

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS-UEA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS-CESP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

NELCYARA DA SILVA RIBEIRO

**AS DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO ENSINO DAS CRIANÇAS
INDÍGENAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM UMA ESCOLA
URBANA DE PARINTINS**

PARINTINS-AM

2023

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS-UEA
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS-CESP

NELCYARA DA SILVA RIBEIRO

**AS DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO ENSINO DAS CRIANÇAS
INDÍGENAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM UMA ESCOLA
URBANA DE PARINTINS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, pela Universidade do Estado do Amazonas apresentado como exigência parcial para obtenção do título de licenciado em Pedagogia, sob orientação do Prof. Mestre Ágdo Régis Batista Filho.

PARINTINS-AM

2023

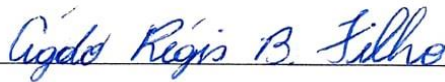
NELCYARA DA SILVA RIBEIRO

**AS DIFICULDADES DOS PROFESSORES NO ENSINO DAS CRIANÇAS
INDÍGENAS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I EM UMA ESCOLA
URBANA DE PARINTINS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em
Pedagogia, pela Universidade do Estado do
Amazonas apresentado como exigência parcial para
obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 04/04/2023

BANCA EXAMINADORA



Prof. Msc. Ágdo Régis Batista Filho

Universidade do Estado do Amazonas

Orientador



Prof. Esp. Elenice Maria Farias Mourão

Universidade do Estado do Amazonas

Avaliadora



Prof. Dra. Simone Souza Silva

Universidade do Estado do Amazonas

Avaliadora

Dedico este trabalho àqueles que sempre estiveram ao meu lado nos desafios da vida. A minha base, minha família, especialmente meus pais Nelcy Batista e Luiz Ribeiro, meus maiores incentivadores. E também aos professores que puderam contribuir para a efetivação da minha pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado a dádiva da vida, ter me proporcionado a grande oportunidade de realizar minha primeira graduação e aos meus anjos da guarda por sempre estarem me iluminando nessa jornada. Não foi fácil chegar até aqui, mas os desafios da vida estão aí para serem superados. Cada obstáculo que apareceu foi sendo superado aos poucos, o meu medo, a minha timidez e as dificuldades pessoais. Mas com a contribuição de cada palavra amável, cada incentivo e muitos conselhos vindos das pessoas importantes da minha vida foi fundamental para esta realização.

A minha eterna gratidão aos maiores incentivadores da minha vida desde o princípio, meus pais Nelcy Batista e Luiz Ribeiro, que me nortearam a seguir o caminho certo e por terem me dado todo apoio necessário para chegar até aqui, agradeço meus irmãos Marcelo, Luiz Fernando e Henrique, minhas irmãs Daiana, Daiane e Nelciane, ao meu primo Júnior, ao meu cunhado Sandrey Godinho por disponibilizar seu notebook para a escrita deste trabalho, a todos vocês minha gratidão pela grande ajuda durante este percurso.

Agradeço também as minhas amigas Ana Carla Fragata, Daniele de Souza, Michele Seixas, que me deram forças e me apoiaram nessa caminhada, me incentivaram a persistir por meus sonhos, meus objetivos, principalmente em busca de uma vida melhor.

Ao meu marido, companheiro e amigo Diego Reis, que sempre esteve ao meu lado me incentivando e apoiando nos momentos mais difíceis da minha vida acadêmica.

Agradeço à professora Especialista Elenice Maria Mourão de Menezes por ter me ajudado no começo da minha pesquisa, infelizmente não pôde continuar sendo minha orientadora, mas contribuiu muito com este trabalho. Ao meu orientador Mestre Ágdo Régis Batista Filho por ter me dado todo amparo para finalizarmos nosso trabalho. Ao professor Dr. Ivan Guedes por contribuir com a minha pesquisa. À Edilene, secretária da coordenação do curso de Pedagogia que sempre esteve disposta a me ajudar nos momentos de dúvidas relacionadas ao curso. À todos os professores da UEA que contribuíram na minha formação, cito aqui alguns deles: a professora Doutora Georgina Vasconcelos, Professora Mestre Francisca Keila Amoedo, a professora Dr. Simone Souza Silva, somente gratidão. Agradeço também aqueles que contribuíram direta e indiretamente para que hoje eu pudesse estar aqui realizando mais uma etapa vitoriosa em minha vida.

Sou imensamente grata a esta instituição de excelência UEA, onde me proporcionou conhecer pessoas brilhantes, principalmente na minha turma. Estas pessoas foram imprescindíveis quando nem eu mesma acreditava mais nas minhas potencialidades: Larissa

Vieira, Katllen Alfaia, Silvia Ferreira, Liliane Marinho, Karoliny Oliveira, Geovane Ribeiro, Victor Dan, Claudiana Freitas, meu muito obrigada!

As dificuldades da vida aparecem para serem vencidas e para isso é necessário ter forças vindas do nosso Senhor Deus, é Ele que nos guia e segura nas tribulações da vida. Sou grata pela vida e pela oportunidade de poder proporcionar um pouco de pesquisa para contribuir com a Educação Escolar Indígena no meu município de Parintins.

“A educação é muito mais do que a instrução. Para ser transformadora – transformar as condições de opressão – ela deve enraizar-se na cultura dos povos.”

(GADOTTI, 2007)

RESUMO

A pesquisa empreendida consiste em uma análise sobre as dificuldades dos professores do ensino das crianças indígenas do 5º ano do Ensino Fundamental I em uma escola urbana de Parintins. Este trabalho teve como finalidade compreender as principais dificuldades que os professores da escola urbana enfrentam no processo de ensino das crianças indígenas. Para aprofundar este estudo buscou-se as discussões e reflexões dos seguintes teóricos: Andrade e Silva (2017), Grupioni (2001), Luciano (2006), Munduruku (2012), Ramos, Nogueira e Franco (2019), Menezes (2018) e Vygotsky (2001). O caminho metodológico da presente pesquisa realizou-se com base em estudo de caso do tipo qualitativo, tendo como método de abordagem fenomenológico e como técnica de pesquisa utilizou-se entrevista estruturada e questionário aberto para coletar os dados e informações dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental I. A investigação apontou como principais dificuldades, falta de diálogo das crianças indígenas com os professores; diferenças das línguas, dificuldade das crianças na compreensão da Língua Portuguesa; a falta de metodologias, carência de materiais didáticos específicos e diferenciados e a falta de investimentos; as formações iniciais insuficientes com apenas uma disciplina teórica e as formações continuadas que não estão sendo ofertadas pela SEMED e nem pela escola. Compreendeu-se que as dificuldades dos professores estão atreladas as formações iniciais que não foram disponibilizadas disciplinas direcionadas a temática indígena e muito menos disciplinas com teórico-práticas que possibilitassem uma experiência e apropriação das metodologias específicas e diferenciadas, além disso, compreendeu-se que as formações continuadas que não foram ofertadas são essenciais para as inovações metodológicas e para a qualificação dos professores.

Palavras-Chave: Educação escolar indígena. Dificuldades dos professores. Ensino das crianças indígenas. Escola urbana.

ABSTRACT

The research undertaken consists of an analysis of the difficulties of teachers in teaching indigenous children in the 5th year of Elementary School in an urban school in Parintins. This work aimed to understand the main difficulties that urban school teachers face in the process of teaching indigenous children. To deepen this study, the discussions and reflections of the following theorists were sought: Andrade e Silva (2017), Grupioni (2001), Luciano (2006), Munduruku (2012), Mubarak Sobrinho (2011), Ramos, Nogueira and Franco (2019), Menezes (2018) and Vygotsky (2001). The methodological path of the present research was carried out based on a case study of the qualitative type, having as a phenomenological approach method and as a research technique, a structured interview and an open questionnaire were used to collect data and information from the 5th grade teachers of Elementary School I. The investigation pointed out as main difficulties, lack of dialogue between indigenous children and teachers; language differences, children's difficulty in understanding Portuguese; the lack of methodologies, the lack of specific and differentiated didactic materials and the lack of investments; insufficient initial training with only one theoretical subject and continuing training that is not being offered by SEMED or by the school. It was understood that the teachers' difficulties are linked to the initial training that disciplines directed to indigenous themes were not made available, much less disciplines with theoretical-practices that would allow an experience and appropriation of specific and differentiated methodologies, in addition, it was understood that the continuing education that was not offered is essential for methodological innovations and for the qualification of teachers.

Keywords: Indigenous school education. Teachers' difficulties. Teaching indigenous children. Urban school.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Dificuldades das crianças indígenas identificadas pelos professores na escola urbana	42
Tabela 2. As principais dificuldades apresentadas pelas crianças indígenas ao estudar em escolas urbanas.	44
Tabela 3. A influência das dificuldades apresentadas pelas crianças indígenas no processo de ensino-aprendizagem	46
Tabela 4. As dificuldades sentidas pelo professor (a) no processo de ensino das crianças indígenas	48
Tabela 5. A contribuição dos conteúdos das disciplinas no curso de formação inicial para a prática com as crianças indígenas.....	50
Tabela 6. Metodologias dos professores utilizadas para o ensino das crianças indígenas	52
Tabela 7. Orientações metodológicas em formações continuadas oferecidas pela SEMED para atuar com as crianças indígenas.....	55
Tabela 8. Formações continuadas oferecidas pela escola voltadas para as orientações metodológicas para atuar com crianças indígenas.....	56
Tabela 9. Melhorias no curso de formação inicial sobre a temática indígena.....	58
Tabela 10. Melhorias nos cursos de formações continuadas oferecidas pela SEMED ou pela escola sobre a temática indígena	60

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: OS PRIMEIROS PASSOS NO PROCESSO DE ENSINO DOS POVOS INDÍGENAS	14
1.1 Jesuítas como primeiros professores dos povos indígenas no Brasil	14
1.2 Na busca pelos direitos da cidadania e da Educação Escolar Indígena.....	17
1.3 Orientações oficiais para a educação escolar indígena.....	19
1.4 Breve história de Parintins.....	22
1.5 A Educação Escolar Indígena na aldeia ou comunidade.....	23
1.6 As dificuldades dos professores ao ensinar crianças indígenas em escolas urbanas	26
1.6.1 Formação de professores para trabalhar com crianças indígenas em escolas urbanas do Ensino Fundamental I.	26
1.6.2 O Curso de Pedagogia	28
1.6.3 O curso Pedagogia Intercultural Indígena	30
1.6.4 As dificuldades das crianças indígenas no contexto escolar urbano	33
CAPÍTULO 2: CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	36
2.1 Objeto da Pesquisa e Tipo de Pesquisa	36
2.2 Contexto da Pesquisa	37
2.3 Sujeitos da Pesquisa	38
2.4 Método de abordagem e de procedimento	40
2.5 Técnicas de Pesquisa.....	41
CAPÍTULO 3: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	42
3.1 As principais dificuldades que as crianças indígenas apresentam ao estudar em escolas urbanas	42
3.2 As dificuldades que os professores sentem no processo de ensino das crianças indígenas	48
3.3 Metodologias de ensino utilizadas pelos professores para o processo de aprendizagem das crianças indígenas.....	52
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	65

INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena é uma temática muito discutida, mas não resolvida. Geralmente as discussões e formações de professores para o ensino das crianças indígenas se estendem apenas às escolas das comunidades indígenas ou aldeias. As escolas urbanas nos últimos anos vêm recebendo bastante crianças indígenas, enfrentando diversas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e nesta tarefa o professor e a escola urbana têm um papel fundamental para a não exclusão das crianças indígenas no que diz respeito ao ensino.

O presente trabalho tem como tema: “As dificuldades dos professores no ensino das crianças indígenas do 5º ano do Ensino Fundamental I em uma escola urbana de Parintins”. Percebemos que os professores que trabalham com as crianças indígenas no 5º ano do Ensino Fundamental I em escola urbana enfrentam diversas dificuldades, o que exige preparo com metodologias específicas e diferenciadas.

Muitas são as dificuldades que os professores do 5º ano do Ensino Fundamental I encontram no dia a dia de seus trabalhos. No entanto, neste estudo focamos somente nas dificuldades do processo de ensino dos professores. Diante disso, questionamos: Quais as principais dificuldades que os professores da escola urbana enfrentam no processo de ensino das crianças indígenas do 5º ano do Ensino Fundamental I?

A partir deste questionamento delineamos o nosso objetivo geral em compreender as principais dificuldades que os professores da escola urbana enfrentam no processo de ensino das crianças indígenas do 5º ano do Ensino Fundamental I em uma escola urbana de Parintins. E como objetivos específicos definimos: identificar as principais dificuldades que as crianças indígenas apresentam ao estudar em escolas urbanas; conhecer as dificuldades que os professores sentem no processo de ensino das crianças indígenas e verificar de que forma as metodologias de ensino utilizadas pelos professores possibilitam a aprendizagem das crianças indígenas.

A principal motivação para a escolha dessa temática surgiu a partir de observações durante uma pesquisa realizada para a “IV Mostra de Curtas Universitários” durante a “V Semana de Pedagogia”, no primeiro período do curso de Pedagogia, onde dialogamos com as crianças indígenas para entrevistá-las. Durante a entrevista percebemos a grande dificuldade que essas crianças tinham na comunicação, eram tímidas e não queriam se expressar. Tivemos dúvidas sobre as metodologias que o professor utilizava para contornar esse grande desafio, que é ensinar as crianças indígenas em escola urbana.

No início, a pesquisa estava voltada para observações e entrevistas com as crianças indígenas e com os professores, mas no decorrer do estudo bibliográfico percebemos que existe um arsenal de trabalhos voltados às vozes das crianças indígenas e poucas pesquisas sobre as dificuldades dos professores no ensino destas crianças nas escolas urbanas. Por isso, nesta pesquisa focamos nas vozes dos professores, pois acreditamos na grande importância de discutirmos esta temática para proporcionar um novo olhar para com os professores e com as escolas urbanas que mais atendem à demanda indígena.

Com este trabalho esperamos estar contribuindo para as melhorias nas formações iniciais (curso de Pedagogia) e nas formações continuadas para os professores das escolas urbanas do Ensino Fundamental I que atuam com as crianças indígenas. Nesse sentido, este estudo é importante para conhecermos e compreendermos as principais dificuldades que os professores encontram no desenvolvimento de suas atividades com as crianças indígenas. Além disso, o trabalho traz discussões reflexivas abrindo possibilidades para novas pesquisas na mesma linha temática, podendo contribuir ainda mais com a educação escolar indígena.

Este trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo traz uma abordagem do contexto histórico da educação escolar, tratando dos primeiros contatos dos povos indígenas com os jesuítas e trazendo uma análise da importância que os jesuítas tiveram no processo de ensino dos indígenas. Abordamos as lutas e as conquistas nas políticas gerais e educacionais desde o “descobrimento” do Brasil, além de conter um breve histórico de Parintins e a educação escolar na comunidade ou aldeia. A partir disso, discorreremos sobre o cenário atual acerca das dificuldades dos professores no processo de ensino das crianças indígenas nas escolas urbanas, os cursos de formações iniciais que qualificam os professores do Ensino Fundamental I para a educação escolar indígena e as dificuldades das crianças indígenas no contexto urbano.

Os principais teóricos que fundamentam este estudo foram Andrade e Silva (2017), que fazem uma abordagem sobre o ensino da temática indígena, Grupioni (2001), que trata em suas discussões sobre as leis referentes a educação escolar indígena, Luciano (2006), que discute a história geral dos povos indígenas, Munduruku (2012), que faz uma análise e discussão sobre o movimento indígena, Menezes (2018), que abarca o impacto sociocultural na aprendizagem das crianças Sateré-Mawé na escola urbana e Vygotsky (2001), que aborda a teoria de que a aprendizagem da criança ocorre a partir da interação social.

O segundo capítulo é composto pelo caminho metodológico. Nesta parte estão os passos detalhados para compreendermos os métodos da pesquisa realizada, assim como, os teóricos conceituais. Tivemos como base o estudo de caso do tipo qualitativo, bem como, abordagem fenomenológica e como técnica de pesquisa utilizamos entrevista estruturada e questionário

aberto para coletarmos os dados e informações dos professores do 5º ano do Ensino Fundamental I.

No terceiro capítulo discutimos e analisamos os relatos dos professores entrevistados sobre as dificuldades que as crianças indígenas apresentam quando chegam na escola urbana e no decorrer do cotidiano escolar. Os sentimentos dos professores em relação as suas dificuldades ao ensinar as crianças indígenas, as metodologias utilizadas, as formações iniciais e formações continuadas relacionadas a temática indígena.

Os resultados apontam como as maiores dificuldades a falta de diálogo das crianças indígenas com os professores; diferenças das línguas, dificuldade das crianças na compreensão da Língua Portuguesa; a falta de metodologias, carência de materiais didáticos específicos e diferenciados e a falta de investimentos; as formações iniciais insuficientes com apenas uma disciplina teórica e as formações continuadas que não estão sendo ofertadas pela SEMED e nem pela escola.

CAPÍTULO 1: CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: OS PRIMEIROS PASSOS NO PROCESSO DE ENSINO DOS POVOS INDÍGENAS

1.1 Jesuítas como primeiros professores dos povos indígenas no Brasil

Iniciaremos esta discussão com os primeiros passos no processo de ensino dos povos indígenas desde o “descobrimento” do Brasil. Vamos abordar inicialmente os primeiros contatos dos jesuítas com os indígenas, vamos discorrer sobre o que os jesuítas ensinavam, para quê, por quê e em que essas presenças resultaram tanto para os indígenas, quanto para o Brasil nos dias de hoje. A partir disso, será contextualizada a história da educação escolar indígena desde as primícias em meados do século XVI para compreendermos o assunto que iremos explicar.

