



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS

HELENICE APARECIDA RICARDO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ALTO RIO NEGRO:
decolonialidade, interculturalidade crítica e Geografia

INDIGENOUS TEACHER EDUCATION IN THE ALTO RIO NEGRO:
decoloniality, critical interculturality and Geography

CAMPINAS
2023

HELENICE APARECIDA RICARDO

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ALTO
RIO NEGRO:

decolonialidade, interculturalidade crítica e Geografia

TESE APRESENTADA AO INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS PARA
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTORA EM CIÊNCIAS

Orientador: Prof. Dr. Roberto Greco
Coorientador: Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
TESE DEFENDIDA PELA ALUNA HELENICE APARECIDA
RICARDO E ORIENTADA PELO PROF. DR. ROBERTO
GRECO

CAMPINAS

2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Geociências
Fabiana Benine - CRB 8/6812

R367f Ricardo, Helenice Aparecida, 1967-
A formação de professores indígenas no Alto Rio Negro : decolonialidade, interculturalidade crítica e Geografia / Helenice Aparecida Ricardo. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Roberto Greco.
Coorientador: Waldir Ferreira de Abreu.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

1. Decolonização. 2. Comunicação intercultural. 3. Geografia. 4. Professores indígenas - Formação. I. Greco, Roberto. II. Abreu, Waldir Ferreira. III. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências. IV. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Indigenous teacher education in the Alto Rio Negro : decoloniality, critical interculturality and Geography

Palavras-chave em inglês:

Decolonization

Communication, Intercultural

Geography

Indian teachers - Training

Área de concentração: Ensino e História de Ciências da Terra

Titulação: Doutora em Ensino e História de Ciências da Terra

Banca examinadora:

Roberto Greco [Orientador]

Amélia Regina Batista Nogueira

Gersem José dos Santos Luciano

Rosana Icassati Corazza

Regina Célia de Oliveira

Data de defesa: 19-12-2023

Programa de Pós-Graduação: Ensino e História de Ciências da Terra

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-5140-4537>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/0751428538260685>



UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**

AUTORA: HELENICE APARECIDA RICARDO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ALTO RIO NEGRO:
decolonialidade, interculturalidade crítica e Geografia**

ORIENTADOR: PROF. DR. ROBERTO GRECO

Aprovada em: 19/12/2023

EXAMINADORES:

Prof. Dr. Roberto Greco - Presidente

Prof. Dr. Gersem José dos Santos Luciano

Prof. Dr. Amélia Regina Batista Nogueira

Prof. Dr. Rosana Icassatti Corazza

Prof. Dr. Regina Celia de Oliveira

A Ata de Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora consta no processo de vida acadêmica do aluno.

Campinas, 19 de dezembro de 2023.

A todos os professores indígenas do Brasil, pela
luta diária e dedicação à Educação Escolar
Indígena.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, João Ricardo Filho e Maria da Conceição Ricardo, aos meus filhos Tory, Tulio, Valentina e Sol, ao meu neto Cícero e à família Ricardo.

Ao professor Dr. Roberto Greco, pela orientação e pelo estímulo para que este trabalho se concretizasse e por embarcar comigo nessa aventura amazônica.

Ao professor Dr. Waldir Ferreira de Abreu e aos colegas do GEPEIF da UFPA, e, em especial, às amigas Rita Floramar Fernandes dos Santos e Luciane Rocha Paes, que me conduziram às pesquisas sobre pedagogias decoloniais e que me apoiaram o tempo todo e em tudo.

A toda a equipe técnica, aos docentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino e História de Ciências da Terra (EHCT/Unicamp) e aos colaboradores, pelo apoio a esta pesquisa.

Aos docentes da Licenciatura Formação de Professores Indígenas (FPI) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), por todas as experiências vividas e pelo aprendizado coletivo.

Às professoras e amigas Dra. Amélia Regina Batista Nogueira, Dra. Elciclei Faria dos Santos, Dra. Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, Dra. Rosa Helena Dias da Silva e Dra. Valéria Augusta Cerqueira Weigel, pelas orientações nas conversas sempre relevantes, e ao Prof. Dr. Gersem Baniwa com quem aprendi muito, dentro e fora da UFAM.

Aos meus amigos Joemes Simas, Rafael Vinícius e Darlan Neves, pela amizade. Às amigas Luciane e Rita Floramar, pelo apoio nas horas difíceis e pelas boas risadas compartilhadas.

Aos professores indígenas, por tudo que me ensinaram. Aos professores indígenas da turma Alto Rio Negro, meus companheiros nesta viagem, pela generosidade da acolhida e por me ensinarem a solidariedade, a alegria na luta e o significado da palavra “ajuri”.

A Geografia de mundos outros na escolarização indígena

*A Geografia de mundos outros destoa daquela que estou acostumada a mensurar.
Em se tratando de indígenas, a cartografia é da diferença e do verbo esperarçar.
As representações, às vezes, são invisíveis aos olhos e estão em qualquer lugar:
Na mão que semeia,
No olhar que questiona e aponta,
Na fala que limita e delimita,
No rio que é o caminho da vida. Na roça e pesca, símbolos da lida.
Na Geografia de mundos outros, a bússola é do compartilhar, partilhar, distribuir, ajudar.
E essa bússola é fundamental para apontar que o norte e o sul não deveriam ser discriminados em
relação ao povo, à cultura ou em relação ao lugar.
Que mapas não deveriam isolar, porque tudo deveria ser lar!
Na Geografia de mundos outros, quando se pensa com indígenas, o mundo bagunça. Algo tipo
rotação e translação, no cérebro e no coração.
Aí, somos obrigados a usar nosso sismógrafo epistemológico e enxergar novas epistemologias, novas
cosmologias, deixar para trás práticas colonialistas que nos guiaram algum dia.
Na Geografia de mundos outros, a ideia é mapear a interculturalidade e realidade, mapear o que
forjou nossas práticas e querer mudar na ação, de verdade!
Mapear conhecimentos outros, sem esquecer os nossos, apenas ir além, se deixar guiar pelo novo.
Isso é educar!
Na Geografia de mundos outros, educadores são guias e aprendizagens na dialética da vida que têm
muito a mostrar, direcionar e esmiuçar.
Na Geografia de mundos outros, a máxima é indigenizar, só assim, podemos dialogar com a
diversidade escolar. Com ela aprender, com ela ensinar.!*

Rita Floramar Fernandes dos Santos / 2022

RESUMO

Esta tese é um estudo etnográfico decolonial sobre o desafio da práxis intercultural crítica nas disciplinas de Geografia da Licenciatura Formação de Professores Indígenas (FPI) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM). Buscamos fundamentar as análises, acerca das interações ocorridas, através das perspectivas dos professores indígenas, elaborando com e junto deles, outros parâmetros para as disciplinas de Geografia. As perspectivas decoloniais foram relevantes para compreendermos a luta indígena por uma formação fundamentada na interculturalidade crítica, incluindo os olhares dos professores indígenas, seu fazer pedagógico e suas experiências com a práxis docente e alertando para as ameaças da interculturalidade funcional. As análises das narrativas dos professores indígenas indicam a aprovação da interculturalidade crítica, o comprometimento com a transformação da realidade social nas comunidades com protagonismo indígena e o reconhecimento da importância da Geografia nesse processo. Portanto, defendemos a tese de que os estudos decoloniais contribuem sobremaneira para a formação de professores indígenas trazendo elementos importantes para a compreensão do contexto da formação de professores indígenas e para o exercício da práxis intercultural em Geografia, possibilitando “outras” interações fundamentadas na valorização das culturas indígenas no que diz respeito aos aspectos geográficos e espaciais.

Palavras-chave: decolonialidade; interculturalidade crítica; geografia; formação de professores indígenas.

