciam os saberes, as tecnologias, as ciências, as epistemologias e as línguas indígenas.

Trata-se, dessa forma, de uma disputa sobre o controle da escola indígena. De um lado, há o estado com seus projetos hegemônicos de escola; de outro, as comunidades lutando pela construção de projetos educacionais alinhados às suas reais demandas socioculturais, sociolinguísticas e sociopolíticas. Sobre essa disputa, D'Angelis (2012) afirma que:

A questão é bem mais profunda e importante e pode ter consequências bem maiores para a questão indígena no Brasil nesta virada de século. A questão da construção de uma “escola indígena”, isto é, de programas de educação escolar geridos pelas comunidades indígenas, e não para elas ou com elas - é o lugar de um embate que pode ser o embrião de processos de verdadeira autonomia de movimentos indígenas e de sociedades indígenas no Brasil (p. 16).

Assim, é necessária uma reconfiguração da instituição escolar nas aldeias para que a escola, que outrora era uma imposição às comunidades indígenas, se torne um anseio, desempenhando outro papel, o de garantir a aprendizagem e a socialização dos saberes e conhecimentos próprios dos povos indígenas, além de oferecer acesso a conhecimentos que possibilitem o domínio de conceitos necessários para uma compreensão da sociedade envolvente. Nesse sentido, a escola indígena passa a estar intimamente ligada às perspectivas de futuro das populações indígenas enquanto grupos socioculturalmente diferenciados.

Formação de professores indígenas e o uso das tecnologias digitais na Educação Escolar Indígena

Este terceiro relato é construído a partir das experiências de uma professora formadora no *Programa Saberes Indígenas na Escola*, programa esse que atua na formação específica e diferenciada de professores indígenas no estado do Amazonas. Experiências que possibilitaram observar o desafio da construção e negociação dos saberes indígenas com os saberes pedagógicos no ambiente educacional.

Ao partirmos desse entendimento, durante as oficinas do curso de formação continuada com a temática do “Letramento e Numeramento”, buscamos tomar como referência “os conhecimentos/saberes tradicionais indígenas e dos processos próprios de aprendizagem” (Calderoni & Nascimento, 2012, p. 304), respeitando cada contexto étnico dos professores indígenas participantes do curso.

Nessa perspectiva, em ambiente de ricas trocas epistêmicas, as discussões tecidas pelos professores possibilitaram a produção de material didático de literatura infantil. Essa produção levou em consideração os aspectos históricos, sociais e políticos e teve o intuito de contemplar os eixos temáticos do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), que são: “1) Terra e Conservação da Biodiversidade, 2) Auto-Sustentação, 3) Direitos, Lutas e Movimentos, 4) Ética Indígena, 5) Pluralidade Cultural e 6) Saúde e Educação” (MEC, 1998, p. 93).

Como forma de possibilitar a discussão, foi disponibilizada para cada equipe de professores cursistas uma cópia em *pdf* do RCNEI, para consulta sobre o seu tema transversal, documento que tinham acesso por seus notebooks. Eles discutiram a temática baseada na leitura do RCNEI, criando um tema em articulação à problemática da realidade de suas comunidades, com o objetivo de elaboração da história da literatura com imagens e texto. Para a escrita da história, eles escolheram a língua materna utilizada e tal história seria elaborada por quem tivesse o maior domínio da escrita e leitura da sua língua.

Esse processo da escrita da literatura na língua materna teve um longo percurso até que fosse finalizado. Os professores cursistas tiveram que levar para a sua comunidade tomar conhecimento da história e da tradução da escrita, considerando que o material didático tinha que ser bilíngue, ou seja, tinha que ser escrito na língua materna e traduzido para a língua portuguesa, o que levantou várias discordâncias entre eles, tanto sobre a escrita indígena quanto sobre a tradução. As contradições ocorreram, principalmente, pelos mais velhos em relação aos mais jovens.