Com a vinda da Coroa Portuguesa em meados de 1549 veio também os jesuítas, presenças que foram sendo massificadas na Bahia. Ao chegar em terras brasileiras, os jesuítas criaram formas para comunicar-se com os indígenas, pois eram línguas muito diferentes e desconhecidas até então, ora aprendendo a língua dos indígenas, ora ensinando aos indígenas a Língua Portuguesa. Essas formas de comunicação serviram para os jesuítas levarem seus ensinamentos sobre a igreja católica, os valores cristãos.

Dessa maneira, os jesuítas foram levando as práticas religiosas para que os povos indígenas ficassem cada vez mais submissos para atender as necessidades dos europeus, assim os povos indígenas permitiriam a entrada de novos exploradores em suas terras. Andrade e Silva (2017) destacam três intenções principais na catequização dos povos indígenas: salvação das almas, o apoio aos invasores e a garantia de alimentos para a sobrevivência nos territórios desconhecidos.

Em conformidade com Luciano (2006) as ações missionárias se deram por implementações políticas ligadas diretamente a Coroa Portuguesa para promover a educação dos povos indígenas. Vejamos, que o interesse em catequizar os indígenas envolvia a política portuguesa, porque a Coroa precisava fortalecer suas forças para continuar suas explorações sem empecilhos. Os jesuítas então iniciaram suas missões nas aldeias indígenas para a conversão nos valores cristãos. Como afirma Andrade e Silva (2017, p. 24)

Os jesuítas estiveram à frente das maiores ações para catequizar os índios, convertendo-os ao catolicismo. A primeira missão da ordem, sob o comando de Manuel da Nóbrega, veio com Tomé de Souza, nomeado primeiro governador-geral pelo rei João II.

Com isso, a princípio a intenção dos jesuítas era de não deixar cristãos protestantes disseminar suas ideologias para o novo povo, pois a colonização no Brasil começou quando estava ocorrendo uma reforma na Igreja Católica. Mas no decorrer dos acontecimentos alguns jesuítas eram coniventes com as atrocidades dos portugueses, acreditavam que os povos indígenas eram desprovidos de cultura, povos sem conhecimentos e precisavam de redenção para redimir seus pecados. Porém, para escapar dessas atrocidades

Os povos indígenas sempre resistiram a todo o processo de dominação, massacre e colonização europeia por meio de diferentes estratégias, desde a criação de federações e confederações de diversos povos para combaterem os invasores, até suicídios coletivos. (LUCIANO, 2006, p. 57)

Nesse sentido, Luciano aborda que os povos indígenas sofreram todos os tipos de violências nas invasões de suas terras pelos portugueses e para mudar esse cenário foram capazes de chegar ao extremo, atentando contra suas próprias vidas. Essa foi uma forma de demonstrar resistência para tentar combater o domínio dos portugueses. Foram muitas as tentativas para escapar das mortes e aculturação, mas com poucas chances de conseguir pelo fato de enfrentarem uma guerra injusta, pois, “As armas eram desiguais e as consequências dos conflitos pesadas sobre os ombros nativos, que, sem unidade política e militar, foram perdendo suas terras e, conseqüentemente, a base para manutenção de suas culturas” (ANDRADE; SILVA, 2017, p. 31)

Os jesuítas vieram para ajudar na conquista das terras indígenas, mas também trouxeram consigo um pouco de esperança para os inúmeros povos que estavam sendo massacrados pelos colonizadores. Apesar dos jesuítas terem sido importantes mediadores nas ações dos colonizadores, alguns tentaram amenizar as violências cometidas contra os povos indígenas. Inclusive, os jesuítas notaram que os indígenas não faziam questão nos interesses econômicos, até porque não fazia parte dos costumes deles.

A visão jesuíta dos índios não era homogênea. Isso transparece nos escritos de Nóbrega. Em suas cartas de 1549, quando chegou ao Brasil, o sacerdote louvava os índios por não entesourarem riquezas, por partilharem seus bens e guardarem a lei natural em muitas coisas (ANDRADE; SILVA, 2017, p. 24).

Com estas falas de Andrade e Silva (2017), é possível percebermos que nem todos os jesuítas pensavam da mesma forma sobre os povos indígenas. Alguns tinham sim o interesse catequizá-los para serem “perdoados” por Deus, mas tinha também aqueles que tentavam ajudá-los a escapar da escravização dos portugueses. Acreditavam que os indígenas também tinham almas assim como os portugueses e podiam integrá-los a sociedade envolvente através das práticas religiosas. Mas nem todos pensavam assim, para alguns os indígenas eram vistos como animais.

Decerto, os jesuítas são vistos como um dos maiores vilões na História do Brasil assim como os portugueses. Mas em 1550 foi inaugurada a primeira escola no Brasil, inicialmente liderada pelos missionários jesuítas, como afirma Santos (2017) os primeiros responsáveis pelas instituições educacionais no Brasil foram os jesuítas, eles eram os principais administradores dos colégios.

Vale ressaltar, que além de serem os primeiros administradores dos estabelecimentos educacionais, os jesuítas foram os primeiros professores a ensinar os povos indígenas e ensinavam principalmente os saberes da igreja católica, seus ensinamentos alcançavam a elite e às crianças indígenas. Entretanto, apesar da grande contribuição dos jesuítas como sendo os primeiros no ensino das crianças indígenas, os jesuítas corromperam grande parte das identidades culturais com a catequização.

Inicialmente, a catequese foi a de missões volantes ou a doutrinação em aldeias, voltadas a crianças. Ensinava-se a ler, escrever, contar e doutrina cristã. As crianças tornavam-se missionárias, percorrendo aldeias para converter outros índios (ANDRADE; SILVA, 2017, p. 25).

Podemos perceber que os jesuítas encontraram a forma mais fácil para convencer e converter os demais, começando os ensinamentos pelas crianças indígenas. Os jesuítas utilizavam a contação de histórias para catequizar e alfabetizar, porque no entendimento errôneo dos jesuítas as crianças indígenas não possuíam conhecimento nenhum. A partir disso, a doutrinação passava a ser disseminada para os outros indígenas através das crianças missionárias.

Dessa forma, fica evidente que apesar dos males que foram trazidos para o território brasileiro os jesuítas tiveram grande contribuição para que a educação dos indígenas fosse notada nos anos posteriores a colonização. É notório a forte influência que os europeus deixaram no Brasil durante as invasões nas terras indígenas. Tentaram a todo custo dizimar vidas, desaparecer com as culturas, as línguas, que inclusive eram mais de 1.200 línguas existentes, hoje já não temos mais nem a metade. Por isso, é fundamental compreendermos que

foi nesse período da história brasileira que os indígenas receberam os primeiros passos na educação da sociedade envolvente.

Com os acontecimentos históricos na colonização, podemos dizer que os povos indígenas foram protagonistas na História do Brasil pela resistência contra a dominação. Contudo, a percepção que temos hoje, é que as escolas urbanas continuam tendo como base a visão dos colonizadores, queremos dizer com isso que as escolas urbanas não estão cumprindo com o seu papel para a inclusão das crianças indígenas em relação ao ensino, com conceitos estereotipados. A escola urbana numa tentativa indireta ou camuflada continua desrespeitando a alteridade, num processo de negação aos direitos da Educação Escolar Indígena.

1.2 Na busca pelos direitos da cidadania e da Educação Escolar Indígena

Pós-colonização os povos indígenas brasileiros estiveram em busca de seus direitos durante décadas para o reconhecimento nacional como sujeitos e protagonistas de suas próprias histórias. No decorrer das reivindicações indígenas por políticas públicas muitas dificuldades foram sendo encontradas. Mas através de suas lutas, em 1910 foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Esse serviço foi implementado pela Lei nº 8.072, de 20 de junho de 1910 para garantir assistências aos povos indígenas. Segundo Munduruku (2012, p. 33):

[...] sua criação significou um marco na política indigenista brasileira, pois inaugurou uma política governamental sobre o tema, institucionalizada, abrangente e com força de lei. Dentre as diretrizes que nortearam a atuação o SPI, destacam-se o respeito aos povos indígenas, aos seus direitos de identidade e diversidade cultural. Com relação a estas últimas, acreditava-se que poderiam com o passar do tempo ser mudadas para inseri-los na comunhão nacional.

A percepção que temos é que o SPI não conseguiu de fato alavancar porque teve como base o assimilacionismo, que foi uma época em que tentavam integrar os povos indígenas a uma nação puramente brasileira. A criação do SPI foi um grande avanço para as lutas indígenas, apesar dos retrocessos que acabaram ocorrerem na atuação de seus representantes. Concordamos com Munduruku (2012) quando diz, que apesar do SPI ter sido criado para favorecer e proteger os interesses indígenas, esse órgão não foi muito eficaz, por conta de os administradores não serem qualificados para liderar esses interesses. Seu mal funcionamento se deu pela má administração, falta de apoio político e falta de recursos financeiros, por isso foi entrando em declínio.

Em 1964 ocorreu o Governo Militar, que perdurou até 1985. Nesse período houve muitos genocídios de diversas etnias indígenas, pois o Governo Militar apoiava para obtenção de desenvolver economicamente o país. Mesmo com todas as dificuldades líderes de tribos indígenas tentavam fazer articulações para que suas vozes fossem ouvidas, fazendo com que pessoas interessadas em suas causas pudessem unir-se contra seus opressores. Mais uma vez os povos indígenas estavam na mira para o extermínio. Quando falamos em extermínio não estamos referindo apenas às mortes, estamos também retratando a extinção das culturas étnicas através da tentativa do Governo Militar em integrá-los à sociedade.

Como discutimos bastante sobre massacres dos povos indígenas e o desaparecimento da cultura, faz-se necessário explicarmos e compreendermos os termos genocídio e etnocídio, apesar da relação dos termos há suas diferenças. O genocídio ocorre quando há mortes em massa de um povo. Por exemplo, podemos citar dois fatos históricos no Brasil: as numerosas mortes dos povos indígenas durante a invasão dos portugueses também durante o Governo Militar.

Por outro lado, o etnocídio acontece quando ocorre o interesse em alterar características culturais ou o desaparecimento de heranças culturais de povos étnicos por outro grupo social ou etnia. Exemplos claros aconteceram quando os jesuítas tentaram fazer mudanças nas culturas indígenas de diversas etnias através da catequização, tentando desfazer das diferenças que os indígenas tinham em seus costumes para caber em outro grupo social, ou seja, foi uma tentativa de eliminar parte da cultura indígena. Além da tentativa do Governo Militar em integrá-los a sociedade envolvente, são acontecimentos considerados etnocídio. Para compreendermos melhor buscamos Agostinho (2021, p. 428) o qual nos diz que

O genocídio exterminava os corpos físicos; veremos que ainda se praticou um tipo de violência que não necessariamente se exterminava apenas os corpos, mas também a cultura de um povo, tanto seus corpos quanto seus valores. Esse extermínio acontecia na medida em que mesmo quando estes povos eram poupados em vida, eram massacrados em termos de cultura, visto que a cultura diz respeito também à memória histórica da humanidade. Trata-se do *etnocídio* dos povos originários, processo que se comprometeu a dizimar diversas populações no intuito de garantir supremacia e levar as ideias de progresso e civilização que os povos não-europeus, supostamente “bárbaros”, desproviam.

Nessa época obscura para nosso país houve resistência do povo brasileiro, inclusive dos povos indígenas que estavam em busca de reconhecimento nacional e por seus direitos. Ocorreram muitas mortes, pois o Governo Militar acreditava que o povo brasileiro deveria ser uma nação homogênea, que os ditos povos “primitivos” deveriam ser extintos ou integrados a

sociedade envolvente. Dessa forma, não haveria obstáculos para o governo nas explorações das terras indígenas e assim limparia uma das “escórias” da pátria.

No dia 5 de dezembro de 1967 foi instaurada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) substituindo o SPI depois da sua desestruturação. Todavia, a mudança foi feita ainda no Governo Militar, sendo assim, as ações foram sendo voltadas aos interesses do governo e não exatamente aos interesses dos indígenas. Ao contrário do SPI a FUNAI teve os aparatos necessários para que fosse possível garantir os interesses dos indígenas. Porém, mesmo com todas as condições legais a FUNAI ainda foi liderada por pessoas com visões adversas aos interesses indígenas, desviando o seu foco principal.

No princípio a FUNAI era a responsável por todos os direitos que pertenciam aos povos indígenas como direito à demarcação de terras, saúde, educação, os direitos socioculturais etc. Sobretudo, a educação indígena e a escolarização, que não surtiram grandes efeitos quando estava na responsabilidade da FUNAI. Surgiu então em 1988 a Constituição Federal (CF) incluindo os direitos dos povos indígenas, marco histórico alcançado após anos de muita luta, principalmente o reconhecimento como sujeito social e a importância da inclusão das crianças indígenas no âmbito escolar.

1.3 Orientações oficiais para a educação escolar indígena

Os povos indígenas tiveram seus direitos garantidos a partir da Constituição Federal que entrou em vigor em 1988, essa lei federal é a mais importante do país, que leva em consideração as mudanças que foram ocorrendo no Brasil, incluindo, portanto, os direitos dos povos indígenas. Dessa maneira, ela é a lei primordial que garante a todos os brasileiros direitos, deveres e demais elementos necessários a ordem federativa. Como afirma Grupioni (2001, p. 13)

A atual Constituição da República Federativa do Brasil entrou em vigor em outubro de 1988, quando foi promulgada, depois de mais de um ano e meio de trabalho da Assembléia Nacional Constituinte. A Constituição, também conhecida como Carta Magna, é a lei maior do país. Não existe nenhuma outra lei tão importante quanto ela e nenhuma outra lei pode ir contra o que nela está estabelecido.

Mediante a afirmação de Grupioni, destacamos o artigo 210 da CF, que estabelece para o ensino fundamental aulas ministradas em língua portuguesa levando em consideração as línguas maternas das comunidades indígenas e seus processos próprios de aprendizagem

(BRASIL, 1988). Como podemos observar, não consta na CF que essas medidas sejam estendidas para as escolas urbanas. Embora não esteja dando detalhes acerca da educação escolar indígena nas escolas urbanas é essencial que possamos compreender a importância da ampliação e a necessidade das escolas urbanas em promover essa educação diferenciada.

A partir disso, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi criada em 1996 com o objetivo de assegurar o direito a educação para todos os brasileiros desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Diante disso, a União passou a responsabilidade da Educação para os Estados e Municípios. Contudo no artigo 78 do título VIII Das Disposições Gerais diz que:

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.

Embora, a União tenha passado a responsabilidade da educação para a sua execução aos Estados e Municípios, não fica restringido apenas aos dois poderes a responsabilidade financeira e técnica, como bem diz no artigo 79:

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.

Como podemos ver, o governo federal também tem suas obrigações perante as leis, promovendo financiamentos e apoio as instituições educacionais das sociedades indígenas mesmo sendo executados pelos estados e municípios. De fato, é importante esse apoio para que os benefícios sejam integrados aos povos indígenas, pelo qual possam usufruir de uma educação de qualidade.

O último documento que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE) foi instituído pela Lei nº 13.005 no dia 25 de junho de 2014 com o objetivo de atingir as metas na Educação Básica. De acordo com o texto são 20 metas para alcançar durante 10 anos a partir do ano de aprovação da lei (2014 a 2024). No que se refere aos povos indígenas trouxemos a meta e estratégia estabelecidas nesse documento voltadas ao Ensino Fundamental.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência desde PNE.

2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;

Podemos verificar que a meta e estratégia estão direcionadas somente para o estímulo nas comunidades, não é citado para as escolas urbanas. É comum nas leis federais haver essa dispersão na educação escolar indígena, geralmente, as leis criam uma visão de que as crianças indígenas estudam somente nas comunidades, esquecendo as escolas do contexto urbano. Não é levado em consideração as mudanças que ocorrem nas concepções de mundo dos povos indígenas.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) foi promulgada em 24 de novembro de 1995 pela Lei 9.131/95. Essa lei tem como objetivo impulsionar a criação de textos relacionados as leis para a educação. No artigo 7º expressa o seguinte:

O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. (BRASIL, 1995)

O papel dos representantes é zelar por uma educação de qualidade em todos os seguimentos educacionais. Em relação a educação escolar indígena, podemos dizer que através da Câmara de Educação Básica foi possível a aprovação dos pareceres que conduzem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. A partir das Diretrizes

Curriculares Nacionais a educação indígena e a escola foram sendo regulamentadas na LDB, sendo auxiliados e financiados através dos governos federal, estadual e municipal.

1.4 Breve história de Parintins

Parintins é o segundo maior município do estado do Amazonas em relação a população, situada ao leste do estado e com uma estimativa de mais de 100 mil habitantes. Parintins é conhecida nacionalmente e mundialmente pelo maior Festival Folclórico à céu aberto do Brasil. Nos dias de hoje é também chamada de Terra dos Bumbás (Garantido e Caprichoso). Segundo Gomes e Nascimento (2021) “A cidade de Parintins, localizada a cerca de 370 quilômetros de Manaus, na região correspondente ao Baixo Rio Amazonas, é destaque pelo seu festival folclórico realizado desde 1966 com formato de disputa”. Mas para conhecermos melhor sobre a história e a relação dos povos indígenas no município, é necessário compreendermos sua origem.