ABSTRACT

This thesis is a decolonial ethnographic study on the challenge of critical intercultural praxis in the Geography disciplines of the Indigenous Teacher Training Program (FPI) at the Faculty of Education of the Federal University of Amazonas (FACED/UFAM). We aim to underpin the analyses of the interactions that occur through the perspectives of indigenous teachers, collaborating with them to develop alternative parameters for Geography courses. Decolonial perspectives have been crucial in understanding the indigenous struggle for education grounded in critical interculturality, encompassing the views of indigenous teachers, their pedagogical practices, and experiences with teaching praxis, while also highlighting the threats of functional interculturality. Analyses of indigenous teachers' narratives indicate approval of critical interculturality, commitment to transforming social realities in communities with indigenous agency, and recognition of the importance of Geography in this process. Therefore, we understand that decolonial studies significantly contribute to the training of indigenous teachers, providing crucial insights into the context of indigenous teacher education and the exercise of intercultural praxis in Geography. This enables "other" interactions based on the appreciation of indigenous cultures, especially concerning geographical and spatial aspects.

Keywords: decoloniality; critical interculturality; geography; indigenous teacher training.

RESUMEN

Esta tesis es un estudio etnográfico decolonial sobre el desafío de la praxis intercultural crítica en las disciplinas de geografía de la licenciatura en formación de profesores indígenas (fpi) de la facultad de educación de la universidad federal de amazonas (faced/ufam). buscamos fundamentar los análisis de las interacciones ocurridas a través de las perspectivas de los profesores indígenas, elaborando con ellos y junto a ellos otros parámetros para las disciplinas de geografía. las perspectivas decoloniales fueron relevantes para comprender la lucha indígena por una formación basada en la interculturalidad crítica, incluyendo las miradas de los profesores indígenas, su hacer pedagógico y sus experiencias con la praxis docente, y alertando sobre las amenazas de la interculturalidad funcional. los análisis de las narrativas de los profesores indígenas indican la aprobación de la interculturalidad crítica, el compromiso con la transformación de la realidad social en las comunidades con protagonismo indígena y el reconocimiento de la importancia de la geografía en este proceso. entendemos, por lo tanto, que los estudios decoloniales contribuyen enormemente a la formación de profesores indígenas, aportando elementos importantes para comprender el contexto de la formación de profesores indígenas y para el ejercicio de la praxis intercultural en geografía, posibilitando "otras" interacciones fundamentadas en la valorización de las culturas indígenas en lo que respecta a los aspectos geográficos y espaciales.

Palabras clave: decolonialidad; interculturalidad crítica; geografía; formación de profesores indígenas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - O Rio Negro em São Gabriel da Cachoeira.....	56
Figura 2 - E. M. Indígena São José na comunidade Tapajós.....	57
Figura 3 - Biblioteca da E.M. Duraka Kapuama.....	57
Figura 4 - Localização do Município de São Gabriel da Cachoeira.....	64
Figura 5 - Terras Indígenas do Rio Negro.....	80
Figura 6 - Subcoordenadorias da FOIRN.....	81
Figura 7 - Licenciaturas Interculturais no Brasil.....	89
Figura 8 - Mapa das turmas atendidas pela FPI por municípios.....	93
Figura 9 - Graduandos da Turma Alto Rio Negro (FPI/FACED/UFAM)	100
Figura 10 - Seminário de Implantação da Turma Alto Rio Negro (FPI/FACED/UFAM)	101
Figura 11 - Vista do Rio Negro na Prainha de São Gabriel da Cachoeira	102
Figura 12 - Mapa Mental - E.M.I Aí Waturá: sede e salas de aula em anexo	107
Figura 13 - Mapa Mental - Ilha das Flores / São Gabriel da Cachoeira	108
Figura 14 - Mapa Mental - Baixo Uaupés, Distrito de Taracú / São Gabriel da Cachoeira	111
Figura 15 - Mapa Mental - Rio Tiquié e seus afluentes / São Gabriel da Cachoeira.	115
Figura 16 - Mapa Mental - Rio Uaupés / São Gabriel da Cachoeira	118
Figura 17 - Mapa Mental - Baixo Rio Negro / São Gabriel da Cachoeira	119
Figura 18 - Mapa Mental - Rios Uaupés e Curicuriari / São Gabriel da Cachoeira	121
Figura 19 - Mapa Mental - Calha do Rio Xié / São Gabriel da Cachoeira	123
Figura 20 - Mapa Mental - Ilha de Duraka / São Gabriel da Cachoeira	125
Figura 21 - Mapa Mental - Rio Içana / São Gabriel da Cachoeira	126
Figura 22 - Mapa Mental - Rio Içana: Baixo, Médio e Alto Içana	126
Figura 23 - Mapa mítico - Terra Sagrada Ewaré II do povo Ticuna	145
Figura 24 - Slides de apresentação sobre o Bioma da Floresta Amazônica no Rio Tiquié	148
Figura 25 – Slides de apresentação sobre o Bioma da Floresta Amazônica no Rio Içana	153
Figura 26 – Slides de apresentação sobre o Bioma da Floresta Amazônica no Médio Rio Negro	156
Figura 27 - Cerimônia de lançamento de livro por professores indígenas	173
Figura 28 - Parte da Turma Alto Rio Negro e o livro lançado	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resumo das seções primárias.....	28
Quadro 2 - Códigos para transcrição de entrevistas.....	60
Quadro 3 - Caminhos teórico-metodológicos.....	62
Quadro 4 - Primeiras licenciaturas da UFAM em São Gabriel da Cachoeira.....	86
Quadro 5 - Licenciaturas oferecidas pela UFAM em São Gabriel da Cachoeira.....	87
Quadro 6 - Organograma da Licenciatura FPI.....	91
Quadro 7 - Turmas oferecidas pela Licenciatura FPI.....	94
Quadro 8 - Povos indígenas atendidos pela Licenciatura FPI por turma.....	95
Quadro 9 - Distância das comunidades a São Gabriel da Cachoeira.....	176
Quadro 10 - Contexto histórico da formação de professores indígenas.....	216
Quadro 11 - Contexto atual da práxis e da formação de professores indígenas.....	218
Quadro 12 - Interculturalidade Crítica na práxis das disciplinas de Geografia.....	231
Quadro 13 - Reflexões e propostas dos egressos da Licenciatura FPI/UFAM.....	250
Quadro 14 - Sonhos para o futuro da Educação Escolar Indígena.....	262

LISTA DE SIGLAS

AMARN	Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro
APIARN	Associação dos Professores Indígenas do Rio Negro
COPIARN	Conselho dos Professores Indígenas do Rio Negro
DEEI	Departamento de Educação Escolar Indígena
FPI	Formação de Professores Indígenas
FACED	Faculdade de Educação
FNEEI	Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena
FOIRN	Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
FOREEIA	Fórum de Educação Escolar e Saúde Indígena do Amazonas
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IFCHS	Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OPIM	Organização dos Professores Indígenas Mura
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores
PEFD-RP	Programa Especial de Formação Docente da Rede Pública
PPC	Projeto Político do Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROING	Programa de Interiorização da Graduação/UFAM EAD – Ensino a Distância
PROLIND	Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação e Cultura
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SNIS	Sistema Nacional De Informação Sobre Saneamento
TEE	Territórios Etnoeducacionais
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