A oficina desse curso de Letramento e Numeramento teve a duração de 40 horas aulas teóricas e práticas no Centro de Formação de Professores da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na qual tínhamos vínculo como professoras efetivas, naquele período. A partir dessa carga horária em sala de aula, havia mais 160 horas para serem desenvolvidas em pesquisa de campo nas comunidades de pertencimento de cada povo indígena representado no curso assim como para experimentação das atividades com seus alunos nas escolas indígenas.

Ao final dessa carga horária, os cursistas retornavam com o material revisado que era encaminhado à coordenação geral do *Programa Saberes Indígenas na Escola*, para sua editoração. Após a publicação, esse material era enviado para uso nas escolas indígenas, distribuído de acordo com a língua materna e diversidade cultural de cada povo.

A culminância desse curso de formação resultou na publicação de uma literatura infantil bilíngue na língua tikuna, a qual foi confeccionada por um designer gráfico com uso de softwares e ferramentas tecnológicas configuradas para reproduzir toda a produção artística dos professores indígenas e a escrita da língua materna tikuna com seus símbolos específicos próprios. Um material minuciosamente supervisionado a fim de garantir, durante todo o processo de publicação, a sua reprodução conforme o material original.

A experiência com a formação específica de professores indígenas na Amazônia evidenciou como os povos indígenas da Amazônia possuem saberes e processos socioculturais densamente diferenciados, e que é preciso a sua inclusão no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, por meio de ferramentas tecnológicas digitais que possibilitem a elaboração de materiais didáticos específicos e diferenciados, como o relato aqui expresso. Segundo Calderoni e Nascimento (2012, p. 303), é necessário levantar questionamentos a respeito dos desafios que são enfrentados nos cotidianos da Educação Escolar Indígena “quanto à negociação, tradução entre os saberes tradicionais indígenas e os saberes ocidentais”.

Esse processo de construção, de negociação e de tradução entre os saberes tradicionais indígenas e os saberes ocidentais têm sido um desafio imenso enfrentado pelos professores indígenas nos cotidianos das escolas de suas comunidades na Amazônia. É uma realidade que tem se tornado cada vez mais complexa diante da relação de poder existente na diversidade de epistemologias a serem entrecruzadas, a partir da tessitura de diálogos travados nos currículos dos cursos de licenciaturas e na formação continuada dos professores indígenas. Desse modo:

O discurso hegemônico da inclusão e tolerância mantém a perspectiva da negação da diferença, buscando enquadrá-la num dos diversos espaços instituídos no projeto de sociedade unívoco” e que, para esta autora, o diálogo e as “experiências democráticas de aprendizagem” exigem destruir essa segregação da diferença em “lugares pré-definidos” (Esteban, 2009 apud Calderoni & Nascimento, 2012, p. 306).

Em contraposição ao discurso hegemônico do silenciamento e da negação de outras possibilidades de epistemologias e a diferença de saberes, é preciso buscar mecanismos para romper com essas hierarquias de saberes. Assim, o diálogo entre as epistemologias indígenas e o uso das tecnologias digitais torna-se necessário para possibilitar o fortalecimento do protagonismo indígena e a melhoria da Educação Escolar Indígena bilíngue, específica, diferenciada e comunitária nos cotidianos das escolas indígenas.

Algumas considerações

O diálogo aqui empreendido, a partir dos relatos de experiências apresentados e análise documental, abordam a Educação Escolar Indígena e a relação com os saberes indígenas a partir de três situações principais. A primeira diz respeito à atuação de professores não indígenas em escolas indígenas e à necessidade de estabelecer diálogos com os saberes indígenas, bem como a falta de materiais didáticos específicos e diferenciados, como prevê os