A região do Baixo Rio Amazonas foi sendo colonizada a partir do ano de 1660 liderava por missionários em expedições exploratórias comandadas pela Coroa Portuguesa. As missões jesuítas foram sendo expandidas na região para a catequização dos povos indígenas. No período da colonização habitavam inúmeras etnias indígenas que deram origem aos nomes e a da população parintinense. Primeiramente, foi adotado o nome de Ilha de Tupinambarana pelo forte domínio dos índios Tupinambás na região. Por conseguinte, foi denominada Vila Nova Rainha. Todavia, voltou a ser denominada Tupinambarana pelo governo do Pará em 1832. E finalmente, recebe o nome de Parintins em homenagem aos indígenas da tribo Parintintin.

Em 15 de outubro de 1852, a promulgação de uma lei, cria a província do Amazonas, e eleva Parintins a categoria de Vila e Município, com o nome de **Vila Bela da Imperatriz**. No ano de 1859, a Vila torna-se Comarca de Parintins, oficialmente instalada em 9 de setembro de 1859. Por fim, em 30 de outubro, já na condição de cidade, recebe o atual nome de **Parintins**, em homenagem aos indígenas de mesmo nome que habitavam a região chamada de Serra da Valéria. (BUTEL *et. al.*, 2021 [s. p.], grifo dos autores).

Com o processo de colonização dos portugueses e imigração de japoneses, judeus, presença de negros escravizados e os habitantes indígenas culminaram na miscigenação da população de Parintins. Portanto, podemos concluir que as raízes indígenas estão inteiramente ligadas na população que hoje habita o município de Parintins. No entanto, o município ainda

conta com a forte presença dos povos indígenas em várias comunidades e municípios adjacentes, por isso é notório a grande influência da cultura indígena na população parintinense.

O Festival Folclórico de Parintins em sua manifestação cultural retrata bastante as lutas indígenas que ocorreram no passado e as lutas atuais em defesa de seus direitos e de sua sobrevivência. Além de considerar os costumes, as danças, as músicas, a comida, os rituais, as vestimentas, as crenças nas apresentações. É tratada com muita relevância essa festividade para o aumento na economia do município. Menezes (2018) fala que a cultura indígena está muito presente na região norte, mas podemos encontrar a cultura indígena também em outras regiões do Brasil. No Amazonas a etnia que tem maior predominância é Sateré-Mawé, sua língua materna também tem o mesmo nome Sateré-Mawé, moram em suas comunidades, mas podemos encontrá-los nas cidades de Barreirinha, Parintins, Maués, Nova Olinda do Norte e Manaus (VIEIRA *et. al.*, 2021).

Podemos considerar estas discussões sobre as heranças indígenas nas festividades para colaborar com os conhecimentos da região dentro das escolas. É importante os professores da região apropriar-se do que temos arraigados em nossas origens para discutir dentro das escolas, e com isso ensinar para todas as crianças que respeitar as diferenças culturais faz parte da vida social. Além disso, vale lembrá-los que suas heranças culturais vêm dos povos indígenas que aqui habitaram antes dos colonizadores.

1.5 A Educação Escolar Indígena na aldeia ou comunidade

Através de diversas discussões em conferências estaduais e federais as lutas indígenas conseguiram trazer benefícios para dentro das comunidades. Com a vinda da educação sistematizada percebemos que já tivemos alguns avanços dentro das comunidades indígenas, apesar de pouco, mas podemos considerar como grandes avanços.

Para Luciano (2006, p. 159):

As escolas indígenas diferenciadas pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários à garantia e à melhoria da vida pós-contato.

A escola da comunidade indígena é exclusiva para atender as demandas das crianças indígenas que nelas são matriculadas. É importante percebermos que a educação escolar na comunidade é o fortalecimento das identidades culturais, da diversidade, é uma forma de manter viva a ancestralidade, as línguas, além disso, o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos e científicos também devem alcançar as comunidades indígenas como forma de construção para seus próprios ideais de vida.

Nesse contexto, vale destacar que as escolas das comunidades podem e devem criar seus próprios Projetos Político Pedagógicos (PPP) de acordo com suas especificidades e necessidades. Dessa forma, são considerados para compor esse documento a cultura, as relações sociais, econômicas, os costumes, a religião etc. Assim sendo, a própria comunidade como já é de costume e certamente faz parte da cultura dos povos indígenas irão desenvolvendo coletivamente as melhores formas para a prática docente e para o processo de ensino-aprendizagem.

A escola da aldeia ou comunidade deve levar em consideração todos os aparatos necessários a uma educação bilingue, intercultural e diferenciada. Entretanto, a educação escolar indígena na comunidade ainda enfrenta muitas dificuldades para efetivar as leis direcionadas as conquistas educacionais. Como, por exemplo, as estruturadas das escolas que ainda, hoje, sofrem por falta de recursos financeiros para mantê-las. Ladeira (2004) questiona que as escolas das comunidades indígenas são como réplicas das escolas urbanas (poucas escolas indígenas se salvam desse modelo), não ocorre a diferenciação de currículo, avaliação, carga horária, enfim, seguem o mesmo padrão das demais escolas.

Compreendemos que o currículo da escola da comunidade indígena deve ser planejado de acordo com seus próprios meios educacionais elaborados com a participação de todos os indígenas participantes da comunidade e professores indígenas, inclusive, hoje, é possível encontrarmos professores indígenas que tiveram formação na universidade.

A educação escolar indígena e educação indígena ficam entrelaçadas na escola da comunidade, um dos principais objetivos destas escolas é ao não desaparecimento dos povos indígenas, manter suas características culturais é essencial. Para isso, é importante os investimentos das políticas educacionais aos materiais didáticos diferenciados, pois não é somente as escolas tradicionais que necessitam de recursos pedagógicos. Essa é uma das muitas falhas na educação escolar nas comunidades indígenas. Como bem comenta Luciano (2006), houve muitos avanços na formulação e execução da prática educacional no Brasil e, principalmente, respeitando os interesses indígenas, todavia, ainda não é suficiente, é preciso mais avanços políticos, teóricos, administrativos e financeiros apropriados para uma garantia

concreta dos direitos indígenas assegurando os processos político-pedagógicos próprios com autonomia.

Geralmente, a escola consegue manter uma boa relação com a comunidade para discutir todos os tipos de assuntos para o avanço na educação das crianças. A educação das crianças indígenas é importante para a preservação da cultura, por isso a participação de toda a comunidade é necessária, pois o único objetivo da educação indígena é uma infância de liberdade e preparando-as para um futuro como adulto em sua plenitude na comunidade ou fora dela.

Na escola da comunidade a criança indígena está em seu mundo, ela é livre, ela tem seus costumes, suas crenças, sua língua e nada disso a impede de estudar, é algo natural. Quando vai para a escola tem o professor que é também indígena, então ela consegue se identificar, ela não se sente intimidada, com medo ou com vergonha, é como se ela estivesse em sua própria casa. Podemos perceber que o contexto das crianças indígenas flui bem, contribui bastante para a educação indígena, no entanto, “a educação escolar indígena tem ocorrido de forma fragmentada, que apesar da legislação, o que acontece na prática não tem colaborado de forma significativa para a interculturalidade” (RAMOS, NOGUEIRA, FRANCO, 2019, p. 104).

Certamente a comunidade seria o melhor ambiente que poderia proporcionar uma educação que levaria em consideração a cultura das crianças indígenas. Mas, chega um dado momento em que as crianças precisam deslocar-se de suas origens para continuar seus estudos em outra localidade, longe de seus familiares, amigos, e de toda sua cultura. Esse é um dos motivos aparentes na causa desse deslocamento e nada deve impedir que sua visão de mundo seja trabalhada em outro contexto, pois é um direito da criança está na escola, seja da comunidade indígena, seja da escola urbana, a escola deve estar preparada para as diferenças culturais.

Por um lado, a escola da comunidade não oferece todas as modalidades da Educação Básica, geralmente é oferecido da Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, algumas nem isso tem, por isso a necessidade de migrar de sua comunidade para as escolas urbanas. Por outro lado, as famílias não vêm perspectivas de vida para suas crianças na escola da comunidade, são criadas expectativas para melhorias de condições de vida nas escolas urbanas, mesmo sabendo dos desafios que serão enfrentados. Como afirmam Vieira *et. al.* (2021):

[...] a entrada das crianças Sateré-Mawé no contexto escolar urbano, não foi apenas uma escolha de seus pais, mas uma necessidade que se expressa através de inúmeros anseios, o principal deles é a busca por melhores condições de vida. As crianças possuem uma perspectiva de vida e acreditam que esta será mediada pela escola.

Nesse sentido, ao adentrar a escola urbana as crianças indígenas enfrentam grandes dificuldades, “[...] rompendo um pouco de suas tradições, assim ocorrendo o impacto sociocultural devido as crianças, seus pais e as escolas não estarem preparadas para os desafios que surgem nesse processo de adaptação entre ambos” (MENEZES, SILVA, DUTRA, 2018, [s. p.]). Evidentemente, as crianças terão dificuldades no processo de ensino-aprendizagem na “nova escola”, e os fatores recorrentes que afetam esse processo é o predomínio da falta de preparação das escolas urbanas e o déficit na formação de professores.

1.6 As dificuldades dos professores ao ensinar crianças indígenas em escolas urbanas

Os professores das escolas urbanas em sua vida cotidiana enfrentam muitos desafios devido ao universo das diferenças em uma escola ou em uma sala de aula. Dentre essas diferenças estão as crianças indígenas, que saem de suas comunidades em busca de estudo nas escolas urbanas. As dificuldades dos professores estão entrelaçadas às dificuldades das crianças indígenas.

Vejam, quando a formação inicial do professor abrange todas as possibilidades de diferenças em estudos teóricos, e mais, com disciplinas práticas, é fácil compreendermos que o professor estará qualificado para atender todas as crianças, incluindo as crianças indígenas. Por isso, fizemos uma importante discussão na formação dos professores, suas dificuldades e as dificuldades das crianças indígenas.

1.6.1 Formação de professores para trabalhar com crianças indígenas em escolas urbanas do Ensino Fundamental I.

Os professores graduados no Curso de Licenciatura em Pedagogia e/ou Normal Superior são os responsáveis no processo de ensino-aprendizagem das crianças indígenas nas escolas do contexto urbano. Essa qualificação se estende da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Contudo, essa formação não envolve somente crianças indígenas, atende todas as crianças do ensino regular.

Com um olhar comunitário de mudança de vida para as crianças indígenas, o cenário das escolas urbanas ficou ainda mais diversificado. Já é realidade o número expressivo de crianças indígenas no âmbito escolar urbano. Naturalmente, é preciso um acompanhamento de profissionais preparados que possibilitem o ensino-aprendizagem de maneira exitosa desses grupos.

Infelizmente, nos dias de hoje, não há a preocupação em formar professores com as habilidades necessárias para atender a demanda indígena nas escolas urbanas. A grande preocupação está somente na educação das comunidades, porém, nem dessa forma é suficiente para a qualidade da educação indígena. Geralmente, o chefe (cacique) das comunidades ou aldeias não aceitam pessoas não-indígenas para ser o professor. Isso gera outra questão que conseqüentemente se transforma em uma problemática, que é a situação dos professores das comunidades (maioria indígenas) não terem a qualificação ou graduação para lecionar. Em uma entrevista concedida a Maria Elisa Ladeira esta questão é questionada por um indígena que diz o seguinte: “O diferenciado é, na verdade, um pouco caso com nós, índios, é a má formação dos professores indígenas, que cursam apenas uma semana de aula e depois são jogados nas aldeias para dar aula sem condições” (TUPI-GUARANI, 2004).

Podemos perceber a insatisfação dos próprios indígenas quanto à qualificação dos professores. Não estamos aqui para desmerecer a conquista dos povos indígenas, pelo contrário, defendemos suas causas, suas lutas e suas conquistas. Porém, voltamos a enfatizar a grande importância em termos professores capacitados tanto nas comunidades indígenas quanto em escolas urbanas para que as crianças indígenas possam sentir-se incluídas no processo de ensino. O curso que temos nas universidades que pode fazer toda a diferença para a educação escolar indígena é o curso de Licenciatura em Pedagogia, mas para que isso possa acontecer é fundamental promover uma reformulação no currículo do curso.

Geralmente, os professores que atuam no Ensino Fundamental I nas escolas urbanas sentem diversas dificuldades para o ensino, porque não estão sendo preparados em sua graduação para a diversidade cultural indígena, a pluralidade ou trabalhar a interculturalidade. Não é fácil correlacionar as diferentes realidades de todas as crianças com alguns conteúdos quando não se tem os conhecimentos básicos metodológicos, e se tratando das crianças indígenas fica ainda mais complexo, pois o professor não teve em sua formação disciplinas práticas e metodológicas para o desenvolvimento em sala de aula.

A interculturalidade é um fator determinante no processo de formação dos professores. A partir desse conhecimento os professores conseguem trabalhar os conteúdos e preparar metodologias de acordo com as necessidades específicas e as diferenças culturais das crianças.

Para o ensino das crianças indígenas é preciso compreender que elas possuem seu processo próprio de aprendizagem. Para Souza e Bettiol (2011), o professor deve criar formas para promover suas práticas pedagógicas de acordo com a diversidade de sua sala de aula, contextualizando e fazendo articulações para a construção de saberes e os conhecimentos científicos.

Em suma, as crianças indígenas são afetadas diretamente no processo de ensino-aprendizagem pela falta de preparação das escolas e dos professores nas escolas de contexto urbano. Por isso, se torna relevante a discussão da formação de profissionais que sejam capacitados para buscar os necessários conhecimentos para que a inclusão das crianças indígenas na educação seja de fato efetivada.

1.6.2 O Curso de Pedagogia

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) contém em sua matriz curricular 9 períodos, isso contabiliza 4 anos e meio de estudo para completar a graduação. Uma das finalidades do curso é atender da Educação Infantil até o Ensino Fundamental I, além das diversas áreas não educacionais, por isso o currículo do curso é extenso. Os conteúdos que compõem esses campos estão em sua totalidade ligados aos conteúdos, metodologias que são aplicadas dentro de sala de aula e ao acompanhamento do pedagogo para atender as demandas de uma unidade, que pode ser uma escola, um hospital ou até mesmo uma empresa. No entanto, neste estudo voltaremos nosso olhar exclusivamente para análise da formação oferecida no curso para atuação de professores na educação escolar indígena.

O curso de Pedagogia não oferece disciplinas suficientes que capacitem professores com as habilidades necessárias para atender as crianças indígenas, acarretando no desenvolvimento educacional dessas crianças e trazendo grandes dificuldades no processo de aprendizagem. Essas dificuldades não só afetam as crianças indígenas, mas também refletem nos trabalhos desenvolvidos pelos professores que não conseguem atingir um resultado tão positivo.

O currículo do curso deixa a desejar em relação às disciplinas práticas para a temática indígena. Claro, que existe no curso disciplinas interligadas à temática, no entanto, questionamos apenas sobre horas práticas na disciplina específica. A disciplina específica oferecida no curso que apresenta conteúdos relacionados a cultura indígena é “Sociedades Indígenas e Educação”. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia, atualmente, a disciplina é ofertada no penúltimo período do curso (8º período) com uma carga

horária de 60 horas teóricas. Vejamos, que além de ser a única disciplina ofertada também não é levado em consideração horas práticas para que seja uma disciplina completa em seu desenvolvimento.

Para compreendermos melhor trouxemos aqui, primeiramente, o antigo PPC, a disciplina tem como principal objetivo realizar um estudo acerca da construção histórica das sociedades indígenas, suas relações políticas e sociais voltadas para a educação escolar indígena (UEA, 2010, [s. p.]). Nesse sentido, analisamos que o objetivo da disciplina é fundamental para compreender a formação das sociedades indígenas e as políticas que estão interligadas a educação escolar indígena. Trouxemos a ementa da disciplina na íntegra:

As Políticas Públicas Brasileiras para a educação escolar indígena: da colônia à Constituição de 1988, LDB 9394/96 e outros dispositivos legais. A etno-história das sociedades indígenas na Amazônia. As lutas e conquistas dos movimentos indígenas por uma educação que respeite as identidades culturais específicas da realidade amazônica. (UEA, 2010, [s. p.]).

Fazendo uma análise percebemos que a ementa é consideravelmente necessária para a formação do curso. Porém, encontramos uma lacuna referente à carga horária, pois além de oferecer somente uma disciplina durante todo o curso, a carga horária da disciplina é mediana, pois não oferece carga horária complementar com aulas práticas. Seria muito interessante que o curso oferecesse uma carga horária maior levando em consideração as aulas práticas. Segundo Souza e Bettiol (2011, p. 114)

É um momento de fundamental importância na formação do profissional em educação, na medida em que permite a articulação entre conhecimentos teórico-práticos. Assim, compreende-se a pesquisa enquanto mediadora do trabalho do professor como lugar da práxis no sentido do aprimoramento da ação educativa e da compreensão da dinâmica da realidade escolar e suas múltiplas determinações.

Diante dessa afirmação das autoras Souza e Bettiol (2011), conseguimos perceber o quanto é preciso essa reformulação no PPC do curso de Pedagogia para introduzir uma carga horária flexível, conciliando a teoria e prática em relação à disciplina ofertada para não favorecer em detrimento do ensino das crianças indígenas das escolas urbanas.

Com o novo PPC podemos analisar com a imagem abaixo (imagem 1), que não houve mudanças relacionadas à carga horária e continua sendo apenas aula teórica.