1 - INTRODUÇÃO.....	16
1.1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA DE ESTUDO	17
1.2 MINHA RELAÇÃO COM O TEMA DE ESTUDO: A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA/PESQUISADORA	19
1.3 ELEMENTOS PARA COMPREENDER AS MOTIVAÇÕES IMPLÍCITAS NA DEFINIÇÃO DO ESTUDO: SITUAÇÃO PROBLEMA, OBJETIVOS E TESE	24
1.4 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	26
2. A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E A DECOLONIALIDADE COMO PERSPECTIVAS NA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: EPISTEMOLOGIAS E METODOLOGIAS "OUTRAS"	29
2.1 A DECOLONIALIDADE SULEANDO UMA “OUTRA” PROPOSTA PARA OS ESTUDOS ETNOGRÁFICOS	49
2.2 A EXPERIÊNCIA VIVENCIAL NO TRABALHO DE CAMPO	55
3 - OS POVOS INDÍGENAS DO ALTO RIO NEGRO: A LUTA PELA TERRA E PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS.....	64
4 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA REGIÃO DO ALTO RIO NEGRO	86
4.1 A LICENCIATURA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS.....	90
4.2 A LICENCIATURA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS – TURMA ALTO RIO NEGRO.....	97
5 - AS DISCIPLINAS DE GEOGRAFIA DA LICENCIATURA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS (FPI/FACED/UFAM)	103
5.1 ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA.....	105
5.2 GEOGRAFIA I - SABERES GEOGRÁFICOS: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO (SOCIEDADE E NATUREZA).....	130
5.3 GEOGRAFIA II - FORMAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO: TERRITÓRIO DO POVO INDÍGENA, AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE.....	144
5.3.1 O Bioma Floresta Amazônica no Rio Tiquié	146
5.3.2 O Bioma Floresta Amazônia no Rio Içana.....	151
5.3.3 O Bioma Floresta Amazônica no Médio Rio Negro	155
5.4 GEOGRAFIA III - PLANEJAMENTO E GESTÃO TERRITORIAL: TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE DOS POVOS INDÍGENAS	159
5.4.1 As rodas de conversa: Planejamento e Gestão nas Terras Indígenas do Alto Rio Negro..	160
5.2 A ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO	171
6 OLHARES SOBRE AS DISCIPLINAS DE GEOGRAFIA DA LICENCIATURA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS.....	174

6.1. A TURMA ALTO RIO NEGRO DA LICENCIATURA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS	175
7 RESGATANDO OLHARES SOBRE GEOGRAFIA NA LICENCIATURA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS	214
7.1 ASPECTOS QUE CARACTERIZAM OS CONTEXTOS DAS PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ALTO RIO NEGRO, VISIBILIZANDO OS MECANISMOS DA COLONIALIDADE NO CONTEXTO EDUCATIVO E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A PRÁXIS.....	215
7.2 INDICADORES DE INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E DECOLONIALIDADE NA PRÁXIS EM GEOGRAFIA DA LICENCIATURA FPI.....	230
7.3 REFLEXÕES E PROPOSTAS DOS EGRESSOS PARA AS DISCIPLINAS DE GEOGRAFIA DA LICENCIATURA FPI.....	249
8 - CONSIDERAÇÕES SOBRE GEOGRAFIAS “OUTRAS”	255
REFERÊNCIAS	265
APÊNDICE A - REFLEXÕES DOS PROFESSORES INDÍGENAS AGRUPADAS SEGUNDO AS CATEGORIAS COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL.....	279
APÊNDICE B - QUESTÕES QUE SULEARAM AS CONVERSAS E ENTREVISTAS COM PROFESSORES INDÍGENAS	297

1 - INTRODUÇÃO

As Licenciaturas Interculturais são uma proposta para a formação de professores indígenas, fundamentada na interculturalidade crítica (CANDAU, 2016), que teve sua origem ligada à demanda dos povos indígenas, e suas organizações representativas, por uma educação específica, diferenciada, bilíngue e/ou multilíngue, comunitária e intercultural.

Educação específica porque aqueles que, genericamente, chamávamos “índios”, são constituídos por cerca de trezentos e cinco (305) povos indígenas com cosmovisões, cosmologias¹, línguas e culturas diferentes entre si e diferentes em relação à cultura euro-usa-cêntrica² e ocidental que foi difundida no Brasil a partir da colonização. Desde aí, os povos indígenas lutam para sobreviver, não só fisicamente, mas em suas identidades e culturas.

Educação diferenciada porque os povos indígenas reivindicam uma educação que valorize e inclua as tradições e as culturas indígenas no processo educativo, diferente da escola tradicional, implantada nas comunidades indígenas como coadjuvante das políticas indigenistas de assimilação e integração dos povos indígenas à população brasileira que predominaram até a Constituição Federal de 1988.

Proibidos de falar suas línguas tradicionais nas primeiras escolas missionárias presentes em suas comunidades, atualmente os povos indígenas demandam o direito de serem alfabetizados, e de aprenderem, em suas línguas originárias e na língua portuguesa. Valorizar e retomar as línguas indígenas talvez seja a forma de denunciar a violência simbólica a que foram submetidos, de resistir ao apagamento de suas identidades e de celebrar sua resistência histórica ao longo do tempo.

Os povos indígenas lutam pelo direito de decidir os rumos e as estratégias das escolas indígenas, discutindo, nas reuniões comunitárias e nas assembleias, como é tradição entre os povos indígenas do Alto Rio Negro, o que desejam da escola e dos professores, que devem estar comprometidos com os interesses e as necessidades das comunidades indígenas.

¹ Tomamos aqui os entendimentos de cosmovisões como as maneiras subjetivas de ver e entender o mundo, especialmente as relações humanas e os papéis dos indivíduos e o seu próprio na sociedade, assim como as respostas a questões filosóficas básicas, como a finalidade da existência humana, a existência de vida após a morte, enfim, as visões de mundo. Tomamos o entendimento de cosmologias como as explicações dos diversos povos sobre a origem do mundo, o Universo como um todo, a natureza dos corpos, as propriedades da vida, a origem dos seres etc.

² O termo “euro-usa-cêntrico” (CANDAU, 2016) inclui a influência político-cultural dos Estados Unidos nos países periféricos da América Latina, com o mesmo sentido de “eurocêntrico”, como definido por Aníbal Quijano (2005).

Daí a demanda por educação comunitária, representativa da luta por autonomia e autodeterminação indígena no âmbito educacional.

A formação de professores indígenas tornou-se prioritária para os movimentos indígenas, sobretudo na luta pela aprovação de demandas indígenas na Constituição de 1988, a “Constituição Cidadã”, que assegurou juridicamente os direitos educativos dos povos indígenas, demandando uma formação intercultural, ou seja, uma formação em que os conhecimentos tradicionais indígenas dialoguem respeitosamente, de forma simétrica e paritária, com os conhecimentos científicos dos não-indígenas.

1.1 CONTEXTUALIZANDO O TEMA³ DE ESTUDO

Desde o início das minhas atividades docentes na Licenciatura Formação de Professores Indígenas (FPI) da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), uma das vinte e três Licenciaturas Interculturais do Brasil, todas elas em universidades públicas, enfrento o desafio de compreender e colocar em prática a interculturalidade crítica na Geografia.

Desafio de “compreender”, porque embora teoricamente essa proposta seja clara e “converse” com uma inclinação pessoal de fé na educação dialógica (FREIRE, 1982) e na valorização da diversidade de povos e culturas, “colocar em prática” a interculturalidade crítica não é tarefa simples. A colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza (QUIJANO, 2005), à qual estamos submetidos, malgrado os esforços que fazemos para decolonizar a práxis educativa (WALSH, 2012), nos decolonizando no processo, nos alerta tanto para nossa própria subjetividade, moldados que somos por uma formação científica euro-usa-centrada, quanto para as dificuldades do diálogo intercultural.

Nas disciplinas ministradas, procurei desenvolver uma práxis pedagógica cuja intencionalidade foi valorizar a diversidade epistêmica das Amazônias, respeitando as diferenças entre os povos e suas próprias matrizes de racionalidade (PORTO-GONÇALVES, 2015).