dispositivos legais; a isso soma-se a necessidade de que indígenas se apropriem da gestão de suas escolas, havendo um mínimo de autonomia para que, de fato, a escola indígena seja diferenciada, bilingue, intercultural e comunitária, o que nos leva a segunda situação. A segunda situação é percebida a partir de experiência com assessoria pedagógica na educação escolar indígena, que é a insurgência de professores indígenas no intuito de estabelecer um ensino diferenciado e intercultural diante de um sistema que teima em negar a diversidade nos currículos escolares. Já a terceira situação diz respeito às dificuldades enfrentadas na formação de professores indígenas e na construção de material didático diferenciado, específico e bilíngue, uma vez que a produção de material didático bilingue ou monolíngue em línguas indígenas ainda é um grande desafio no Brasil. Assim, sugere-se o uso de tecnologias digitais como ferramentas que podem auxiliar nesse processo.

Nessa perspectiva, percebemos a necessidade de abertura ao diálogo intercultural e trocas epistêmicas, sobretudo em escolas indígenas, uma vez que embora haja leis que asseguram a implementação de projetos educacionais diferenciados voltados para os povos indígenas do país, os desafios para a efetivação dessas leis em políticas públicas ainda são muitos. Os relatos das experiências apresentados evidenciam essa realidade ao apontar duas perspectivas em relação à escola:

1) A escola na comunidade, demarcada social e geograficamente fora do espaço sociocultural da aldeia, em que os processos formativos escolares ainda são de fora (do outro) para dentro, cujos sujeitos não veem necessariamente nessa instituição um local de reafirmação identitária e de trocas de saberes, uma vez que a cultura e os costumes se dão nos espaços internos a comunidade, por meio da oralidade, do ouvir, observar, experimentar e praticar. Assim, há necessidade de estabelecer um entrelugar entre os saberes indígenas e não indígenas.

2) A escola como espaço que possibilita a (re)afirmação identitária para povos indígenas que vislumbram revitalizar suas línguas maternas e fortalecer saberes e aspectos culturais outrora negligenciados. Entretanto, para que de fato isso ocorra, é necessária uma reconfiguração dessa instituição, possibilitando sua apropriação pelos próprios indígenas, podendo assim, atuar em uma perspectiva inversa àquela da escola assimilacionista, agindo como lugar de decolonização de saberes e de valorização e fortalecimento identitário. Tal reconfiguração passa pela urgente necessidade de formação de professores indígenas e produção de materiais didáticos específicos, bilíngues e diferenciados. Entretanto, a tessitura de diálogos entre saberes indígenas e não indígenas, tanto nos currículos da formação de

professores quanto na produção de materiais didáticos específicos, tem sido um grande desafio na Educação Escolar Indígena.

Com base nas duas perspectivas apontadas, consideramos ser fundamental construir novos caminhos respeitando o pertencimento identitário de cada povo para possibilitar estratégias pedagógicas e políticas contra-hegemônicas e decoloniais e, assim, promover o enfrentamento ao silenciamento e negação da ancestralidade indígena no fazer pedagógico das práticas escolares. Esses caminhos perpassam pela (re)organização das escolas, especialmente indígenas, de forma a permitir a autonomia na gestão dos seus próprios processos formativos escolares que reverberem os sentidos que cada povo ou comunidade em suas diferenças atribuem à escola.

Nesse contexto, a relevância da discussão aqui empreendida reside sobretudo em apontar para o desafio da decolonização de saberes e conhecimentos eurocêntricos que foram arraigados nos processos educativos escolares na tentativa de silenciar e colonizar o legado da história, pluralidade cultural e linguística dos povos indígenas no Brasil. Evidenciamos a realidade da construção de diálogos entre os saberes indígenas e a educação escolar, tendo em vista as múltiplas dimensões das atividades educativas e o contexto social e político no qual se inserem, o que demanda ampliação de políticas públicas em formação continuada específica e diferenciada de professores indígenas, a partir das suas experiências e das características históricas e socioculturais de cada povo. Faz-se necessário ainda, possibilitar a produção e difusão de materiais didáticos respeitando os valores e culturas de cada grupo indígena. Essa produção de material didático pode ser mediada pelo uso de tecnologias digitais, como forma de fortalecer a leitura e a escrita da língua materna nos cotidianos educativos indígenas bem como possibilitar a inclusão da diversidade indígena em tecnologias de informação e comunicação da/na sociedade contemporânea.