Imagem 1: Novo PCC**A.1.49 Disciplina: Sociedades Indígenas e Educação**

SIGLA	COMPONENTE CURRICULAR	CARGA HORÁRIA				Nº DE CRÉDITOS	Pré-Req
		CHT	CHP	CHES	THC		
CESP	Sociedades Indígenas e Educação	60			60	4.4.0	Antropologia da Educação

EMENTA
Aspectos básicos da História e cultura indígena na sala de aula: processos históricos da construção das sociedades indígenas; as diversidades socioculturais; resistência e participação dos povos indígenas nos diversos espaços da sociedade brasileira contemporânea. As Políticas Públicas Brasileiras para educação escolar indígena: da colônia à Constituição de 1988, LDB 9394/96 e outros dispositivos legais. A etno-história das sociedades indígenas na Amazônia. As lutas e conquistas dos movimentos indígenas por uma educação que respeite as identidades culturais específicas da realidade amazônica.

Fonte: PPC de Pedagogia, 2018.

Ao nosso ver, uma formação adequada para atender as crianças indígenas deve conter disciplinas com a interculturalidade, para que possa ser trabalhado os diferentes contextos, as diferentes etnias, os costumes diversificados para que haja respeito e aceitação entre os diferentes povos. Outro ponto importante para o ensino é a educação bilíngue que devemos levar em consideração para a valorização e permanência da língua materna indígena, não podemos esquecer que a Língua Portuguesa também é necessária, as duas línguas devem ser trabalhadas de forma concomitante para que além dos saberes tradicionais as crianças também possam apropriar-se dos conhecimentos universais.

1.6.3 O curso de Pedagogia Intercultural Indígena

O termo interculturalidade surgiu da necessidade da inserção dos povos indígenas na educação escolar, onde sua predominância era nas comunidades indígenas ou aldeias. A partir disso, através de organizações internacionais o termo foi sendo disseminado com o objetivo de uma educação específica e diferenciada e que as políticas educacionais também pudessem adotar nos currículos escolares e nas formações de professores (FAUSTINO et. al., 2022).

O curso tem como objetivo atender a demanda indígena e preservar as diferentes identidades culturais dos povos étnicos dentro das salas de aulas. Através deste curso são formados professores licenciados e capacitados para atuar tanto em escolas das comunidades quanto em escolas urbanas. Assim como o Curso de Licenciatura em Pedagogia, o licenciado em Pedagogia Intercultural Indígena atuará no exercício do magistério da Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e gestão escolar (UEA, 2009, [s. p.]). No ano de 2009

o Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP) UEA, ofereceu uma turma de Pedagogia Intercultural Indígena.

UEA (2009 [s. p.]) complementa:

O Curso de Pedagogia Intercultural Indígena tem como finalidade licenciar para exercício do magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como a qualificação para a gestão pedagógica em educação escolar e áreas afins. O currículo desse curso dialoga com a diversidade amazônica com enfoque na questão indígena. É ofertado na modalidade presencial modular, através do sistema IP. TV, sendo este veiculado para 52 municípios do Estado, durante os meses de janeiro, fevereiro e julho, de cada ano.

Com este curso a educação indígena pode ser trabalhada com mais facilidade, fica melhor a compreensão da língua, porque o professor foi preparado em sua plenitude para uma demanda específica, assim como pode trabalhar na língua materna, o professor tem a responsabilidade de ensinar a Língua Portuguesa, pois assim estará preparando as crianças indígenas para uma visão de mundo mais ampla e também valorizando as heranças culturais indígenas.

A importância de ter propriedade de duas ou mais culturas é a chave para o reconhecimento étnico e valorização da educação escolar indígena. Nesta perspectiva, podemos mencionar que a educação intercultural, bilíngue, específica e diferenciada não está tão presente nas salas de aulas das escolas urbanas. Por isso, precisa de mais profissionais que possam contribuir para o progresso da educação escolar indígena, bem como, a preparação para a vida social das crianças indígenas.

É fundamental que os currículos dos professores que estão sendo formados para atuar dentro das escolas das comunidades e escolas urbanas possam atender as necessidades de todas as crianças das mais diversas culturas e que saibam o básico para obter êxito em seus trabalhos e lógico no aprendizado das crianças indígenas. Mas que além de formar professores indígenas também seja estendido aos professores não-indígenas, porque as escolas urbanas também precisam desses profissionais qualificados na área. Podemos compreender a importância da formação dos professores das escolas urbanas. Conforme Bruno e Santos (2011, p. 41):

As escolas tradicionais, na maioria das vezes, ignoram a multiculturalidade e a diversidade linguística existente no Amazonas legitimando todo um preconceito e um desconhecimento dessa diversidade. Muitas vezes, na utilização de uma metodologia homogênea, os professores nem notam as dificuldades ou capacidades que os alunos indígenas possuem.

Ter tais conhecimentos no currículo da formação dos professores tornam-se imprescindíveis para a educação escolar indígena e, principalmente, com os conhecimentos metodológicos capazes de promover a inclusão de todas as crianças nas atividades desenvolvidas. O déficit no curso de formação de professores precisa ser revisado, principalmente quando se trata da língua materna. Uma das dificuldades mais recorrentes dentro da sala de aula é a criança indígena não compreender a Língua Portuguesa ou o professor não compreender a língua indígena. Com esta percepção, Faustino *et. al.* (2022, p. 117) enfatizam: que:

A interculturalidade representaria uma ideia de trocas equilibradas entre diferentes culturas promovendo um diálogo entre as minorias étnicas e o restante da sociedade, reconhecendo o feito de que as primeiras têm sido desprezadas e não têm tido a oportunidade de exercer todos seus direitos. Nesta perspectiva, [...] a interculturalidade deve ser trabalhada, nas regiões onde haja povos indígenas, como modalidade e como enfoque.

Diante disso, a formação de professores indígenas é uma das prioridades nas discussões sobre a educação escolar indígena. A justificativa primordial é baseada na questão de que quem tem propriedade das culturas indígenas é aquela pessoa que vivencia, justificativa muito bem sustentada, porque é a partir dos conhecimentos aprofundados na realidade que realmente consegue explorar com mais facilidade para elaborar e desenvolver os saberes tradicionais, podendo dessa maneira ter uma contribuição mais gratificante no aprendizado das crianças indígenas.

Porém devemos lembrar, que as crianças indígenas veem das comunidades para dar continuidade nos estudos nas escolas urbanas, por isso precisam de professores também qualificados que possam contribuir na educação básica. Apesar dos professores das escolas urbanas terem curso de graduação, não são capacitados para atender as particularidades, identidades étnicas ou a interculturalidade com as crianças indígenas.

Promover o curso no estado do Amazonas é essencial, pois de acordo com os números, o estado é que mais tem populações indígenas, sendo assim as comunidades indígenas precisam de professores qualificados. É fundamental qualificar os indígenas para o exercício educacional, mas não somente para atuar dentro das comunidades, é importante que as escolas urbanas também tenham profissionais graduados no curso.

1.6.4 As dificuldades das crianças indígenas no contexto escolar urbano

Conforme a necessidade de continuar estudando, as crianças indígenas se deslocam de suas comunidades para as cidades e nessa mudança há uma grande diferença de realidades. Segundo Vieira *et. al.* (2021), quando as crianças indígenas se mudam para a cidade trazem consigo a visão que suas condições de vida vão mudar para melhor, mas com o passar de suas convivências na escola urbana e na cidade essa perspectiva vai ficando de lado, pois existem várias dificuldades em seu novo contexto, resultando em desestímulo para aprender a linguagem formal e os seus próprios saberes tradicionais.

Importante salientar, que as crianças indígenas têm direito ao acesso nas escolas urbanas. Para que as crianças indígenas adentrem em escola urbana os profissionais que atendem direta e indiretamente devem estar capacitados de acordo com as necessidades específicas, pois não são as crianças que devem se adaptar à nova realidade e sim a escola que tem que se adaptar as diferentes realidades existentes nas escolas.

À princípio a primeira dificuldade que as crianças indígenas apresentam é na comunicação, a problemática se dá a partir da não compreensão da Língua Portuguesa, porque a criança vem de outra realidade da que está adentrando no momento, tendo como único meio para comunicar-se na oralidade a língua indígena.

A partir disso, os professores vão de encontro com uma outra dificuldade, que é perceber os níveis de aprendizagens dessas crianças pelo fato de não saberem lidar com algumas dificuldades das crianças indígenas. Desse modo, vamos destacar alguns fatores que influenciam nas dificuldades de aprendizagem das crianças indígenas: a timidez, a língua e o preconceito. Um dos motivos que ocasionam esses preconceitos é a inferiorização das crianças indígenas pela sua condição social, elas tentam esconder a todo custo suas características indígenas, se calam, se sentem intimidadas e acabam isoladas no ambiente escolar. (SILVA, 2018, p. 131)

Não é fácil para uma criança indígena sair de seu seio familiar, da sua comunidade, da sua vivência com os amigos e chegar em um ambiente fora da sua realidade. É comum a criança indígena adentrar a escola urbana e chegar tímida ou envergonhada, o motivo disso é o seu primeiro contato em outro contexto social. Suas relações sociais ainda estão começando, é sentida uma dificuldade em se relacionar com as outras crianças e com os professores.

A relação aluno/professor e aluno/aluno é muito importante para o processo de mudança de realidade das crianças indígenas. A criança indígena precisa sentir que é bem-vinda na escola e na sala de aula, a sua confiança e autoestima aumentará e possivelmente conseguirá interagir

com os demais da comunidade escolar. Por isso, trabalhar essa interação, principalmente, no início do ano letivo é fundamental para construir relações sociais.

A interação é necessária para a criança indígena construir conhecimentos e criar vínculos com a nova escola. Segundo Vygotsky (2001, [s. p.]) “uma característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando a criança interage em seu ambiente de convívio”. Uma criança indígena que tem a facilidade em interagir com os demais da sala, consegue absorver muito mais conhecimento do que aquela que não interage.

Vale ressaltar que as crianças indígenas sentem vergonha em tirar as suas dúvidas durante as atividades ou dinâmicas desenvolvidas pelos professores. Parece uma questão muito fácil para ser resolvida, mas na realidade não é, porque além dessa dificuldade da timidez e da interação vem outros fatores entrelaçados.

Outra dificuldade apresentada frequentemente pelas crianças indígenas é a língua. Algumas crianças aprendem na escola da comunidade a Língua Portuguesa, mas muitas vezes ainda misturam palavras com sua língua materna, outros só sabem falar a língua indígena. Infelizmente essa estratégia utilizada no ensino da Língua Portuguesa faz com que as crianças tenham que mudar sua língua, algumas crianças até deixam sua língua de origem como segunda opção. Essa é uma questão com os maiores problemas encontrados nas escolas urbanas, na qual Velasquez, (2021, p. 67) vem abordar que:

[...] a língua materna pode e deve fazer parte do ensino na escola; a língua materna, língua [...] da comunidade deverá ocupar seu lugar, ou seja, fazer uso da língua materna na escola, com produções relevantes para o aprendizado dessa língua, sem deixar de valorizar a segunda língua, a língua portuguesa.

A criança indígena chega com essa dificuldade em se comunicar na Língua Portuguesa, pois ela tem a própria língua internalizada, que é sua língua materna, se ela fala um pouco a Língua Portuguesa ela tem vergonha ou medo de errar e misturar as duas línguas, fica difícil para expressar-se. Como o professor em sua formação inicial não foi preparado para ensinar na língua indígena, a criança vai ficando de lado e assim vai dificultando a sua aprendizagem.

Certamente esses fatores resultam em um grande número de repetência e, mais que isso, em dificuldades enormes, tais como: (a) de que forma ensinar essas crianças; (b) qual a maneira adequada de transmissão de conhecimento para essas crianças; (c) como planejar as aulas para esse grupo de alunos; d) quais conteúdos são significativos para essa comunidade. O questionamento geral é como ensinar essas crianças se os docentes não receberam formação específica

para lidar com essas situações mesmo tendo experiências como educadores. Pela lógica, fazem o mais fácil ou ignoram (VELASQUEZ, 2021, p. 62).

Compreendemos que o diferente tende a dificultar as relações com outro grupo social. O fator predominante diante dessas diferenças resulta em ofensas, discriminações, violências verbais e até mesmo agressões físicas contra as pessoas diferentes ou culturas diferentes. Por isso, abordar a questão do preconceito sofrido pelas crianças indígenas dentro das escolas urbanas é preponderante para mudar este cenário.

Diante disso, essas situações nos fazem refletir a importância que tem as escolas urbanas estarem preparadas para receber as mais diferentes culturas. A criança indígena fica tímida porque ela ouve ofensas e sofre discriminações dentro das escolas. A sua fala (língua), a sua vestimenta, tudo se transforma em motivo de piada para quem não reconhece a importância da valorização das identidades indígenas.

É fato que nas escolas urbanas ocorrem essas situações, muitas crianças indígenas e não indígenas sofrem com o preconceito de outros colegas e além disso as crianças indígenas ainda são taxadas por alguns professores como preguiçosas. Mas como já discutimos antes, o fato das crianças não participarem das atividades desenvolvidas não significa que ela seja preguiçosa, ela sente muitas dificuldades que acabam atrapalhando no seu desenvolvimento cognitivo, como a dificuldade em se comunicar por causa da sua língua indígena, a dificuldade em compreender a Língua Portuguesa, entre outros fatores.

CAPÍTULO 2: CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O estudo científico possibilita ao pesquisador diferentes maneiras para obter respostas em suas investigações de acordo com a sua especificidade, mas para isso o estudo científico requer meios específicos para o direcionamento de suas pesquisas, denominado método científico. Através do método científico é possível a construção de pesquisas científicas em função da busca de respostas aos problemas pesquisados. Em conformidade com Severino (2007, p. 102)

A ciência utiliza-se de um método que lhe é próprio, o *método científico*, elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência para diferenciá-la não só do senso comum, mas também das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte, a religião. Trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos. (grifo do autor)

Diante disso, planejamos essa pesquisa permeando o método científico para compreendermos os processos que fundamentaram a averiguação dos fenômenos estudados até chegar aos resultados. Buscamos facilitar o entendimento dos meios procedidos nessa pesquisa para garantir os conhecimentos científicos considerados relevantes para este estudo.

2.1 Objeto da Pesquisa e Tipo de Pesquisa

À princípio a pesquisa seria voltada para as vozes das crianças indígenas e dos professores, porém no decorrer das buscas por embasamento teórico foi possível notar uma grande preocupação dos pesquisadores em direcionar suas pesquisas somente para as dificuldades das crianças indígenas nas escolas e poucos estudos relacionados as dificuldades que os professores sentem em relação ao ensino das crianças indígenas. Por isso, nossa pesquisa tem como foco central as dificuldades dos professores no ensino das crianças indígenas do 5º ano do Ensino Fundamental I em escola urbana de Parintins. Queremos com essa pesquisa proporcionar uma reflexão na formação inicial de professores e formações continuadas, considerando as experiências vivenciadas pelos professores com as crianças indígenas em sala de aula.

Para esta pesquisa optamos pelo tipo qualitativa. Godoy (1995) afirma que a abordagem qualitativa é essencial para o processo de coleta de dados e também para os resultados de uma

pesquisa, focando no fenômeno como um todo. Na pesquisa qualitativa não é levado em consideração os aspectos quantitativos ou numéricos, sendo rejeitados os resultados estatísticos. Dessa maneira, nosso objeto de estudo requer uma análise minuciosa das informações para chegarmos aos resultados esperados, para isso foi necessário nos deslocarmos até o local para o estudo do objeto. No que diz respeito a pesquisa qualitativa, Chizzotti (2003, p 221) pontua que

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise [...] e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Nesse sentido, essa pesquisa foi conduzida a compreender as opiniões inerentes aos sujeitos a fim de desvendar os aspectos subjetivos dos fenômenos com o objetivo de analisar e interpretar suas falas. Dentro dessa perspectiva, trilhamos essa investigação para promover um estudo reflexivo focando, principalmente, nas dificuldades dos professores em desenvolver suas metodologias com as crianças indígenas presentes em suas salas de aulas.

2.2 Contexto da Pesquisa

Escolhemos para essa pesquisa uma escola da rede municipal de Parintins no intuito de conseguirmos respostas mais significativas, pois a escola atende uma demanda bastante acentuada de crianças indígenas, logo, os professores detêm de muitas experiências com a temática de acordo com suas vivências em sala de aula.

A escola abrange o Ensino Fundamental I (1º ano ao 5º ano), cada turma possui no máximo 20 crianças, sendo pelo turno matutino 1º ano, 2º ano, 3º ano e duas turmas do 5º ano, contendo 79 crianças matriculadas por esse turno. Já pelo turno vespertino 1º ano, 2º ano, 3º ano e duas turmas do 4º ano, juntando as cinco turmas da tarde temos 86 crianças matriculadas. Somados os dois turnos temos um total de 165 crianças matriculadas nessa instituição educacional, dentre esses, 27 são crianças indígenas da etnia Sateré-Mawé (imagem 2).