³ Propositamente adotamos o termo “tema” de estudo ao invés de “objeto” de estudo, tomando a leitura decolonial da pesquisa (DIAS, 2023) que propõe sairmos do dualismo sujeito X objeto, assumindo uma relação de horizontalidade com os sujeitos envolvidos, na qual o tema não é apenas um recorte de compreensão da realidade, mas parte concreta da vida dos sujeitos envolvidos.

As experiências vividas me fizeram constatar a riqueza do conhecimento geográfico dos povos indígenas do Alto Rio Negro, expresso nas cosmovisões, cosmologias e nas “escritas topográficas”⁴ do Alto Rio Negro, nas relações espaciais estabelecidas com a natureza, com os encantados, os seres da floresta e dos rios, que também povoam esses espaços, compondo um paradigma ecológico que confronta o reducionismo antropocêntrico.

Seja pela proximidade da natureza, seja pelos constantes deslocamentos no espaço, ou ainda pela visão holística do mundo, os povos indígenas do Alto Rio Negro estabeleceram relações espaciais fundamentadas na interdependência e na reciprocidade.

Os povos indígenas têm sua própria Geografia e esta constatação - que deveria ser óbvia, não fosse a colonialidade do saber que determina a supremacia do saber científico euro-usa-centrado - sustenta a proposta de diálogo intercultural entre o conhecimento científico da Geografia e os saberes geográficos, as representações espaciais, as expressões culturais, as cosmologias e as cosmovisões dos povos indígenas do Alto Rio Negro. Diálogo intercultural, na perspectiva freiriana (FREIRE, 1996), aquele que visibiliza os conhecimentos e as culturas dos diferentes povos, que pressupõe que “a compreensão crítica da realidade social nasce da comunicação, do encontro entre sujeitos que buscam juntos a razão de ser dos fatos” (MOTA NETO, 2015, p. 209), não a retórica que objetiva a dominação e o silenciamento.

Assim, essa pesquisa foi avançando, nos últimos anos, para a esfera da decolonialidade⁵, buscando um conhecimento que não fazia parte da minha formação acadêmica, um conhecimento geográfico indígena, historicamente subalternizado, invisibilizado e catalogado como não-saber, mas acessível aos professores indígenas e, portanto, passível de ser “visibilizado” junto e através deles.

Dessa forma, os estudos sobre decolonialidade trouxeram elementos importantes para esta pesquisa, ressignificando a formação de professores indígenas e incentivando as

⁴ Os povos indígenas associam eventos míticos e históricos a lugares específicos da paisagem, o que Wright (2003) denomina “escrita topográfica”.

⁵ Optamos por utilizar o termo “decolonialidade” e suas variantes (decolonial, decolonizar) como utilizados nas línguas inglesa e espanhola, nas quais os termos foram cunhados, buscando enfatizar o sentido do que vem sendo tratado como giro, pensamento, práxis decoloniais. A ideia de “descolonial” pode ser confundida com o processo de descolonização, fim do regime colonial nos países da América, Ásia e África, como situação política e jurídica, ao passo que “a decolonialidade expressa um nível de subversão bem mais amplo, que envolve não apenas a libertação política de uma nação, mas também todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica” (MOTA NETO, 2015, p.14). Embora essas palavras apareçam comumente nas produções brasileiras, como sinônimos, consideramos a proposta de Mignolo (2014) de que a expressão “decolonialidade” além de marcar uma diferença com a ideia de “descolonização” estabelece um distanciamento proposital, uma mudança de sentido. Inúmeros autores latino-americanos têm debatido a decolonialidade, como será apresentado na segunda seção.

práxis insurgentes que visam decolonizar pensamentos, conhecimentos e atitudes. Para tanto, o diálogo intercultural foi imprescindível.

1.2 MINHA RELAÇÃO COM O TEMA DE ESTUDO: A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA/PESQUISADORA

Iniciei a escrita desta tese em 2020, em meio à notícia da chegada da pandemia de Covid19, no município de São Gabriel da Cachoeira⁶. Procurei rememorar o caminho que me levou aos povos indígenas do Alto Rio Negro, na tentativa de contextualizar minha aproximação com a questão indígena, à qual fui tão alheia, por muito tempo. No começo, o que havia era um interesse pelos modos de vida dos povos indígenas e, sobretudo, uma sensibilidade à situação de exclusão a que estão submetidos.

Vi a imagem de São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas, pela primeira vez, no final da década de 1980, numa pequena revistaria da capital paulista. Nela, entre jornais, revistas e almanaques, chamaram-me a atenção uns postais da cidade, muito bonitos, com fotografias da “prainha” de São Gabriel e de crianças indígenas das comunidades próximas. As crianças, lindas em sua meninice, traziam nos rostos morenos e um pouco tímidos, por vezes, um sorriso doce quase imperceptível e, em outras, sorrisos abertos, desarmados e extremamente alegres. Lembro de pensar, sonhadoramente, que um dia queria conhecer essa longínqua e, para mim, idílica cidade do Amazonas. Enamorei-me dos postais, comprei um de cada e, por fim, enciumada de me desfazer deles, guardei-os.

Sou uma mineira, do interior, que nunca morou em Minas Gerais. Havia morado em Manaus na década de 1970, acompanhando meu pai que trabalhou na construção das rodovias BR-319 e Transamazônica. Assim, o Amazonas cresceu comigo, entre lembranças de banhos de rio, da vizinha que criava um macaco-de-cheiro e da sensação aventureira das pequenas incursões infantis pela floresta que circundava a vila da Gutierrez, onde morávamos.

No entanto, vivi muitos anos longe do Amazonas, a maior parte deles em cidades do estado de São Paulo. Hoje penso que a distância da família dos meus pais, a vida em tantas

⁶Localizado na margem esquerda do rio Negro, o município de São Gabriel da Cachoeira, onde realizamos essa pesquisa, faz fronteira com a Colômbia e a Venezuela, no extremo noroeste do Amazonas. O município possui três línguas indígenas cooficializadas (Lei Municipal 145, de 22 de novembro de 2002), além da língua portuguesa: o nheengatu, o tukano e o baniwa. Os povos indígenas, que representam 74% da população do município, são pertencentes a vinte e três diferentes povos, que fazem de São Gabriel da Cachoeira o município “mais indígena” do país.

cidades diferentes e a convivência com tantas pessoas me deram, desde cedo, a vivência de relações interculturais que hoje subsidiam as experiências na formação de professores indígenas. A angústia de me sentir exilada, estrangeira, vivida ao lado da alegria da novidade, em forma de pessoas tão diferentes de nós, da família, que agiam de forma estranha, que falavam diferente, influenciaram, enquanto processo, minha formação humana e meu interesse pela interculturalidade crítica.

Fui estudante do Magistério, no Ensino Médio e depois cursei a Licenciatura Plena em Geografia, mas desde a faculdade trabalhei como professora na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e, por fim, no Ensino Superior. Portanto, é desse lugar de professora, do chão da sala de aula, que me apresento nesta tese.

Em 1998, voltei à capital amazonense e só então me tornei pesquisadora. Com mais de dez anos de docência, cursei Especialização em Geografia da Amazônia Brasileira, no Departamento de Geografia da Universidade Federal do Amazonas (DEGEO/UFAM) e, mais tarde, fiz o Mestrado em Educação na Faculdade de Educação (FACED/UFAM).

Lecionei por dois anos como professora substituta do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Amazonas (DEGEO/UFAM) e, depois, em instituições particulares da cidade.

Nesse período, participei como formadora do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) oferecido em Jutai/AM. As peculiaridades do interior do Amazonas me eram desconhecidas e, tirando a adaptação do conteúdo da disciplina (Prática de Ensino) ao tempo de permanência na cidade, cerca de duas semanas, assim como as características da turma, sempre levada em consideração quando se é professora, fiz poucas alterações no plano de curso.