Referências

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988, 05 de outubro). Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

Brasil (1998). Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Brasília: MEC.

Calderoni, V. A. M. de O., & Nascimento, A. C. (2012). Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. *Revista Visão Global*,

15(1-2), 303-318. Recuperado de: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3427>. Acesso em 20 de agosto de 2022.

D'angelis, W. (2012). *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú.

Feitosa, L. B., & Vizolli, I. (2021). Do silenciamento à vez e voz: historicidade e perspectiva educacionais da educação escolar indígena. *Revista Cocar*, 15(33), 1-19.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao>. Acesso em: 22 de setembro de 2022.

Lei n. 11639, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”. Recuperado de: [Base Legislação da Presidência da República - Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 \(presidencia.gov.br\)](http://www.presidencia.gov.br/leis/l11639). Acesso em: 22 de setembro de 2022.

Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008. (2008, 10 de março). Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 de setembro de 2022.

Ludke, M., & André, M. (2020). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U..

Markoni, M. A., & Lakatos, E. M. (2021). *Fundamentos de metodologia científica*. Edição João Bosco Medeiros. 9. Ed. São Paulo: Atlas.

Melià, B. (1979). *Educação Indígena e Alfabetização*. Biblioteca Digital Curt Nimuendaju. Edições Loyola.

Minayo, M. C. S. (2016). O desafio da pesquisa social. In: *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petropolis, RJ: Vozes.

Ndlovu, M. (2017). Por que saberes indígenas no século XXI? Uma guindada decolonial. *Revista Epistemologias do Sul*, 1(1), 127-144. Recuperado de: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/782#:~:text=Isto%20ocorre%2C%20sobretudo%2C%20porque%20o,desafios%20globais%20que%20eles%20>

Pimentel, S. (2012). *O índio que mora na nossa cabeça - sobre as dificuldades para entender os povos indígenas*. São Paulo: Prumo.

Rezende, J. S. (2013). Ciências e saberes tradicionais. *Revista Tellus*, 13(25), 201-213, jul./dez. Recuperado de: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/338>

Rua, M. G. (1998). Análise de políticas públicas: conceitos básicos. In Rua, M. G., & Carvalho, M. I. V. (Orgs.). *O estudo da política: tópicos selecionados* (s./p.). Brasília: Paralelo.

ⁱ Este relato em alguns momentos segue em primeira pessoa por se tratar de experiências vividas pela primeira autora deste texto.

ⁱⁱ Kubẽ é o termo Mẽbêngôkre utilizado para se referir aos não indígenas ou desconhecidos.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 05/12/2022
Aprovado em: 13/09/2023
Publicado em: 21/10/2023

Received on December 05th, 2022
Accepted on September 13th, 2023
Published on October, 21th, 2023

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Possui apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA
Ferreira, D. C., Maduro, R. P., Ramos, T. L. C., Silva, W. C. A. S., Vizolli, I., Aguiar, J. V. S., Gonçalves, C. B., Baptaglin, L. A. (2023). Povos indígenas e educação escolar na Amazônia Brasileira: experiências docentes. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 8, e15274. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15274>

ABNT
FERREIRA, D. C.; MADURO, R. P.; RAMOS, T. L. C.; SILVA, W. C. A. S.; VIZOLLI, I.; AGUIAR, J. V. S.; GONÇALVES, C. B.; BAPTAGLIN, L. A. Povos indígenas e educação escolar na Amazônia Brasileira: experiências docentes. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 8, e15274, 2023. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e15274>