Imagem 2: Mapeamento das crianças indígenas nessa escola

Nº	ALUNO	ETNIA	ANO/TURMA
01		SATERÉ-MAWÉ	3º A
02		SATERÉ-MAWÉ	3º B
03		SATERÉ-MAWÉ	4º B
04		SATERÉ-MAWÉ	3º A
05		SATERÉ-MAWÉ	2º A
06		SATERÉ-MAWÉ	4º B
07		SATERÉ-MAWÉ	3º A
08		SATERÉ-MAWÉ	1º A
09		SATERÉ-MAWÉ	2º A
10		SATERÉ-MAWÉ	5º B
11		SATERÉ-MAWÉ	5º A
12		SATERÉ-MAWÉ	3º B
13		SATERÉ-MAWÉ	4º A
14		SATERÉ-MAWÉ	2º B
15		SATERÉ-MAWÉ	1º B
16		SATERÉ-MAWÉ	4º A
17		SATERÉ-MAWÉ	2º B
18		SATERÉ-MAWÉ	3º A
19		SATERÉ-MAWÉ	5º A
20		SATERÉ-MAWÉ	3º A
21		SATERÉ-MAWÉ	4º B
22		SATERÉ-MAWÉ	1º A
23		SATERÉ-MAWÉ	2º B
24		SATERÉ-MAWÉ	3º A
25		SATERÉ-MAWÉ	3º B
26		SATERÉ-MAWÉ	5º B
27		SATERÉ-MAWÉ	4º A

Fonte: Ribeiro, 2023

A escola possui em seu corpo docente, professores formados em Normal Superior, Pedagogia e Pedagogia Intercultural Indígena, sendo 5 efetivos e 3 readaptados, desses readaptados 1 é professor da língua materna (Língua Sateré-Mawé). A estrutura da escola é constituída por 5 salas de aula, 1 sala de recursos, 1 sala de secretaria, 1 sala de diretoria, 1 biblioteca, 1 sala de Plano Pedagógico Didático de Ação (PPDA), 1 cozinha e 3 banheiros, sendo 1 masculino, 1 feminino para atender as crianças e 1 para funcionários da escola.

Por meio de relatos foi possível compreendermos o motivo da escola possuir um número expressivo de crianças indígenas. A motivação é pelo simples fato de a escola estar localizada próximo a embarcações provenientes das comunidades rurais e próximo da Casa do Índio, onde muitas crianças indígenas residem. Além disso, a escola é muito conhecida por recepcionar de forma bastante inclusiva as crianças indígenas e também por possuir em seu quadro docente 1 professor da Língua Materna.

2.3 Sujeitos da Pesquisa

A pesquisa teve como sujeitos 2 professores titulares das turmas de 5º ano do turno matutino em turmas distintas (5º ano “A” e 5º ano “B”) e 1 professor da língua materna Sateré-Mawé, que é readaptado sendo apoio para todas as turmas quando necessário. Na turma do 5º

ano “A” contém 2 crianças indígenas e na turma do 5º ano “B” são 2 crianças indígenas, todas oriundas de comunidades de Parintins e de municípios próximos.

Por meio de um projeto chamado “Revitalização da língua materna” criado pela SEMED e com a sua participação, o professor da língua materna Sateré-Mawé foi selecionado para trabalhar nesta escola, com a função atender as crianças indígenas para ajudá-las em suas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem nos conteúdos programáticos. Primeiramente, o professor da língua materna acompanha uma turma e depois faz um diagnóstico para filtrar as dificuldades das crianças indígenas. Após esse diagnóstico ele faz o atendimento individualizado em um espaço aberto da escola para mediar e ajudar as crianças indígenas através da língua Sateré-Mawé, além de trabalhar também com a Língua Portuguesa em suas atividades.

Para manter o anonimato dos professores utilizamos nomes fictícios para o resguardo de suas identidades, sobretudo, reconhecemos a importância de suas vozes como sujeitos sociais. Para isso usamos nomes de aves conhecidas. O professor da turma do 5º ano “A” foi chamado por Gavião Real, não podíamos denominar esse professor diferente, pois o gavião real é uma ave que simboliza força e visão potente. Já a professora do 5º ano “B” foi chamada por Beija-Flor, escolhemos essa ave por ela ser muito importante para a natureza, pois o beija-flor semeia através da polinização para brotar bons frutos. Denominamos o professor da Língua Materna de Mutum, um pássaro grande e bastante popular nas comunidades indígenas.

A professora Beija-Flor tem em sua formação o curso Normal Superior pela UEA e Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), tendo 18 anos de atuação no município e com uma vasta experiência com as crianças indígenas nesta escola. O professor Gavião Real tem sua formação no curso Normal Superior pela UEA e Especialista em Psicopedagogia, com 32 anos de atuação, sendo 5 anos nessa instituição. O professor Mutum é formado em Pedagogia Intercultural Indígena pela UEA, atuou nas comunidades indígenas por 20 anos antes e depois de sua formação acadêmica, atua há pelo menos 2 anos nesta escola.

O critério que utilizamos para a escolha dos sujeitos se deu por serem professores titulares nas únicas duas turmas de 5º ano da escola. O professor Mutum foi pelo motivo de também passar pelas turmas de 5º ano quando é preciso, por isso acreditamos que sua fala é muito importante para esta pesquisa. Os professores Beija-Flor e Gavião Real estão atuando há bastante tempo com as crianças indígenas em escola urbana e por isso detêm de um leque de experiências vivenciadas. Por outro lado, o professor Mutum conhece bem as duas realidades tanto no contexto urbano quanto contexto das comunidades indígenas, foi mais um dos motivos que decidimos incluí-lo nesta pesquisa.

2.4 Método de abordagem e de procedimento

Para uma compreensão mais relevante das principais dificuldades que o professor da escola urbana enfrenta no processo de ensino das crianças indígenas na escola urbana, optamos pela abordagem fenomenológica, onde remete há uma reflexão mais precisa deste estudo. Esse método de abordagem não considera os conhecimentos empíricos do pesquisador, deixando de lado no momento da pesquisa os conhecimentos prévios dos sujeitos e do objeto de pesquisa. “O método fenomenológico não é dedutivo nem empírico. Consiste em mostrar o que é dado e em esclarecer esse dado.” (PRODANOV, FREITAS, 2013, p. 36). Diante disso, centralizamos nossa pesquisa em compreender as dificuldades que os professores têm ao ensinar as crianças indígenas. Como bem diz Prodanov e Freitas (2013, p. 36):

O método fenomenológico limita-se os aspectos essenciais e intrínsecos do fenômeno, sem lançar mão de deduções ou empirismos, buscando compreendê-lo por meio da intuição, visando apenas o dado, o fenômeno, não importando sua natureza real ou fictícia.

Partindo desse pressuposto, procuramos interpretar a essência dos fenômenos dessa pesquisa com base nos conhecimentos apresentados pelos professores, não permitindo que houvesse qualquer interferência em seus dados durante a pesquisa. Como procedimento da pesquisa utilizamos o estudo de caso que se limita a um estudo bem específico, deixando em aberto questões relevantes acerca dessa mesma temática que possa ser utilizada por novos pesquisadores, o qual conforme Severino (2007, p. 121) o estudo de caso é a

Pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta dos dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral.

Nesse sentido, nossa pesquisa está voltada ao estudo reflexivo das dificuldades dos professores em relação ao ensino das crianças indígenas, trazendo temáticas dentro de um único estudo para possíveis ampliações e aprofundamento com novas discussões, podendo essa pesquisa servir de ponte para outras pesquisas nessa mesma linha.

2.5 Técnicas de Pesquisa

Para esta pesquisa as técnicas utilizadas foram por meio de entrevista estruturada e questionário aberto. A entrevista permite que o entrevistador possa em alguns momentos construir uma conversa mais espontânea. Para Marconi e Lakatos (2013) a entrevista precisa ser uma conversa com a presença do entrevistador e do entrevistado de forma metódica para que conversando o entrevistador obtenha apenas as informações necessárias. Com base nessa técnica, fizemos a entrevista por meio do gravador do aparelho celular com o professor Mutum.

De início a pesquisa seria somente através de entrevista, porém, os professores Gavião Real e Beija-Flor não estavam com muito tempo disponível, pois de acordo com eles estavam dedicando bastante tempo para a preparação da prova do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com o objetivo de ter bons resultados. Os professores estavam revezando nas duas turmas de 5º ano para o ensino de conteúdo das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática.

Com essa indisponibilidade de tempo, demos a eles as alternativas de responderem através de digitação pelo word, por meio do aplicativo WhatsApp e também através de questionário impresso. Os dois professores preferiram por meio do questionário impresso, sendo assim, os questionários foram entregues e no dia seguinte voltamos a escola para o recebimento. O questionário é “constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador” (MARCONI; LAKATOS, 2013, p. 111). Com base nesse conceito, os professores levaram o questionário impresso para responder as perguntas com mais tranquilidade e calma.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A educação escolar indígena nas escolas urbanas é permeada por diversos desafios, por isso é importante mais debates que possam ampliar essas discussões e ter um olhar mais reflexivo aos sujeitos que compõem o quadro escolar, assim como professores e crianças indígenas. Dessa maneira, buscamos identificar, conhecer e verificar as dificuldades dos professores presentes no cotidiano escolar, por conseguinte, compreendermos essa questão tão importante para a sociedade indígena e não indígena. Nesse contexto, este estudo visa compreender as principais dificuldades dos professores no ensino das crianças indígenas do 5º do ensino fundamental em uma escola urbana.

3.1 As principais dificuldades que as crianças indígenas apresentam ao estudar em escolas urbanas.

Ao sair da escola da comunidade ou da aldeia as crianças indígenas apresentam algumas dificuldades para se adaptar ao contexto da escola urbana. Diante disso, procuramos verificar com os professores participantes deste estudo como eles conseguem identificar as dificuldades que as crianças indígenas apresentam quando chegam à escola urbana. Vale ressaltar, que as respostas expostas nas tabelas estão escritas na íntegra, sem correções.

Tabela 1: Dificuldades das crianças indígenas identificadas pelos professores na escola urbana

Levando em consideração a mudança de uma criança indígena de uma escola da comunidade para uma escola urbana. Como é possível identificar as dificuldades dessa criança indígena?

Professor Gavião Real	“Há várias formas. As mais visíveis é a timidez, isolamento e a falta de diálogo com as outras crianças.”
Professora Beija-Flor	“A princípio sendo diagnosticada e aos poucos organizando tudo na medida do possível para que elas consigam superar os desafios da vida”
Professor Mutum	“Quando as crianças indígenas vêm de uma comunidade vindo para a ‘cidades’ encontra ‘muita’ dificuldades, principalmente na...é... o clima né, que lá o clima é diferente, né, lá se fala mais na Língua indígena, quando se chega aqui o... a realidade é diferente né, alguns ‘fala’ mais a Língua Portuguesa, as ‘vez’ não fala com o professor...até ela entender. Depois que ela entende se torna mais fácil de... a sua aprendizagem, mas durante ter... ela não se comunica, ela não fala com o professor, então é difícil a aprendizagem, fica lá as ‘vez’ eu falo e ele não responde então se torna difícil, então essas dificuldades a vinda dos ‘aluno’ indígenas ‘pra’ cidade”

Fonte: Ribeiro, 2023

De acordo com o relato do professor Gavião Real há muitas formas de identificar as dificuldades das crianças indígenas quando adentram a escola urbana, entre elas ele cita a timidez, isolamento e a falta de diálogo com as outras crianças. Analisando as descrições dos professores Gavião Real e Mutum (Professor da Língua Materna Sateré-Mawé), podemos perceber que as maiores dificuldades das crianças indígenas ao adentrar a escola do contexto urbano é a comunicação ou o medo de falar, talvez de falar errado ou vergonha da sua própria língua que na maioria das vezes é interpretada pelos professores como timidez.

O professor Mutum ressalta, que as crianças indígenas não se comunicam com os professores, além disso, ele pontua que o principal motivo da não socialização ou comunicação é pela questão de muitos falarem somente Língua Sateré-Mawé e quando chegam na escola urbana têm que se adaptar a Língua Portuguesa, tornando-se difícil a comunicação e a aprendizagem.

Apesar das crianças indígenas estudarem o português na escola de suas comunidades, não há um domínio completo na gramática da Língua Portuguesa, visto que, conforme argumenta Melià (1979, p. 66, grifo nosso) “O domínio de duas ou mais línguas, **nunca tem a mesma extensão e profundidade no mesmo falante. O bilíngue conhece ativamente uma língua e conhece passivamente as outras**”. Entendemos que essa dificuldade em não dominar a Língua Portuguesa se trata da interiorização que foi constituída em sua identidade cultural, ou seja, da gramática própria da língua Sateré-Mawé, o que impede o domínio completo de uma segunda língua.

E isso pode ser observado na fala do professor da língua materna (professor Mutum) que domina fluentemente a língua Sateré-Mawé, mas apresenta dificuldades em se expressar em Língua Portuguesa, a mais perceptível é falar palavras no plural, por isso, que nas tabelas colocamos na íntegra a fala do professor. Vamos refletir sobre isso, se o professor Mutum apresenta dificuldade em se expressar na Língua Portuguesa, imaginem as crianças indígenas que ainda estão em processo de aquisição da Língua Portuguesa. Diante dessa falta de domínio, as crianças indígenas tendem a não interagir com outras crianças com medo de falar errado e serem criticados por isso, tornando-se vítimas de bullying.

Destacamos a resposta da professora Beija-Flor, que afirma que no início do ano letivo é feito um diagnóstico com todas as crianças, inclusive as crianças indígenas. Partindo desse princípio, ela organiza estratégias adequadas para desenvolver atividades que possam superar as dificuldades dessas crianças, porém, ela não comenta quais são essas atividades e nem como são aplicadas.

Com esses relatos fica evidente que as crianças indígenas do 5º ano do Ensino Fundamental não conseguem de início sentir-se confortável em seu novo ambiente educacional. Contudo, a criança indígena tem seu processo próprio de aprendizagem e comportamento diferenciado, uma criança tímida, isolada e que não conversa com as outras crianças não significa que ela não consiga aprender. Podemos dizer, que o processo pode ser mais lento ou mais tardio, diferente das demais crianças, e claro, as crianças indígenas têm suas diferenças assim como qualquer outra criança, com diferentes histórias, jeitos, falas, características, línguas, religiões e diferentes realidades vivenciadas dentro e fora da escola. E como Mubarak Sobrinho (2011, p. 211) afirma que

[...] enquanto a escola diferenciada indígena não estiver concretizada para esses grupos que moram nas zonas urbanas, é importante que se pense em alternativas para o processo de escolarização das crianças, ou, num amplo movimento de discussão nos espaços da escola regular, possa-se trabalhar com a heterogeneidade desses grupos étnicos presentes nas inúmeras escolas da cidade, visando minimizar situações de segregação, que geram uma condição de inferioridade aos alunos indígenas [...]

A partir desse posicionamento, concordamos que as escolas urbanas devem promover alternativas que possam suprir as necessidades educacionais das crianças indígenas, levando em consideração suas diferenças. As dificuldades encontradas nas escolas urbanas afetam claramente no processo de aprendizagem dessas crianças. Por isso, procuramos verificar com os professores as principais dificuldades que as crianças indígenas apresentam no cotidiano escolar.

Tabela 2: As principais dificuldades apresentadas pelas crianças indígenas ao estudar em escolas urbanas.

Quais as principais dificuldades apresentadas pelas crianças indígenas ao estudar em escolas urbanas?	
Professor Gavião Real	“Compreensão da língua, adaptação ao novo ambiente, o relacionamento com as demais crianças.”
Professora Beija-Flor	“A escrita, na leitura de textos, interpretação, cálculos matemáticos”
Professor Mutum	“Então, é isso que eu ‘tava’ te falando, é difícil a comunicação com o professor, porque tem muitas ‘vez’ que as crianças têm dificuldade é... nas aulas eles não ‘pergunta’, se torna muito mais difícil, a aprendizagem já é mais devagar. Então, justamente por isso que eu ‘tô’ aqui, quando as ‘criança’ não entendem eu ‘tô’ lá pra atender, então se torna mais fácil aprendizagem.”

Fonte: Ribeiro, 2023

É importante destacar que as crianças do 5º ano do Ensino Fundamental I estão em preparação para a entrada no Ensino Fundamental II. Diante dessa informação, percebemos que os professores Gavião Real e Mutum descrevem que as crianças indígenas apresentam dificuldades na compreensão da Língua Portuguesa, reiteram ainda a dificuldade que elas têm em se adaptar ao novo contexto escolar e em se relacionar com os colegas e professores. Por outro lado, a professora Beija-Flor comenta, que as crianças indígenas apresentam mais dificuldades nos conhecimentos básicos como escrita, leitura, interpretação e cálculos matemáticos.

Vale ressaltar, que o professor Mutum está nessa escola para acompanhar as crianças indígenas em suas dificuldades, principalmente quando se trata da tradução das duas línguas. Entendemos com isso, que o professor Mutum exerce um papel fundamental na escola, que tem como função traduzir a Língua Sateré-Mawé e a Língua Portuguesa entre aluno e professor para que haja o processo de ensino-aprendizagem. Segundo o relato do professor Mutum, esse processo de aprendizagem das crianças indígenas é mais lento, mas ele está na escola sempre à disposição dos professores e das crianças para mediar a comunicação. Diante desse relato,

Consideramos ser necessário acompanhamento de professores indígenas bilíngues, visto que muitos estudantes se expressam na língua indígena. Desse modo, pode-se chegar ao entendimento de que essas dificuldades na aprendizagem remetem a questões relacionadas à língua, considerando o ensino bilíngue, visto a especificidade desse, ao qual demanda análise e reflexões para a compreensão e condução desse processo [...]. (ALVES, MENEZES, NOVAK, 2017, p. 57)

Como podemos observar, a compreensão da Língua Portuguesa é a principal dificuldade apresentada no cotidiano escolar, a partir dessa especificidade tendem a desenvolver diversas outras dificuldades no decorrer do ano letivo, dessa forma, impossibilitando a aprendizagem dos conteúdos programáticos do currículo escolar, como descreve a professora Beija-Flor.