A graduação de Jutai não era específica para povos indígenas, mas foi nessa cidade que, pela primeira vez, eu presenciei o preconceito e a discriminação em relação aos povos indígenas. Uma família de indígenas do povo Kanamari andava pela cidade em fila indiana e havia muitas crianças. No almoço, algumas delas se aboletaram na mureta do restaurante e ficaram nos olhando almoçar. O dono do restaurante quis expulsar as crianças dizendo que todo mês tinham que aguentar os indígenas perambulando pela cidade quando vinham receber o Bolsa Família.

Essa cena me marcou muito, primeiro porque se tratava de crianças, iguais em sua inocência em qualquer povo, e, segundo, porque me indignou essa situação tão explícita de preconceito. Refleti que as relações interculturais envolvem, também, questões éticas: é

necessário um entendimento mais aprofundado da nossa humanidade comum, independente dos povos ou das culturas, para que nos tornemos solidários.

A aprovação no concurso da Licenciatura Formação de Professores Indígenas (FPI/FACED/UFAM), que abriu vaga para docentes na área de Ciências Humanas e Sociais – Geografia, me levou para mais perto de São Gabriel da Cachoeira.

Em 2014, quando passei a trabalhar como docente, a FPI discutia, através dos Fóruns de Consulta⁷ às comunidades indígenas e das reuniões de departamento, a abertura das turmas Alto Rio Negro e Alto Solimões. Vale ressaltar que a abertura de turmas, nas licenciaturas interculturais da UFAM, inicia-se sempre a partir de demanda das próprias comunidades indígenas, as quais encaminham suas solicitações à universidade para discussão conjunta. Assim, participei do II Fórum de Consulta para abertura da turma Alto Rio Negro, em junho de 2014, representando a FPI, com outro docente dessa licenciatura.

As discussões sobre ensino superior vinham acontecendo há décadas no Alto Rio Negro, por isso os diálogos dos fóruns foram muito produtivos. Foi o primeiro, dos muitos aprendizados que me trouxeram os fóruns⁸: quanto mais organizados politicamente, melhor os povos indígenas são atendidos e mais rapidamente. Além disso, pude constatar a importância da luta histórica dos movimentos indígenas para as conquistas educacionais, asseguradas pela Constituição de 1988.

À noite e no intervalo entre as reuniões e os encontros com autoridades, andei pela cidade sempre admirada das suas belezas. São Gabriel da Cachoeira é um município que bem representa as Amazônias (PORTO-GONÇALVES, 2001), esse território plural, multipovos e multilíngue, onde povos e culturas indígenas convivem com os “de fora”, os não-indígenas, em relações assimétricas, permeadas pela potência amazônica e pelo capitalismo marginal e periférico que nos coube, espaço de encontro e confronto, que transforma a práxis docente ajudando a entender o significado da diversidade e da interculturalidade.

O esforço de reunir documentos, anotações de campo e memórias me fez considerar a importância de outros momentos de reflexão sobre a formação de professores

⁷ A respeito dos Fóruns de Consulta às comunidades indígenas, consultar o artigo “A Experiência dos Fóruns de Consulta às comunidades indígenas para elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Professores Indígenas – FACED/UFAM”, de minha autoria, publicado nos Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores e XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas.

⁸ Participei como representante da Licenciatura FPI, na função de subchefe e, posteriormente, chefe do Departamento de Educação Escolar Indígena – DEEI/FACED, dos Fóruns das Turmas Alto Solimões, Alto Rio Negro e Madeira-Manicoré, entre 2014 e 2017.

indígenas, promovidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC)⁹. Tal esforço me ajudou a constatar que fui me formando “no processo”, na preparação de aulas, na relação com os professores indígenas, no diálogo com lideranças e comunitários, na participação nas assembleias e atos políticos promovidos pelos movimentos indígenas, além das discussões políticas da SECADI. Percebi o quanto esses momentos foram valiosos, pois, partindo de uma visão idílica sobre os povos indígenas do Alto Rio Negro, fui conhecendo suas lutas.

Foram momentos de reflexividade pedagógica¹⁰, um fazer-pensar constante que enriquece a docência e o início de uma “relação dialógica”¹¹ com os doze povos representados na turma Alto Rio Negro: baniwa, barassana, baré, dessana, karapanã, kubeo, kuripaco, piratapuia, tariano, tukano (yepá-mahsã), tuyuca e werekena. Nesse primeiro contato com a turma, eu ainda não compreendia a extensão da boa vontade, da criticidade, da resiliência e da persistência dos povos indígenas diante das dificuldades. Os graduandos dessa turma sabem o valor da luta e resistem coletivamente, como fizeram seus ancestrais.

Os momentos relatados acima foram escolhidos como pontos de referência das “travessias” que caracterizam a práxis docente, tema que subjaz a escrita desta tese, pois se o objetivo era escrever sobre a formação de professores indígenas, a decolonialidade e a interculturalidade crítica na Geografia, não pude deixar de tratar dessa autoformação porque percebi que eu mesma fui aprendendo, me formando, me decolonizando e me transformando, na medida em que buscava compartilhar saberes sobre Geografia.

O primeiro momento, como um postal, guarda a memória de um tempo em que meu próprio imaginário, colonizado, sobre os povos indígenas, tinha algo de idílico, mas também de intuitivo. A intuição me guiou para a beira do rio Negro, onde começou essa travessia.

O segundo momento, um avançar rio adentro, foi a constatação da importância da conscientização política na formação docente. Sem compreender o contexto histórico e

⁹ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), criada em 2004 com o objetivo de assegurar políticas públicas justas para grupos historicamente excluídos da escolarização. A SECADI foi extinta em 2019, por ato do ex-ministro da Educação Ricardo Vélez. Em 2023, com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, a SECADI foi reativada.

¹⁰ A partir de 2014, trabalhei com as turmas Sateré-Mawé, Munduruku e Médio Solimões. Com essas primeiras turmas, aprendi que não poderia trabalhar nos mesmos moldes das turmas de Geografia da UFAM ou das IES particulares em que trabalhei.

¹¹ Na perspectiva freiriana, a relação dialógica acontece na docência quando abrimos espaço para dialogar com atenção e de forma aberta, dispostos não apenas a fazer colocações e afirmações, mas a considerar, em nossas reflexões, outras colocações e afirmativas diversas das nossas (FREIRE, 1996).

político da luta indígena, tampouco podemos compreender a importância da conquista do direito à formação intercultural, nem compreender, criticamente, nosso papel como formadores de professores indígenas, decolonizando a práxis.

O terceiro momento, um encontro de canoas, encontro com aqueles que se tornariam meus companheiros de viagem, e o desenrolar de uma relação de respeito e compromisso que trouxe significado ao trabalho docente na Licenciatura FPI. Acima de tudo, foi o aprendizado na convivência e no diálogo intercultural com os povos indígenas da turma Alto Rio Negro¹² que me ensinaram sobre outros saberes geográficos adquiridos na vivência do espaço, sobre outras culturas, cosmovisões e cosmologias, sobre diversidade cultural e sobre as lutas e resistências dos povos indígenas do Brasil.

Em 2017, fiz o processo seletivo da Universidade de Campinas (UNICAMP) para o doutoramento em Ensino e História das Ciências da Terra do Instituto de Geociências (EHCT/IG). No processo, e sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Greco (UNICAMP) que acreditou na relevância do tema, o projeto passou por alterações e fomos encontrando a perspectiva atual de contribuir para o debate sobre a Geografia, na formação intercultural crítica de professores indígenas, considerando o aporte e as proposições das perspectivas decoloniais, sob a valiosa coorientação do Prof. Dr. Waldir Pereira de Abreu, da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Acredito no rigor necessário a quem busca o conhecimento (FREIRE, 1996), mas também no poder do encontro com o “Outro”¹³, por isso trabalhei para resguardar a “críticidade” frente aos desafios envolvidos na formação de professores, da qual participo, usando a proximidade com a turma como aliada da pesquisa, visibilizando as reflexões dos professores indígenas, colaboradores¹⁴ desta pesquisa, refletindo sobre suas narrativas e acolhendo suas considerações.

As identidades e as culturas indígenas foram, por tempo demais, invisibilizadas e estigmatizadas nas relações desiguais de poder, estabelecidas pela colonialidade. Hoje, cientes do condicionamento cultural a que estamos submetidos, temos a oportunidade de romper com os paradigmas da geopolítica do conhecimento, como reparação histórica, cultural e epistêmica, distanciando-nos do monologismo epistêmico, considerando a riqueza das

¹² Incluo as turmas Munduruku, Sateré-Mawé, Médio Solimões, Alto Solimões, Madeira-Manicoré, Purus-Lábrea que, indiretamente, fazem parte desta pesquisa pelo aprendizado mútuo e troca de conhecimentos sobre Geografia.

¹³ Aqui designado em letra maiúscula em sinal de respeito às suas alteridades.

¹⁴ Utilizamos o termo “colaboradores” para designar aqueles que, por seus relatos, foram, na verdade, coautores dessa tese.

exterioridades das culturas subalternizadas e estabelecendo relações dialógicas com os conhecimentos geográficos dos povos indígenas.

Como formadora e pesquisadora, estive em São Gabriel da Cachoeira muitas outras vezes, seja para pesquisar, ministrar disciplinas e/ou contribuir com as ações da FPI. Os encontros, em sala de aula, que serão relatados posteriormente, aprofundaram o desejo de desenvolver uma práxis pedagógica, comprometida com a transformação da realidade amazônica através da inclusão e do reconhecimento das epistemologias indígenas. Antes disso, no entanto, acredito que seja essencial relatar os aspectos motivacionais, os objetivos e a tese que nortearam esta pesquisa.

1.3 ELEMENTOS PARA COMPREENDER AS MOTIVAÇÕES IMPLÍCITAS NA DEFINIÇÃO DO ESTUDO: SITUAÇÃO PROBLEMA, OBJETIVOS E TESE

A reflexividade e o compromisso que envolvem a docência, me motivaram a buscar caminhos para desenvolver uma práxis pedagógica, efetivamente fundamentada na interculturalidade, o que me aproximou do arcabouço teórico da interculturalidade crítica e do pensamento decolonial.

A convivência com os graduandos da turma fez aumentar o compromisso e o respeito pelos povos indígenas do Alto Rio Negro, por suas lutas, pelas histórias de pessoas que ficam, por vezes, de três a seis meses fora de casa para viver o sonho da graduação, para se tornarem professores nas escolas indígenas. Assim, mobilizada pela retórica e pelos questionamentos sobre a possibilidade de concretizar a proposta intercultural, mas acreditando nesse ideal, busquei caminhos para exercitar a interculturalidade crítica na formação de professores indígenas. O desenvolvimento desta pesquisa é, portanto, mais uma etapa desta experiência.

Buscar caminhos fundamentados na perspectiva decolonial para a formação de professores, ou seja, contribuir para que a práxis docente em Geografia possa incentivar a valorização e a sistematização, com protagonismo indígena, dos conhecimentos espaciais das culturas indígenas, que tornem significativa a aprendizagem nas escolas das comunidades indígenas e contribuam para a luta pelos direitos educacionais, contra a discriminação social e racial e o reconhecimento dos saberes geográficos dos povos indígenas foi a motivação principal deste trabalho.

O objetivo geral dessa pesquisa é explicar as contribuições das proposições decoloniais e da interculturalidade crítica para a práxis nas disciplinas de Geografia da Licenciatura Formação de Professores Indígenas (FPI/FACED/UFAM)¹⁵, turma Alto Rio Negro.

Algumas questões “sulearam¹⁶” a elaboração dos objetivos: O contexto político, social, cultural e educativo pode influenciar a práxis docente valorizando ou invisibilizando questões indígenas e os saberes, os conhecimentos, as lutas, as resistências e as próprias identidades indígenas, no ensino de Geografia? As disciplinas de Geografia da Licenciatura FPI podem contribuir para a formação de professores indígenas, em uma perspectiva intercultural crítica e decolonial? O que pensam os egressos sobre as disciplinas de Geografia da Licenciatura Formação de Professores Indígenas (FPI/FACED/UFAM)?

Para tanto, selecionamos como objetivos específicos: a. Contextualizar as propostas para a formação de professores indígenas no Alto Rio Negro visibilizando os mecanismos da colonialidade no contexto educativo e sua influência sobre a práxis; b. Descrever práxis nas disciplinas de Geografia da Licenciatura Formação de Professores Indígenas (FPI/FACED/UFAM) que indiquem possibilidades de diálogo intercultural e de decolonialidade; c. Apresentar as reflexões conjuntas e as propostas dos egressos da área de Ciências Humanas e Sociais da Licenciatura Formação de Professores indígenas (FPI/FACED/UFAM), turma Alto Rio Negro, para as disciplinas de Geografia.

As perspectivas decoloniais foram fundamentais para a compreensão dos processos que culminaram na reivindicação indígena pelas licenciaturas interculturais e para ressignificar a Geografia na educação intercultural. Portanto, defendemos a **tese** de que os estudos decoloniais contribuem sobremaneira para a formação de professores indígenas, trazendo elementos importantes para a compreensão do contexto da formação de professores indígenas e para o exercício da práxis intercultural em Geografia, possibilitando “outras” interações fundamentadas na valorização das culturas indígenas no que diz respeito aos aspectos geográficos e espaciais.

¹⁵ Ressalto que a Licenciatura Formação de Professores Indígenas, em questão, habilita para uma das seguintes áreas: Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes, ou Ciências Exatas e Biológicas. Não se trata, portanto, de um curso de graduação em Geografia.

¹⁶ O termo “sulear”, em substituição a “nortear”, faz referência aos conhecimentos oriundos do Sul periférico da América Latina.

1.4 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

A primeira seção desta pesquisa contextualiza o tema de estudo, a Geografia na formação de professores indígenas no Alto Rio Negro, apontando as motivações, a relevância, os objetivos propostos e a tese.

Na segunda seção, apresentamos as perspectivas epistemológicas e metodológicas que fundamentaram a pesquisa, que toma como aporte a interculturalidade crítica e as proposições do pensamento decolonial para a compreensão da realidade da formação de professores indígenas no Alto Rio Negro e para a ressignificação da práxis formativa.

A terceira seção apresenta o *locus* da pesquisa, evidenciando algumas características da Terra Indígena Alto Rio Negro no município de São Gabriel da Cachoeira e a reivindicação pela formação de professores indígenas.

A quarta seção trata da contextualização histórica da formação de professores indígenas no Alto Rio Negro. A relevância desta contextualização está em favorecer a compreensão do processo de colonialidade do poder, do ser e do saber (QUIJANO, 1989) na formação do sistema mundo moderno-colonial e na formação de professores indígenas no Alto Rio Negro, através da “missão civilizatória” dos missionários católicos e protestantes no início do século XX, da “educação patriótica” dos governos militares de 1970 e 1980 e, finalmente, na proposta de formação das licenciaturas interculturais. A compreensão da proposta de formação intercultural da Licenciatura FPI, e o protagonismo indígena nesse processo, carecem dessa retrospectiva histórica.