A escrita, leitura, interpretação e cálculos matemáticos são os conhecimentos básicos da fase escolar alfabetizadora do Ensino Fundamental I, mas como podemos perceber as crianças estão no 5º ano e continuam apresentando maiores dificuldades na aquisição desses conhecimentos. Se essas mesmas dificuldades persistirem até o final do ano letivo é possível que nos anos posteriores as crianças indígenas enfrentem maiores dificuldades em outras escolas.

As dificuldades apresentadas pelas crianças indígenas significam também dificuldades para os professores, pois como podemos perceber em suas respostas eles não conseguem enfrentar os desafios sem a presença de um mediador, porém nem todas as escolas urbanas

possuem em seu corpo docente professores bilíngues, visto que, a formação dos professores do Ensino Fundamental I é voltada a atender todas as crianças do ensino regular.

Levando em consideração esse esclarecimento, questionamos os professores se as dificuldades apresentadas pelas crianças indígenas influenciam no processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 3: A influência das dificuldades apresentadas pelas crianças indígenas no processo de ensino-aprendizagem

As dificuldades apresentadas pelas crianças indígenas influenciam no processo de ensino-aprendizagem? Justifique sua resposta.

Professor Gavião Real	“Sim, porque elas vêm de uma realidade totalmente diferente para um ambiente desconhecido, onde o ritmo na aprendizagem, língua e ambientes são muito diferentes.”
Professora Beija-Flor	“Pela fala, convívio com outras crianças (socialização).”
Professor Mutum	“Influencia, [...] pois se torna também um pouco difícil a aprendizagem né porque, inclusive nós já temos no mês que vem uma palestra de bullying, porque sempre se não falamos, se identifica, as vez fala, se é indígena se torna difícil a aprendizagem , mas a gente tá hoje tem amparo pela lei, ai se torna mais fácil”

Fonte: Ribeiro, 2023

O professor Gavião Real afirma que as dificuldades das crianças indígenas influenciam no processo de ensino-aprendizagem, explica que as crianças indígenas têm um ritmo diferenciado para aprender, porque elas mudam da realidade delas para um ambiente totalmente diferente, além de terem que se alfabetizar novamente em outra língua. Mediante o exposto, fica evidente que a escola urbana não está preparada para o processo de ensino-aprendizagem bilíngue das crianças indígenas. No que diz respeito a esse processo Alves, Menezes e Novak (2017, p. 58) afirmam que

O processo da alfabetização bilíngue, quando não adequado, e a falta de materiais bilíngues que contribuam para o ensino e aprendizagem podem resultar em dificuldades de aprendizagem, pois caracterizam por questões mais amplas, relacionadas ao contexto [...]

Nesta perspectiva, é pertinente discutirmos e refletirmos sobre o processo da alfabetização bilíngue na escola urbana, pois precisamos que a educação indígena seja implementada no PPP para que de fato a inclusão das crianças indígenas seja efetivada nas atividades desenvolvidas dentro das salas de aulas. A tendência dessa iniciativa possivelmente poderá contribuir para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A professora Beija-flor relata que sim, afeta no processo de ensino-aprendizagem quando se trata da socialização com as outras crianças, ela descreve que as crianças indígenas não interagem com as outras. A dificuldade na socialização se dá por conta da maioria das crianças indígenas possuir sua própria língua que é a Língua Sateré-Mawé e quando adentram a escola urbana torna-se uma de suas dificuldades no que tange a aprendizagem.

O professor Mutum afirma que as dificuldades apresentadas pelas crianças indígenas influenciam no processo de ensino-aprendizagem. A compreensão que tivemos de seu relato, é que muitas vezes as crianças indígenas adentram a escola urbana sem utilizar sua identificação indígena, o RANI (Registro Administrativo de Nascimento de Indígena) por medo dos preconceitos dos não indígenas (mais conhecido como bullying). Os motivos aparentes do bullying são as diferenças sociais, econômicas e culturais, por isso as crianças indígenas acabam se isolando como uma forma de se proteger, conseqüentemente prejudicando o seu processo de aprendizagem.

Concordamos com Gadotti (2007, p. 74) quando diz que

A cidade é o **espaço das diferenças**. A diferença não é uma deficiência. É uma riqueza. Existe uma prática da ocultação das diferenças, também decorrente do medo de ser tocado por elas, sejam as diferenças sexuais, sejam as diferenças culturais etc. [...] Cada um deles é diferente e precisa ser tratado em sua individualidade, em sua subjetividade. (grifo do autor)

Desse ponto de vista, percebemos a importância que tem o professor apropriar-se das diferenças de suas crianças quando adentram as salas de aula para o desenvolvimento de atividades voltadas ao contexto das individualidades. É necessário desenvolver propostas de acordo com as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém sem perder a autonomia do trabalho que o professor tem enquanto sujeito transformador social.

A criança indígena se sente insegura para participar das atividades e de tirar suas dúvidas com o professor com medo de ser ridicularizada. No dizer de Gadotti (2007, p. 57, grifo do autor) “A construção do conhecimento é ao mesmo tempo afetiva e social. O conhecimento é uma **construção social**, estruturalmente ligada ao coletivo”. Seguindo essa linha de raciocínio, enquanto a escola não tomar iniciativas para preparar a comunidade escolar para receber as crianças indígenas de forma amigável, respeitando as diferenças não haverá construção de conhecimento para estas crianças indígenas, pois, como diz o autor, o conhecimento é uma construção social totalmente ligada ao coletivo.

Portanto, as dificuldades na aprendizagem das crianças indígenas refletem no ensino dos professores durante o desenvolvimento das atividades na sala de aula, mas não podemos deixar de comentar, que para o aprendizado ser bem-sucedido o professor deve criar formas para inovar o ensino frente as adversidades. Para uma criança indígena aprender, é fundamental metodologias simples e que envolvam o seu contexto social, político e cultural.

3.2 As dificuldades que os professores sentem no processo de ensino das crianças indígenas

É comum os professores do Ensino Fundamental I das escolas urbanas sentirem muitas dificuldades no processo de ensino das crianças indígenas, pois para atender as especificidades das culturas indígenas ou das diferentes etnias requer muito mais que uma graduação no Ensino Superior. A propósito, Normal Superior e Pedagogia são os cursos que qualificam docentes para atuar desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental I. Nesse sentido, buscamos conhecer essas dificuldades para compreendermos qual a importância da educação indígena nos currículos escolares das escolas urbanas. Por isso, resolvemos indagar aos professores quanto as suas dificuldades sentidas no processo de ensino das crianças indígenas.

Tabela 4: As dificuldades sentidas pelo professor (a) no processo de ensino das crianças indígenas

Quais as dificuldades que você sentiu como professor (a) no processo de ensino das crianças indígenas?	
Professor Gavião Real	“Na transmissão dos conhecimentos, linguagem oral, o ‘feedback’ não corresponde, não acontece.”
Professora Beija-Flor	“Na língua Sateré-Mawé. Melhorar a comunicação.”
Professor Mutum	“Eu senti um pouco de dificuldade, porque é diferente da nossa realidade aqui né , mas como sempre...a gente tem que enfrentar isso...a realidade não indígena, porque lá onde eu trabalhava na área se torna mais fácil de se comunicar nossa língua , aí quando a gente vem pra cá já tem que se comunicar também na Língua Portuguesa e...é difícil, mas ‘tô’ me adaptando e me dando bem”

Fonte: Ribeiro, 2023

O professor Gavião Real destaca que uma de suas dificuldades é na transmissão dos conhecimentos na linguagem oral. A resposta do professor nos leva a entender que quando ele explica os conteúdos programáticos pela oralidade e na Língua Portuguesa é difícil para a criança indígena compreender, assim como é difícil para ele compreender a língua Sateré-Mawé. Quando o professor usa o termo “feedback” significa que ele não consegue obter um

retorno acerca dos conhecimentos adquiridos pelas crianças indígenas pela dificuldade na comunicação.

A professora Beija-flor em concordância com o professor Gavião Real fala sobre a sua dificuldade decorrente das línguas distintas que levam ao desencontro na comunicação com as crianças indígenas. Em uma conversa informal com a professora Beija-Flor, em um dado momento de desespero ou na fragilidade de sua formação acadêmica, ela revela que se pudesse escolher seus alunos, excluiria as crianças indígenas de sua turma. O termo forte para demonstrar talvez um sentimento de impotência por não se sentir preparada para a demanda indígena causou um certo impacto quando citou a palavra exclusão como alternativa.

Conforme Mubarak Sobrinho (2011, p. 213):

O pensamento e o sentimento dos professores em relação as crianças Sateré-Mawé, está muito ligado a uma visão preconceituosa e de distanciamento. O discurso pedagógico assume essa postura quando enquadra essas crianças em uma dimensão de inferioridade. Assim passa a inferir e orientar diretamente a aprendizagem segundo esse conceito de exclusão, pois os conhecimentos não visam nenhuma troca cultural e muito menos procuram incluir temas ou questões que envolvam a cultura do povo Sateré-Mawé durante o processo educativo.

Evidentemente a formação inicial deixa lacunas referentes ao desenvolvimento de atividades interculturais nas escolas urbanas, o professor não se sente preparado para ensinar as crianças indígenas por causa da fragilidade de seus conhecimentos teóricos-metodológicos. É normal o professor começar a se sentir incapaz ou insuficiente diante de suas dificuldades, em razão de saber que para a educação escolar indígena existe um sistema próprio de ensino-aprendizagem e ele não tem propriedade de tais conhecimentos. Ramos, Nogueira e Franco (2019) elucidam que talvez o professor não indígena não receba em sua formação inicial os conhecimentos teórico-metodológicos, instrumentos necessários para desenvolver atividades interculturais, causando dificuldades em seu trabalho docente nos diferentes contextos como escola urbana e escolas de comunidades indígenas.

O professor Mutum, na grande maioria de suas respostas faz comparações de seu trabalho nas escolas das comunidades indígenas com as escolas urbanas, isso ocorre devido seus 20 anos de experiência atuando nas escolas da área indígena. Trazemos o relato do professor para enfatizar que para ele é muito mais fácil se comunicar nas escolas indígenas: *“lá onde eu trabalhava na área se torna mais fácil de se comunicar nossa língua, aí quando a gente vem pra cá já tem que se comunicar também na Língua Portuguesa e...é difícil”*. Se o professor indígena que já possui a instrução necessária sente dificuldades, as crianças indígenas

que ainda estão no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, sentem muito mais, é justamente por isso que não ocorre o “feedback”, pois para acontecer esse retorno é fundamental haver a comunicação entre a criança indígena e o professor.

Diante dessas dificuldades dos professores no processo de ensino das crianças indígenas procuramos conhecer de que forma os conteúdos das disciplinas do curso de formação inicial contribuíram para a prática docente com as crianças indígenas em sala de aula.

Tabela 5: A contribuição dos conteúdos das disciplinas no curso de formação inicial para a prática com as crianças indígenas

De que forma os conteúdos das disciplinas estudadas em seu curso de formação inicial (Universidade) contribuíram na sua prática com as crianças indígenas? Justifique sua resposta.	
Professor Gavião Real	“ Contribuiu pouco. Aulas muito corridas, pouco tempo de estudo, muito conteúdo e nenhuma atividade na prática.”
Professora Beija-Flor	
Professor Mutum	“ Contribuiu muito. Então, durante o meu estudo de graduação nós estudamos sobre a dificuldade dos alunos na escola indígena. Então nós tivemos um projeto de que forma que os alunos ‘podia’ aprender essa linguagem ‘português’, porque as vezes o aluno Sateré dentro da formação Sateré não existe feminino e masculino, eu identifico muito quando ele vem pra cá, que é da parte da Língua Portuguesa, porque na Língua Sateré não existe gêneros masculino e feminino, é só um só. Muitas das ‘vez’ a pessoa já é acostumada a falar lá na área e já inclui isso aqui dentro da sala de aula. Pra mim foi um pouco difícil, mas fico aqui orientando esses alunos, inclusive o meu TCC foi sobre as dificuldades dos alunos indígenas nas escolas. [...] inclusive é justamente por isso que na área indígena só pode trabalhar quem é bilíngue, que sabe falar, sabe a realidade, não adianta um não indígena ir lá que não tem como não”

Fonte: Ribeiro, 2023

De acordo com o relato do professor Gavião Real a sua formação inicial contribuiu pouco para a prática com as crianças indígenas. Ele justifica que as aulas foram bastante corridas, teve pouco tempo de estudo, além de muito conteúdo e pouca atividade prática. Com o posicionamento do professor podemos constatar que a sua formação inicial deixou a desejar no que concerne a relação teórico-prática, percebemos sua insatisfação quanto a ausência de aulas teórico-práticos.

Para Ramos, Nogueira e Franco (2019) é na formação inicial que acontece a maior contribuição para desenvolver os conhecimentos teórico-metodológicos, possibilitando ao professor entender e conhecer as diversidades culturais, desta forma, o professor poderá assumir uma posição crítica quando estiver atuando. É importante que nos cursos de graduação seja

levado mais em consideração a teoria em paralelo a prática para o aprimoramento das metodologias.

Devemos lembrar que o professor Mutum é formado no curso de Pedagogia Intercultural Indígena, por isso, em sua visão a formação inicial contribuiu muito para sua prática com as crianças indígenas. Ele descreve que estudou sobre as dificuldades dos alunos na escola indígena e complementa que foi sobre essa mesma temática seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). E comenta também que estudou sobre como aprender a Língua Portuguesa, visto que as gramáticas da Língua Portuguesa e Língua Sateré-Mawé são absolutamente diferentes.

Analisando as descrições dos dois professores fica nítido a diferença dos dois cursos de formação inicial. Sobre a formação do professor Gavião Real conhecemos a grande importância do curso Normal Superior ou Pedagogia para o Ensino Fundamental I, que é um curso que abrange várias temáticas educacionais com teóricos clássicos e contemporâneos essenciais para conhecermos e compreendermos os comportamentos da sociedade, acima de tudo das crianças, não obstante a falta de disciplinas teórico-práticas para a educação indígena nas escolas urbanas, dessa forma, não contribuindo para a sua prática nos dias de hoje. É válida a discussão a esse respeito, pois

[...] considerando a realidade culturalmente diferenciada torna-se necessário que sejam articuladas novas pautas e discussões no que concerne a formulação de propostas curriculares de cursos de formação docente para a diversidade cultural, que considere como importante no processo de formação a inclusão de disciplinas específicas sobre cultura, além de oportunizar experiências aos graduandos em formação em contextos culturais diversos. (RAMOS, NOGUEIRA e FRANCO, 2019, p. 101)

Por outro lado, a formação do professor Mutum é um curso específico para a temática indígena. Por isso o curso foi muito importante para sua prática, pois o curso oferece todas as condições necessárias para o professor contornar as situações em sala de aula, como por exemplo, as dificuldades que as crianças indígenas possuem na gramática da Língua Portuguesa. Além disso, o professor pode atuar tanto nas escolas das comunidades indígenas quanto nas escolas urbanas.

A professora Beija-Flor não respondeu esta questão do questionário. A questão ficou em branco, não sabemos o motivo real, porém, como em todas as outras questões ela respondeu, então entendemos que possivelmente por falta de atenção a pergunta tenha passado despercebida.

Em suma, podemos perceber pelos relatos dos professores que o sentimento é de impotência por não conseguirem atingir os objetivos esperados. A fragilidade na formação dos professores é recorrente quando se trata da temática indígena, todavia, a culpabilização dessa fragilidade não é individualista, vários fatores políticos e sociais contribuem para que essas dificuldades continuem presentes nas escolas urbanas como políticas educacionais voltadas as temáticas indígenas, formações iniciais específicas e não específicas e formações continuadas. No entanto, a falta de interesse do poder público não colabora para melhorar o rumo da educação escolar indígena.

3.3 Metodologias de ensino utilizadas pelos professores para o processo de aprendizagem das crianças indígenas.

As metodologias são indispensáveis para o ensino das crianças indígenas nas escolas do contexto urbano, sem esse recurso as possibilidades de ocasionar dificuldades para o processo de ensino-aprendizagem são grandes. Para tanto, a formação inicial é o ponto pilar para os professores no que tange a aquisição desses conhecimentos. Em vista disso, indagamos aos professores sobre as metodologias utilizadas para o ensino das crianças indígenas.

Tabela 6: Metodologias dos professores utilizadas para o ensino das crianças indígenas

Quais metodologias são utilizadas para o ensino das crianças indígenas?	
Professor Gavião Real	“Reforço escolar; Estudo na língua materna; Leitura oral de textos simples e outros.”
Professora Beija-Flor	“Conciliar a importância dos estudos para com ele ou ela que estudar é bom. Através de atividades que não façam eles esquecerem suas origens e fazer com que conheçam outras maneiras de viver no mundo.”
Professor Mutum	“Metodologias são voltadas a nossa realidade, quais os tipos de... nos animais que nós conhecemos, em forma de desenho, é mais voltada pra realidade as atividades, não tem nada é... a gente não segue mais o livro que vai, porque ‘muita’ das vezes vem outra realidade, diferente do que existe na área. Aqui na cidade eu tenho um livro pra trabalhar com eles, aí mostro pra eles a realidade da área indígena e do não indígena. Tenho um projeto que se chama Revitalização das culturas indígenas, que muitas vezes as pessoas que já nascem na cidade esquecem sua cultura e não querem mais fazer isso, a gente não pode esquecer nossa identidade”

Fonte: Ribeiro, 2023

O professor Gavião Real explana que suas metodologias são reforço escolar, estudo na língua materna e leitura oral de textos simples. Já a professora Beija-Flor menciona que utiliza

atividades que não façam as crianças esquecerem suas origens, mas que também faz com que elas conheçam outras maneiras de viver no mundo. O professor Mutum relata que utiliza metodologias voltadas a realidade das crianças indígenas, ele comenta que na comunidade indígena eles não utilizam os livros didáticos que mandam por não estarem de acordo com a realidade deles. Além disso, ele diz que na escola urbana utiliza um livro próprio para trabalhar com as crianças, mostrando a realidade indígena e a não indígena. Também relata que tem um projeto que se chama “Revitalização das culturas indígenas”, que serve para não esquecerem suas identidades culturais.