A descrição das propostas das disciplinas e algumas práxis decorrentes compõem a quinta seção deste estudo. Nesse processo de reflexividade, elaboração e reelaboração das propostas para a Geografia, o exercício da interculturalidade crítica levou ao reconhecimento da validade do pensamento decolonial em suas proposições sobre “outras” formas de conhecimento. Consideramos que os conhecimentos tradicionais indígenas sobre Geografia, em relação dialógica com o conhecimento científico, podem apontar caminhos para a formação de professores indígenas e agregar valor ao conhecimento humano como um todo, incluindo as exterioridades culturais e epistêmicas dos povos indígenas.

Acredito no potencial propositivo da interculturalidade crítica e da decolonialidade, mesmo ciente do longo caminho a ser percorrido para superarmos as relações assimétricas de poder que fundamentam a colonialidade do ser e do saber, a inferiorização dos

conhecimentos subalternos e das culturas periféricas¹⁷, bem como sua consequente discriminação nos meios acadêmicos.

Por fim, na sétima seção, apresentamos as reflexões e propostas dos professores indígenas, egressos da área de Ciências Humanas e Sociais da turma Alto Rio Negro (FPI/FACED/UFAM), para as disciplinas de Geografia.

¹⁷ “Conhecimentos subalternos” são aqueles oriundos dos países subalternizados, a periferia do sistema mundo moderno-colonial. “Culturas periféricas” (DUSSEL, 2016), as culturas invisibilizadas pelo euro-usa-centrismo.

Quadro 1 – Resumo das seções primárias

Título: A formação de professores indígenas no Alto Rio Negro: decolonialidade, interculturalidade crítica e Geografia		
Questão problema	Objetivo Geral	Seções Primárias
Como concretizar a interculturalidade na prática, como proposto na Licenciatura FPI (FACED/UFAM)?	Explicar as contribuições das proposições decoloniais e da interculturalidade crítica para a prática nas disciplinas de Geografia da Licenciatura Formação de Professores Indígenas (FPI/FACED/UFAM), turma Alto Rio Negro.	1. Introdução 2. A interculturalidade crítica e a decolonialidade como perspectivas na pesquisa sobre Geografia na formação de professores indígenas: epistemologias e metodologias “outras”.
Questão Suleadoras (QS)	Objetivos Específicos (OE)	
QS1 - O contexto político-social e educativo pode influenciar a prática docente valorizando ou invisibilizando questões indígenas e os saberes, os conhecimentos, as lutas, as resistências e as próprias identidades indígenas, no ensino de Geografia?	OE 1 – Contextualizar as propostas para a formação de professores indígenas no Alto Rio Negro visibilizando os mecanismos da colonialidade no contexto educativo e sua influência sobre a prática.	3. Os povos indígenas do Alto Rio Negro: a luta pela Terra e pela formação de professores indígenas. 4. A formação de professores indígenas na região do Alto Rio Negro.
QS2- As disciplinas de Geografia da Licenciatura FPI podem contribuir para a formação de professores indígenas, em uma perspectiva intercultural crítica e decolonial?	OE 2 – Descrever a prática nas disciplinas de Geografia da Licenciatura Formação de Professores Indígenas (FPI/FACED/UFAM) que indiquem possibilidades de diálogo intercultural e de decolonialidade	5. As disciplinas de Geografia da Licenciatura Formação de Professores Indígenas (FACED/UFAM).
QS3 – O que pensam os egressos sobre as disciplinas de Geografia da Licenciatura FPI (FACED/UFAM)?	OE 3 – Apresentar as reflexões conjuntas e as propostas dos egressos da área de Ciências Humanas e Sociais da Licenciatura Formação de Professores indígenas (FPI/FACED/UFAM), turma Alto Rio Negro, para as disciplinas de Geografia.	6. Os olhares dos professores indígenas sobre as disciplinas de Geografia da Licenciatura Formação de Professores Indígenas (FACED/UFAM). 7. Resgatando olhares sobre Geografia na Licenciatura Formação de Professores Indígenas.
		Considerações sobre Geografias “Outras”
Tese: Os estudos decoloniais contribuem sobremaneira para a formação de professores indígenas, trazendo elementos importantes para a compreensão do contexto da formação de professores indígenas e para o exercício da prática intercultural em Geografia, possibilitando “outras” interações fundamentadas na valorização das culturas indígenas no que diz respeito aos aspectos geográficos e espaciais.		

Fonte: A autora, 2023.

2. A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E A DECOLONIALIDADE COMO PERSPECTIVAS NA PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: EPISTEMOLOGIAS E METODOLOGIAS "OUTRAS"

Essa seção apresenta as perspectivas epistemológicas e metodológicas da interculturalidade crítica que orientaram as ações docentes nas disciplinas de Geografia, da Licenciatura Formação de Professores Indígenas e as proposições do pensamento decolonial, tomadas no decorrer da pesquisa, que contribuíram para maior compreensão do contexto político-educativo da formação de professores no Alto Rio Negro e para a ressignificação da práxis nas disciplinas de Geografia da Licenciatura FPI.

A Licenciatura Formação de Professores Indígenas da UFAM tem por princípio a interculturalidade crítica, por isso, desde o início, empreendi uma busca por respostas a respeito “do que fazer” e de “como fazer” para tornar realidade a prática da interculturalidade crítica. Foi desafiador, inclusive, compreender o “porquê” desta proposta diferenciada, uma preocupação não apenas epistêmica e metodológica, mas pedagógica e didática.

Entre os graduandos, colaboradores da pesquisa¹⁸, a interculturalidade crítica é vista como diálogo intercultural ou até mesmo como intercientificidade, no sentido de reconhecimento e valorização paritária dos conhecimentos tradicionais indígenas e dos conhecimentos científicos:

Interculturalidade é... os dois conhecimentos andam juntos, o nosso e os do “branco” né?! Entre aspas, né?! O pessoal de fora. E isso é muito importante para o nosso próprio desenvolvimento mesmo porque a gente tem que conhecer a nossa realidade, valorizar a nossa cultura, a nossa língua, mas não deixando de lado os valores das outras sociedades também (WISÚ, entrevista, 2019).

Trabalhar a cultura de todos, valorizando todos. Interculturalidade prá mim é isso. Não sei se tá certa, essa é no meu entender (DOÉ, entrevista, 2019).

Interculturalidade assume, também, o sentido de troca de conhecimentos, de aprender com os outros, reconhecendo e respeitando as diferenças interétnicas característica do Alto Rio Negro:

¹⁸ Nas citações que se referem às narrativas dos colaboradores, mantivemos um nome, seguido da indicação da atividade-fonte (conversas, entrevistas ou apresentações de trabalhos) e do ano, conforme explicado no ítem 2.2, que trata da metodologia.

É fazer uma ponte, entre a nossa cultura e a cultura dos brancos ou eles também podem voltar né, dos brancos prá nossa. Aí tem o intercâmbio de dois conhecimentos (WISÚ, entrevista, 2019).

Por conseguinte, a preocupação com as relações interétnicas aparece nos relatos sobre interculturalidade, revelando o cuidado e o respeito à diversidade de povos, línguas, culturas, às diversas territorialidades no Alto Rio Negro e o reconhecimento da interdependência.

In-ter-culturalidade é o que nós vamos ver, tanto a minha quanto a do meu colega, já que nós temos aqui uma diversidade de etnias, né?! Então eu acho que nós devemos trabalhar, conforme o que nós temos. Por exemplo, lá na minha escola eles adotaram lá, como pra trabalhar na parte da linguagem, a língua materna é nheengatu, só que lá não tem só nheengatu. Lá tá o povo baniwa, tukano, dessana. Então tão tudo aquele povo lá! Então o trabalho que nós estamos tendo agora com os professores [da FPI] vem dando uma ideia boa, né?! Fazer os grupos para trabalhar com suas próprias línguas, com suas próprias culturas. Então eu entendo que a interculturalidade é isso, trabalhar com todos conforme suas realidades próprias (DOÉ, entrevista, 2019).