Pela resposta do professor Gavião Real percebemos que não existem metodologias específicas para a temática, exceto quando ele diz sobre o estudo na língua materna. No entanto, quem faz as mediações na língua materna e é bilíngue é o professor Mutum, de certo modo o professor Gavião Real sente que faz parte de suas metodologias quando na verdade, o professor da língua materna é um apoio com suas próprias metodologias.

Pelo relato da professora Beija-Flor conseguimos ter uma visão com precisão da necessidade das metodologias sobre a temática indígena. Entendemos profundamente a falta de conhecimento da professora em relação as metodologias, porém, é exatamente os professores das escolas urbanas que fazem com que as crianças indígenas não enxerguem os estudos com bons olhos pela exclusão nas atividades, são crianças que precisam de impulsionamentos para interagir e participar.

Sobre o esquecimento de suas origens, possivelmente as crianças não esquecem, inevitavelmente escondem “[...] por discriminação, onde em algumas situações vive momentos de exclusão, sofrendo o preconceito pelos seus colegas de sala de aula devido a sua origem étnica” (MENEZES, 2018, p. 58). Percebemos também que a visão da professora Beija-Flor está centrada nas várias possibilidades das crianças indígenas conhecerem o mundo através dos estudos com os conhecimentos universais. Os saberes indígenas não impedem que sejam ampliadas suas concepções de mundo, pelo contrário, quanto mais forem conhecedoras de outros conhecimentos, maior será a contribuição para suas culturas e comunidades. Inclusive, é importante lembrarmos, que a LDB no artigo 78 do inciso II, garante aos indígenas e suas comunidades acesso aos conhecimentos técnicos e científicos das diferentes sociedades (BRASIL, 1996).

Em nossa percepção o professor Mutum demonstrou em seu relato a importância dos materiais diversificados e diferenciados para o ensino das crianças indígenas. É perceptível pela fala do professor a carência desses materiais na escola. A sua iniciativa criando projeto é de suma importância, acreditamos que é a partir dessas construções que a educação escolar

indígena no contexto urbano possa mudar e oportunizar os professores de língua materna em contribuir para a construção da identidade da escola ou PPP. O professor compreende que os livros didáticos convencionais não funcionam de forma metodológica com as crianças indígenas, por isso utiliza seu próprio livro (imagem 3 e 4) e suas próprias atividades (imagem 5) correspondentes ao contexto indígena.

Imagem 3: Minigramática Sateré-Mawé



Fonte: Ribeiro, 2023

Imagem 4: Livro de histórias ilustrativas



Fonte: Ribeiro, 2023

Imagem 5: Atividade em Sateré-Mawé e Língua Portuguesa

40

Atividade Sateré Mawé

10) Pymo etumuj aikotã hantup hap awy.

Sateré: pusu pusu	Kawawapusu pusu	ipatok-patok hap
Kasampe?	Quando?	Ka-sam-pe?
Hiaokat	Criança	Hi-ro-kat
ywai-te	Em cima	y-wai-te
tokesap	passou	to-ro-sap
yhiç	zumaca	y-hiç
ywepit	alface	h-wé-pit
atipuenti	Erizotíci	a-ti-puen-ti
wiuru	Batata	wi-ru-ru
totey	Cassia	to-tey
ni-mô	Antigamente	ni-mô
Witayama	Tucanduba	Witaya-ma
toçaj	Seco	t-çaj
stijámi	Pajé	stijá-mi
		no-çaj

Fonte: Ribeiro, 2023

A esse respeito Alves, Menezes e Novak (2017, p. 58) afirmam:

Além da alfabetização bilíngue, que por sua complexidade e também por vezes não ser realizada de forma que possibilite o aprendizado dos estudantes,

há também a falta de materiais diversificados bilíngues que influencia no aprendizado das crianças, que em muitas situações se restringe a utilização de livros didáticos padronizados, materiais da internet, gerando assim dificuldades também na aprendizagem [...].

Com essa concepção dos autores, podemos compreender que as dificuldades na educação escolar indígena não se resumem somente aos livros didáticos convencionais e ao ensino das duas línguas, devemos reconhecer assim como o professor Mutum, a relevância de recursos para a elaboração de materiais pedagógicos específicos para a utilização nas salas de aula, com intenção de alcançar as necessidades educacionais das crianças indígenas.

Com as metodologias o ensino-aprendizagem se torna mais fácil para os professores e para as crianças, pois, é no Ensino Fundamental I que as crianças podem sentir prazer e interesse nos estudos, por isso, a importância das metodologias específicas para as crianças indígenas. Através das atividades lúdicas, dos materiais diversificados e diferenciados a construção do conhecimento se torna mais favorável à aprendizagem das crianças indígenas, logo, os objetivos do ensino-aprendizagem podem ser alcançados.

Tabela 7: Orientações metodológicas em formações continuadas oferecidas pela SEMED para atuar com as crianças indígenas

Você professor (a) já recebeu orientações metodológicas em formações continuadas oferecidas pela SEMED para atuar com crianças indígenas? Quantas vezes? Anual? Ou semestral?	
Professor Gavião Real	“Não.”
Professora Beija-Flor	“Até o momento não”
Professor Mutum	“Bom, durante o ano a gente teve recebendo formação pela SEMED, anual, lá pelo final do ano, em outubro. Só professores da área indígena e poucos da cidade. ”

Fonte: Ribeiro, 2023

Averiguamos com os professores Gavião Real e Beija-Flor, que não existe formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) relacionadas as orientações metodológicas para atuar com as crianças indígenas. Podemos perceber que as respostas dos dois professores foram diretas e claras, sem justificativas. Por outro lado, o professor Mutum respondeu positivamente que recebe formação continuada pela SEMED, ele relata que recebe essa formação uma vez por ano, por volta do mês de outubro. Acrescenta ainda que essa formação é voltada somente para os professores das comunidades indígenas e para os poucos professores indígenas que atuam nas escolas urbanas de Parintins.

Depreendemos que o olhar da SEMED ainda está somente nos professores indígenas das escolas das comunidades indígenas. Vale ressaltar, a grande importância de envolver todos os professores do Ensino Fundamental I em formações continuadas voltadas para as orientações metodológicas necessárias para atuar com as crianças indígenas. Acreditamos que por intermédio das formações continuadas os professores conseguem criar formas para contornar as dificuldades na sua prática docente.

[...] é fundamental que seja *oportunizado* aos próprios professores que com eles atuam o acesso permanente aos novos conhecimentos produzidos nas mais diferentes áreas. Isso significa defender a atualização, a formação de professores como estratégia essencial no enfrentamento dos desafios [...] Formação, como direito à educação, de todos os professores. Formação nas quatro áreas básicas do conhecimento – língua, matemática, ciências naturais e ciências sociais – e formação cultural que traga a oportunidade de discutir valores, preconceitos, experiências e a própria história. (KRAMER, LEITE, 1998, p. 20, grifo do autor)

Dessa maneira, os professores podem conhecer um pouco sobre a educação indígena através de relatos e experiências de outros professores indígenas e não indígenas. É oportuno lembrarmos que a formação continuada para professores serve para acompanhar as constantes transformações que ocorrem no mundo da educação. Um dos objetivos é que os professores sempre estejam em permanente qualificação, reinventando e inovando metodologias de ensino para desenvolver em suas aulas.

Portanto, é essencial que a SEMED propicie formações continuadas com mais frequência para todos os professores do Ensino Fundamental I, pois é através dessas orientações metodológicas que podem contribuir e amenizar as dificuldades dos professores e das crianças indígenas, proporcionando um ensino de acordo com as atribuições para a realização de um ensino de qualidade. Ainda sobre as orientações metodológicas, perguntamos aos professores se a escola oferece formações continuadas para orientações metodológicas para atuar com crianças indígenas.

Tabela 8: Formações continuadas oferecidas pela escola voltadas para as orientações metodológicas para atuar com crianças indígenas

A escola oferece formações continuadas voltadas para as orientações metodológicas para atuar com crianças indígenas? Quantas vezes? Anual? Ou semestral?	
Professor Gavião Real	“Para nós professores, não. Só para os professores bilíngue.”
Professora Beija-Flor	“Na área não”
Professor Mutum	“Não, até agora não”

Fonte: Ribeiro, 2023

Podemos observar uma divergência nas respostas dos professores Gavião Real e Mutum com relação as formações continuadas oferecidas pela escola, o professor Gavião Real relatou que a escola não oferece formações continuadas sobre a temática para todos os professores, somente para os professores bilíngue. Porém, o professor Mutum que é professor bilíngue afirma que não recebe essas orientações metodológicas pela escola. Analisando as respostas verificamos, que talvez o professor Gavião Real tenha confundido a pergunta com a anterior (tabela 8), pois com as respostas dos professores Beija-Flor e Mutum fica bastante evidente que infelizmente a escola não oferta formações continuadas voltadas para orientações metodológicas para atuar com as crianças indígenas, mesmo a escola atendendo 27 alunos indígenas.

Da mesma forma, a professora Beija-Flor destaca que não recebe formação continuada pela escola sobre essa temática. É notório que os professores precisam de mais apoio e incentivo da escola para melhorar o ensino. A partir das declarações dos professores nos primeiros questionamentos (tabela 1, tabela 2 e tabela 3) podemos perceber que as mesmas dificuldades que as crianças indígenas apresentam transparecem nos trabalhos dos professores pela ausência de metodologias específicas e diferenciadas.

São necessárias maiores articulações entre escola e formação de professores para estudos e debates de forma democrática relacionados aos currículos da formação docente, para além de disciplinas específicas, de tal modo que esses currículos docentes sejam incluídos a pluralidade de culturas, com intuito de serem inseridos no currículo escolar considerando a identidade escolar e o impacto de contextos dos alunos (CANEN, XAVIER, 2011).

Fica em evidência que os cursos de formação inicial dos professores não os preparam para atender as crianças indígenas como pedem as orientações oficiais para a educação escolar indígena. Infelizmente, a própria escola que deveria ser a maior incentivadora para que o processo de ensino-aprendizagem fosse verdadeiramente efetivado não está fazendo a sua parte.

Como explicam Menezes, Silva e Dutra (2018, [s. p.]):

Cabe à escola, por meio de seus professores, mediar o processo de inclusão das crianças no espaço escolar, a partir de uma postura crítica e reflexiva com o propósito de desconstruir o olhar etnocêntrico e preconceituoso em relação ao outro, buscando conhecer e valorizar sua história, suas lutas, enfim, sua cultura, pois dessa maneira fluirá um bom resultado em seus aprendizados, principalmente o que está relacionado aos aprendizados do ensino das ciências.

A partir dessa premissa, elucidamos que a escola tem o dever social de incluir todas as crianças independentemente de classe, religião, cultura, política, etc, ou melhor, é dever da escola buscar meios para melhorar a qualidade do ensino, o desempenho das crianças indígenas, e o aperfeiçoamento profissional para a prática docente.

Diante disso, verificamos a opinião dos professores acerca do que precisa ser melhorado na formação inicial sobre o estudo da temática indígena para melhorar a prática docente em sala de aula com as crianças indígenas.

Tabela 9: Melhorias no curso de formação inicial sobre a temática indígena

Em sua opinião, o que precisa ser melhorado no curso de formação inicial de professores sobre o estudo da temática indígena para melhorar a prática docente em sala de aula com crianças indígenas?	
Professor Gavião Real	“Na verdade, falta ter disciplinas , que não tem.”
Professora Beija-Flor	“Formações na área. Com disciplinas que possam vivenciar o cotidiano escolar na prática. ”
Professor Mutum	“Eu prefiro que seja produzido mais material, material didático mesmo ‘pras’ crianças, leitura, mitos Sateré, precisa muito”

Fonte: Ribeiro, 2023

Na visão do professor Gavião Real o curso de formação inicial precisa ter disciplinas voltadas a temática indígena. Do mesmo modo, a professora Beija-Flor declara que para melhorar a prática docente é necessário formações na área e incluir disciplinas que possam ser vivenciadas no cotidiano escolar. Entretanto, a professora não deixa bem clara sua resposta, ao nosso entender, ela sugere melhorias para que na universidade tenha uma graduação específica para a temática indígena ou que o curso de Pedagogia ofereça em seu currículo disciplinas nessa linha temática, contudo, percebemos sua insatisfação quanto a ausência de aulas teórico-práticas.

No relato do professor Mutum podemos perceber que ele quer que seja melhorado a produção de materiais didáticos direcionados às crianças indígenas. Compreendemos a preocupação do professor em relação a sua crítica sobre a falta de materiais didáticos, no entanto, essa falta de materiais didáticos requer muito mais do que os conhecimentos da formação inicial. Essa questão é mais especificamente relacionada às políticas educacionais indígenas. Então, podemos perceber que um dos fatores que podem fazer a diferença na educação indígena do contexto urbano são as políticas públicas. Mas na universidade é possível ampliar as discussões sobre as metodologias para a prática com as crianças indígenas.

A problemática do assunto relacionado aos materiais didáticos específicos está nos investimentos que não são suficientes para a obtenção desses recursos pedagógicos. As poucas verbas que vêm são conduzidas aos livros didáticos convencionais, sem levar em consideração a distinção dos ensinamentos, exceto quando as próprias escolas apoiam financeiramente as produções dos livros didáticos específicos. (LUCIANO, 2006).

Enfatizamos que o professor Gavião Real é formado no Normal Superior, a professora Beija-Flor em Pedagogia e Normal Superior e o professor Mutum em Pedagogia Intercultural Indígena. Mediante estas informações fica explícito que existem diferenças em seus cursos iniciais, uma vez, que o curso de Pedagogia desde a época que em os professores se formaram foi sofrendo modificações em seu PPC, hoje, o curso disponibiliza uma disciplina, exceto a prática. Segundo Nóvoa (1999, p. 6)

É verdade que existe, no espaço universitário, uma retórica de “inovação”, de “mudança”, de “professor reflexivo”, de “investigação-ação”, etc.; mas a Universidade é uma instituição conservadora, e acaba sempre por reproduzir dicotomias como teoria/prática, conhecimento/ação, etc. A ligação da Universidade ao terreno (curiosa metáfora!) leva a que os investigadores fiquem a saber o que os professores sabem, e não conduz a que os professores fiquem a saber melhor aquilo que já sabem.

A reflexão do autor sobre o discurso da universidade nos faz pensar o quanto ainda falta avançar as posturas das universidades quanto essa separação de teoria e prática, e mais, o quanto é necessário quebrar esses paradigmas para não reproduzir nos professores da Educação Básica essa dicotomia que é muito reproduzido pelos professores que a teoria é uma coisa e quando chega na prática é outra realidade. Não podemos deixar que esse dito popular continue se perpetuando nos discursos dos professores.

Retomamos aqui a discussão sobre o curso de Pedagogia da UEA para refletirmos o currículo oferecido, afinal, foi nessa instituição de Ensino Superior que os professores atuantes tiveram sua formação inicial. Verificamos que durante a formação inicial dos dois professores titulares, não foram disponibilizadas disciplinas com metodologias específicas que envolvesse a temática indígena, apenas uma disciplina teórica, tendo como resultado dificuldades ao ensinar essas crianças indígenas. Diante dessa problemática, indagamos também, sobre o que precisa melhorar nas formações continuadas oferecidas pela SEMED para melhorar a prática docente.

Tabela 10: Melhorias nos cursos de formações continuadas oferecidas pela SEMED ou pela escola sobre a temática indígena

Em sua opinião, o que precisa ser melhorado nos cursos de formação continuada de professores sobre o estudo da temática indígena oferecidos pela SEMED ou pela escola para melhorar a prática docente em sala de aula com crianças indígenas?	
Professor Gavião Real	“?”
Professora Beija-Flor	“ Precisa acontecer na prática assim melhora em sala de aula. É uma área muito rica que precisa ser expandida mais na educação.”
Professor Mutum	“Este ano a SEMED promove um curso de formação continuada ‘nossa’ mesmo, porque de vez em quando essa tecnologia vai evoluindo, nós temos também, porque eu tenho um livro escrito , mas falta nós ‘produzir’ mais, falta apoio da escola e da SEMED pra ter formações com mais frequência, pelo menos 3 por ano.”

Fonte: Ribeiro, 2023

A professora Beija-Flor afirma que para melhorar os cursos de formações continuadas precisa acontecer na prática, pois a temática indígena é uma área muito rica, por isso precisa ser expandida mais na educação. Com esta afirmação, a professora elucida a importância da temática indígena e o quão necessário são as formações continuadas para melhorar sua prática com as crianças indígenas. Percebemos que ela pede por mais formações continuadas com orientações metodológicas que possam propiciar a prática em sala de aula.

Inicialmente, o professor Mutum nos conta sobre a formação continuada que ainda terá este ano e que a tecnologia também evolui para eles (indígenas). Ele relata que escreveu um livro, porém, é necessário produzir muito mais. Sobre a melhoria na formação continuada o professor é contundente em dizer, que falta mais apoio da escola e da SEMED para ter formações com mais frequência, segundo ele ao menos 3 formações continuadas por ano. Interpretamos este relato como uma crítica bastante construtiva referente aos livros didáticos convencionais, o professor sugere ainda que sejam produzidos mais livros com os saberes indígenas para trabalhar em sala de aula.

Embora os professores saibam da importância das formações continuadas para melhorar a prática docente com as crianças indígenas, a SEMED não tem essa preocupação, pois quem está diariamente encontrando dificuldades ao ensinar as crianças indígenas são exatamente os professores, somente eles podem reivindicar perante a escola para levar essa discussão tão essencial até a SEMED. Decerto, a SEMED acatará as reivindicações dos professores, pois, podemos afirmar que a SEMED deve proporcionar melhorias na educação de acordo com as necessidades apresentadas pelas escolas e pelos professores. Para tanto, é importante

A parceria entre a universidade e as escolas, com a fértil troca de saberes no contexto da formação continuada, pode representar instância multicultural transformadora, na medida em que permite o encontro entre culturas diferenciadas e novas sínteses dele decorrentes, rumo a uma educação valorizadora da diversidade cultural e promotora do sucesso e da equidade, em suma, uma educação culturalmente responsiva (CANEN, XAVIER, 2011, p. 656).

Nesta perspectiva, as parcerias entre as instituições educacionais de diferentes níveis facilitam e colaboram com a temática indígena ao debater e relatar as diferentes experiências nas escolas, contribuindo com a educação indígena, valorizando as vozes dos professores, o desenvolvimento de seus trabalhos, de suas metodologias, mesmo não sendo específico e diferenciado, mas fazem toda a diferença para compreender, melhorar e inovar.

Não tivemos um retorno favorável à nossa pesquisa em relação a resposta do professor Gavião Real. Interpretamos que possivelmente o motivo do ponto de interrogação é por ele acreditar que as perguntas das tabelas 10 e 11 sejam idênticas.

Diante do exposto, são notáveis as faltas de metodologias em suas atuações docentes, a relevância que esta tem para o ensino e a percepção que os professores têm da grande importância das formações continuadas voltadas à temática indígena. Não podemos restringir a formação de professores somente em sua graduação, pois o professor Mutum deixa bastante claro que assim como a tecnologia evolui para outras pessoas, para os indígenas também evolui. É importante conhecermos as especificidades das crianças indígenas, suas diferenças e culturas para conseguirmos acompanhá-las diariamente em sala de aula e desenvolvermos metodologias interculturais que possam ampliar e abranger os diferentes conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática “As dificuldades dos professores no ensino das crianças indígenas do 5º ano do Ensino Fundamental I em uma escola urbana de Parintins”, nos permitiu aproximação da realidade enfrentada diariamente pelos professores em sala de aula no processo de ensino-aprendizagem com as crianças indígenas. Procuramos conhecer os percalços dos professores para compreendermos, discutirmos e refletirmos a temática.

As pesquisas realizadas no decorrer deste processo nos possibilitaram familiarização com a temática. O percurso teórico foi fundamental para conseguirmos chegar aos resultados desta pesquisa: o contexto histórico dos primeiros contatos dos povos indígenas com os jesuítas, as lutas em busca de reconhecimento sociocultural, as conquistas nas políticas gerais e educacionais, a educação escolar indígena na comunidade, a história de Parintins, as dificuldades das crianças indígenas, as dificuldades dos professores em escolas urbanas, as formações iniciais e continuadas.

O objetivo desta pesquisa foi compreender as principais dificuldades que os professores da escola urbana enfrentam no processo de ensino das crianças indígenas do 5º ano do Ensino Fundamental I em uma escola municipal de Parintins. As dificuldades que se sobressaíram foram a falta de diálogo das crianças indígenas com os professores; diferenças das línguas, dificuldade das crianças na compreensão da Língua Portuguesa; a falta de metodologias, carência de materiais didáticos específicos e diferenciados e a falta de investimentos; as formações iniciais insuficientes com apenas uma disciplina teórica, sem disciplinas que contemplem a interculturalidade e sem aulas práticas, que acabaram não contribuindo para a prática docente e as formações continuadas que não estão sendo ofertadas pela SEMED e nem pela escola.

Desse modo, os relatos de experiências dos professores foram significativos para o alcance dos objetivos desta pesquisa. Com os pontos positivos e negativos desses relatos conseguimos identificar as principais dificuldades que as crianças indígenas apresentam ao estudar em escolas urbanas, conhecemos as dificuldades sentidas pelos professores no processo de ensino dessas crianças e verificamos de que forma as metodologias de ensino utilizadas pelos professores possibilitaram a aprendizagem das crianças indígenas.

Diante disso, conseguimos constatar que as dificuldades das crianças indígenas estão emaranhadas com as dificuldades dos professores, destacando-se a falta de comunicação com os professores e colegas, o medo de falar e participar das atividades desenvolvidas e a incompreensão dos conteúdos na Língua Portuguesa. Com isso, percebemos com convicção

que a principal dificuldade das crianças indígenas está relacionada à complexidade de ter que aprender uma segunda língua.

Percebemos que assim como as crianças indígenas o professor da língua materna Sateré-Mawé também tem dificuldades para expressar-se na Língua Portuguesa, por isso, refletimos e nos preocupamos, pois, as crianças indígenas cometem erros gramaticais em decorrência da complexidade na aquisição de línguas distintas, resultando em bullying e discriminações étnicas cometidas pelas crianças não indígenas, tendo como consequências dessas ações o isolamento social.

Além disso, é preocupante sabermos que esta escola que tem apoio, já enfrenta diversas dificuldades, provavelmente as outras escolas do município que não possuem este acompanhamento enfrentam maiores desafios. Destacamos a importância do professor da língua materna Sateré-Mawé, sua função é muito necessária para ajudar os professores titulares e as crianças indígenas nas atividades desenvolvidas na escola e na sala de aula. Portanto, acreditamos que o apoio de um professor da língua materna deve ser expandido para as demais escolas do município que atendem uma alta demanda de crianças indígenas.

Por conseguinte, pudemos verificar que as dificuldades sentidas pelos professores ao ensinar as crianças indígenas são de descontentamento, impotência, fragilidade, sentimento de culpa ao não conseguir o “feedback” mais esperado por todos os professores, que é a aprendizagem. Entretanto, notamos que essa culpa não pode ser individualizada aos professores ou a escola, pois compreendemos que a maior fragilidade está nas formações iniciais e continuadas, sobretudo, do poder público que continua menosprezando a minoria, a história, as culturas e a interculturalidade do nosso país, estado e, primordialmente em nosso município de Parintins.

Constatamos também que os professores não utilizam para o ensino das crianças indígenas metodologias específicas e diferenciadas. Com a falta de metodologias ou a falta de investimentos para os materiais pedagógicos, a exclusão das crianças indígenas ficou em evidência no que concerne o ensino. Pudemos detectar através dos relatos que apenas o professor bilíngue tem a grande preocupação em utilizar metodologias voltadas aos contextos das crianças, mas compreendemos que as formações nos cursos Pedagogia e/ou Normal Superior não possibilitaram estes conhecimentos. Por outro lado, o professor da língua materna Sateré-Mawé consegue amenizar as dificuldades das crianças indígenas e dos professores titulares.

Como resultado desta pesquisa, compreendemos que as dificuldades dos professores estão atreladas às formações iniciais que não disponibilizaram disciplinas direcionadas a

temática indígena e muito menos disciplinas com horas práticas, que possibilitassem uma experiência e apropriação das metodologias específicas e diferenciadas. Além disso, compreendemos que as formações continuadas são essenciais para as inovações metodológicas e para a qualificação dos professores.

Por meio desta pesquisa pudemos refletir durante o processo de sua construção, as dificuldades encontradas com os professores entrevistados, fizeram-nos enxergar a importância da temática para as universidades, escolas, professores, pesquisadores, povos indígenas e demais interessados para a construção de uma educação de qualidade e inclusiva. Esta pesquisa teve como finalidade contribuir e proporcionar ao mundo da educação um olhar mais sensível as crianças indígenas e aos professores que estão enfrentando diariamente as dificuldades ao ensinar, mas, que apesar dos desafios não fogem à luta.

Como possíveis soluções ou sugestões para os professores, escolas, universidades e SEMED pautamos algumas questões. Priorizamos a autonomia dos professores para a exploração do universo da educação, por isso é interessante a participação em relatos de experiências e orientações metodológicas sobre a temática indígena disponibilizadas com frequência pelas universidades presencialmente e via internet. Possuímos uma ferramenta valiosa diariamente na palma de nossa mão, que é o celular, podemos utilizá-lo ao nosso favor para reinventar aulas e metodologias. Para as escolas, o exemplo desta que possui em seu quadro docente um professor da língua materna como apoio para o ensino-aprendizagem, entendemos que o município ainda não disponibiliza escolas indígenas, mas, a adequação das escolas quanto aos diferentes contextos deve ser prioridade.

Por fim, as universidades podem reformular seu currículo ou PPC com a temática indígena, disponibilizando na disciplina específica carga horária maior para promover aulas teórico-práticas. As universidades em parceria com as escolas e a SEMED podem disponibilizar data e horário acessível aos professores para formações continuadas com as orientações metodológicas para o ensino das crianças indígenas e como pedido de um professor desta pesquisa, que seja oferecida formações continuadas pelo menos 3 vezes ao ano, mas não somente para os professores indígenas, mas para todos os professores, principalmente, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, Thiago Lira Alves. A razão de Estado e o etnocídio: reflexões sobre a cultura da violência. **Kínesis**, v. XIII, n° 35, p.425-459, 2021. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjNlO6akPD8AhWFgpUCHbxqAE8QFnoECDIQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.marilia.unesp.br%2Findex.php%2Fkinesis%2Farticle%2Fview%2F12754%2F8277&usg=AOvVaw3fxi1330OotOr8phQId1ui>. Acesso em 30 de jan. de 2023.
- ANDRADE, Juliana Alves de, SILVA, Tarcísio Augusto Alves. **O ensino da temática indígena**: subsídios didáticos para o estudo das sociodiversidades indígenas. Recife: Edições Rascunhos, 2017.
- ALVES, Rita de Cassia; MENEZES, Maria Christine Berdusco; NOVAK, Maria Simone Jacomini. Distúrbios e dificuldades de aprendizagem: contribuições da Psicopedagogia para a educação escolar indígena. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 20, n. 3, p. 47-62, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45494/pdf>. Acesso em: 30 de jan. de 2023
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Brasília: n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm. Acesso em: 27 de jan. de 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 de jan. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 27 de jan. de 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: n. 13.005, 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 27 de jan. de 2023.
- BRUNO, Ana Carla dos Santos; SANTOS, Jonise Nunes. **Psicolinguística e educação indígena**. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2011.
- BUTEL, Larice et. al. **Conheça Parintins**. 2021. Disponível em <https://parintins.am.gov.br/?q=277-conteudo-103826-conheca-parintins>. Acesso em: 10 de fev. de 2023.
- CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 48. p. 641-813, 2011. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiotoPUq4H-AhV0r5UCHSluBQkQFnoECBEQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Frbed>

[u%2Fa%2FqfNQJ3GxNDJTWg5kbXZw8Rs%2F%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&usg=AOvVaw2qhtvc6Jyo1wlnXU14ezb5](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiqpumHrIH-AhUqqpUCHbqSBIAQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F374%2F37416210.pdf&usg=AOvVaw1nxiEmKaJXyki2nOuCHbl3). Acesso em: 16 de fev. de 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, 2003, p. 221-236. Universidade do Minho, Portugal, 2003. Disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiqpumHrIH-AhUqqpUCHbqSBIAQFnoECA0QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F374%2F37416210.pdf&usg=AOvVaw1nxiEmKaJXyki2nOuCHbl3>. Acesso em: 30 de jan. de 2023.

FAUSTINO, Rosangela Celia et. al. **A interculturalidade na educação escolar indígena**. Teoria e Prática da Educação, v. 25, n.1, p. 174-189, 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.4025/tpe.v25i1.57813>. Acesso em 11 de fev. de 2023.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/>. Acesso em: 15 de fev. de 2023.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. v. 35, n. 2, p. 57-63. São Paulo, 1995. Disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi-q4vRroH-AhVgrJUCHTbkAjoQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fj%2Frae%2Fa%2Fw9CgwXVjpLFVgpnkCgnc%2F%3Fformat%3Dpdf%26lang%3Dpt&usg=AOvVaw2WGu0oWuRVDNbnTx7t5ZyD>. Acesso em 30 de jan. de 2023.

GOMES, Letícia Vilarinho; NASCIMENTO, Mayara Gloria Rael de Oliveira. **Festival Folclórico de Parintins**: uma análise teórica das influências culturais indígenas. Salvador-BA: XVII ENECULT, 2021. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjvg5j_54P9AhWjLLkGHUXPDwoQFnoECBIQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.enecult.ufba.br%2Fmodulos%2Fsubmissao%2FUplod-568%2F132193.pdf&usg=AOvVaw3oIohTcH17Zu_RxzFOA-VF. Acesso em: 07 de fev. de 2023.

GRUPIONI, Luíz Donisete Benzi (org.). **As leis e a educação escolar indígena**: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papirus, 1998.

LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Revista de Estudos e Pesquisas**. FUNAI, Brasília, v. 1, n. 2, p. 141-155, dez. 2004. Disponível em:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwilwIyCr4H-AhW0g5UCHawEDDYQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fmpba.mp.br%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fbiblioteca%2Fdireitos-humanos%2Fpopulacao->

[indigena%2Fartigos_teses_dissertacoes%2Fartigo-5-maria-elisa-ladeira.pdf&usg=AOvVaw14qIu4G8YMdecrqVJmjW-Y](#). Acesso em: 10 de nov. de 2022.

LUCIANO, Gersm 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.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto relatório, publicações e trabalhos científicos. 7º ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MÉLIA, Bartomeu. **Educação Indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979

MENEZES, Elenice Maria Farias Mourão. **O impacto sociocultural na aprendizagem cognitiva das crianças Sateré-Mawé em uma escola urbana regular de Parintins**. Orientador: Renner Douglas Gonçalves Dutra. 2018. 82 f. Monografia – Curso de Pedagogia, Centro de Estudos Superiores de Parintins, Universidade do Estado do Amazonas, Parintins, 2018.

MENEZES, Elenice Maria Farias Mourão; SILVA, Simone Souza; DUTRA, Renner Douglas Gonçalves. **Os fatores históricos como reflexão para a construção de uma didática da educação escolar indígena**. XIX ENIPE – Encontro Nacional de didática, Salvador- Ba 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. 1º ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. **Vozes infantis indígenas**: as culturas escolares como elementos de (des) encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé. Manaus: Valer, Fapeam, 2011.

NÓVOA, António. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, n° 286, p. 1-15, 1999. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/690>. Acesso em: 16 de fev. de 2023

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2º ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Kellyane Lisboa; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. Os desafios vivenciados pelos professores não indígenas na escola indígena Parintintin. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**. Porto Velho, v. 6, n° 16, p. 86-107, 2019. Disponível: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjpcvXsIH-AhUAgpUCHUWHAVgQFnoECAkQAw&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.unir.br%2Findex.php%2FEDUCA%2Farticle%2Fdownload%2F4283%2F3096%2F16611&usg=AOvVaw25HNMsros6vPaTrbd9Q1uK>. Acesso em: 16 de fev. de 2023.

SANTOS, Eva Aparecida dos. **Livros Escolares Diferenciados para Indígenas**. Orientadora: Antonia Terra de Calazans Fernandes. 2017. 204 f. Dissertação (Mestrado) História Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23° ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Glauber da. **Escola sobre a linha internacional**: ambiente escolar sociocultural na região da fronteira sul de Mato Grosso do Sul. Foz do Iguaçu-PR, 2018.

SOUZA, Adria Simone Duarte; BETTIOL, Célia Aparecida. **Didática Geral**. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2011.

TUPI-GUARANI, Amilton. Depoimento [dez. 2004]. Entrevistadora. Maria Elisa Ladeira. Brasília: Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI. Entrevista concedida para a pesquisa sobre os desafios de uma política para a educação escolar indígena.

VELASQUEZ, P. P. O ensino de língua guarani e portuguesa em comunidades indígenas no paraná. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 55–70, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.unemat.br/index.php/relva/article/view/5721>. Acesso em: 10 de fev. de 2023.

VIEIRA, Marlinéia da Silva et. al. O ensino e a aprendizagem de crianças Sateré-Mawé no contexto escolar urbano amazônico. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 6, p. 1362-1375, 2021. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi72aubs4H-AhXeBbkGHdD0Aa0QFnoECBIQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistavalore.emnuvens.com.br%2Fvalore%2Farticle%2Fdownload%2F891%2F666&usg=AOvVaw0E8wsjJIynEimr3NLsqXK>. Acesso em: 30 de jan. de 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Ridendo Castigat Mores, 2001. Livro eletrônico. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4202719/mod_resource/content/1/pensamentolingua gem.pdf. Acesso em 10 de fev. de 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena**. 2009. Disponível em: <https://cursos1.uea.edu.br/index.php?dest=info&curso=87>. Acesso em: 15 de mar. de 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2010.