Nós somos povos diversificados né? Eu, no caso, na minha própria comunidade, tenho oito etnias. Então só com isso, na escola já junta esse povo, né?! Então cada um, tem uma Geografia de território diferente, né, que eles não nasceram lá, maioria já vieram pra cá de outras comunidades, de outra região. Então, hoje estou tentando montar, como que a gente vai levar esse povo pra frente, né?! Como que a gente vai juntar pra formar uma educação só (IREMIRI, entrevista, 2019).

Para esses desafios, postos pelos colaboradores, a interculturalidade crítica e as perspectivas decoloniais têm buscado respostas. A interculturalidade crítica insere-se nas discussões sobre os direitos educativos na atualidade, entendendo que os referenciais de igualdade, liberdade e universalidade, sobre os quais as discussões, no mundo ocidental capitalista, estiveram tradicionalmente pautadas, são insuficientes quando confrontadas com a questão do reconhecimento da diversidade cultural, dos diversos modos de vida, das várias lógicas de construção do conhecimento e das diversas visões de mundo existentes (CANDAU, 2016).

Assim, tem-se buscado, nos estudos sobre interculturalidade crítica, articular igualdade e diferença, como pólos que se exigem mutuamente e que solicitam a redistribuição do poder, “levando a sério” as diferentes culturas, os saberes tradicionais e as aspirações insurgentes, diversas daquelas da sociedade hegemônica e euro-usa-cêntrica.

Para Candau (2016), multiculturalismo e interculturalidade são expressões polissêmicas. A autora contrapõe-se àqueles que consideram multiculturalismo como o reconhecimento das diferenças em suas especificidades e a interculturalidade como o aspecto

relacional deste processo. Para ela, o multiculturalismo apresenta posicionamentos diferentes, podendo ser assimilacionista, diferencialista ou intercultural.

Em relação à educação, o multiculturalismo assimilacionista caracteriza-se por admitir que vivemos em uma sociedade multicultural, favorecendo ações para a integração de todos à sociedade, em condições de igualdade. No entanto, a cultura aceita e propagada é a que corresponde à cultura hegemônica, uma visão de mundo eurocêntrica, ou euro-usa-cêntrica, como preferem alguns, fundamentada nas hierarquias étnico-raciais e na geopolítica do conhecimento.

No advento da universalização da escolarização, por exemplo, pretende-se que todos tenham acesso à educação, mas a educação pretendida é aquela que visa à incorporação de todos à cultura hegemônica:

Todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente em sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias nas salas de aula, aos valores privilegiados etc (CANDAU, 2016, p. 8).

Desta forma, embora reconheça a diversidade de povos e cultural, a educação pautada no multiculturalismo assimilacionista promete “integrar” todos os cidadãos ao país, uniformizando a sociedade brasileira e igualando a oferta de oportunidades. No entanto, sem a devida representatividade identitária, com o reconhecimento e a valorização das diferenças, as identidades diversas são discriminadas, cooptadas ou invisibilizadas, reforçando as desigualdades sociais e as condições de subalternidade.

O multiculturalismo diferencialista ou monocultura plural¹⁹ considera que a ênfase na assimilação termina por negar ou silenciar as diferenças e propõe o contrário, que a ênfase seja colocada no reconhecimento das diferenças e na garantia de espaços em que os diversos grupos socioculturais possam se expressar: “Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais” (CANDAU, 2016, p. 9).

O multiculturalismo intercultural ou interculturalidade crítica considera que o intercâmbio de conhecimentos, com a valorização igualitária de conhecimentos científicos e conhecimentos tradicionais, favorece a construção de sociedades mais justas, democráticas e

¹⁹ Expressão cunhada por Amartya Sen (2006).

inclusivas, articulando “políticas de igualdade com políticas de identidade” (CANDAU, 2016, p.9).

A interculturalidade crítica quer ser uma proposta epistemológica, ética e política orientada à construção de sociedades democráticas que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais, assim como propor alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países (CANDAU, 2016, p.10).

Trata-se de uma proposta epistêmica que considera que não existe intercâmbio efetivo de conhecimentos se as condições de diálogo são marcadas pelas assimetrias e pela discriminação, em todas essas dimensões. Assim, não se deve começar pelo diálogo, mas pela reflexão acerca das relações de poder instituídas na Modernidade, naturalizadas pela visão capitalista/neoliberal que rege o mundo ocidental e pela colonialidade que persiste nas múltiplas dimensões estruturais das sociedades latino-americanas: “Para que o diálogo seja real, é necessário começar por visibilizar as causas do não diálogo, o que passa necessariamente por um discurso de crítica social” (TUBINO, 2005, p. 5).

A educação referenciada pela interculturalidade crítica questiona as condições socioeconômicas e políticas que condicionam o intercâmbio entre culturas na atualidade, uma vez que “a assimetria social e a discriminação cultural tornam inviável o diálogo intercultural autêntico” (TUBINO, 2005, p.5).

As referências para esta tese fundamentam-se, portanto, na decolonialidade e na interculturalidade crítica, valendo-se do entendimento de que as diferenças culturais e as identidades plurais a elas relacionadas enriquecem o conhecimento como um todo e questionando, portanto, as condições sociais e políticas que dificultam, e mesmo impossibilitam, o diálogo intercultural autêntico.

A educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2016, p. 11).

A crítica político-social vincula-se à proposta de educação intercultural através do reconhecimento do processo histórico de estruturação das sociedades latino-americanas sob as bases de uma colonialidade que persiste mesmo com o fim da colonização, caracterizada por um modelo capitalista/neoliberal e excludente, fundamentado na desigualdade social, na racialização, estigmatização das identidades subalternas e na exploração indiscriminada da

natureza. Através dessa crítica, a interculturalidade crítica objetiva a transformação da sociedade.

Assim, meu compromisso como educadora aprofundou-se na convivência e no aprendizado junto aos povos indígenas, nas assembleias dos movimentos indígenas e nas reuniões promovidas pela SECADI/MEC²⁰, momentos que acentuaram a percepção sobre as causas estruturais e os processos históricos que fundamentam a estigmatização sociocultural (TUBINO, 2016) em relação ao conhecimento indígena e que demonstram que não questionar a educação escolar monocultural e euro-usa-cêntrica contribui para a manutenção do racismo epistêmico que pretendemos combater.

O estigma²¹ e o preconceito, decorrentes da colonialidade, marcaram, invisibilizaram e deslegitimaram social e culturalmente os povos indígenas durante séculos. Como ignorar o processo histórico, político, social e cultural que fundamenta a discriminação sociocultural? Como proceder ao diálogo intercultural nesse contexto em que os papéis na interação social já estão previamente definidos pela colonialidade e estruturados em uma educação excludente e eurocêntrica?

A afirmação de Tubino (2016) acabou por fundamentar uma inquietação já existente:

(...) desconstruir este padrão de relação perversa, enraizado no imaginário social, é a tarefa fundamental da educação intercultural. Isto implica em fazer dela um espaço que permita problematizar e desnaturalizar a estigmatização cultural, mediante a visibilidade e o questionamento de suas causas atuais e suas origens históricas (TUBINO, 2016, p. 24).

O desafio da educação intercultural é contextualizar e enfrentar o modelo educativo fundamentado em relações desiguais, originadas pelas relações de poder instituídas na Modernidade, visibilizando a subalternização dos povos latino-americanos, a estigmatização cultural e o racismo epistêmico que desvalorizam culturas, contribuindo, por conseguinte, para criar uma sociedade mais justa e igualitária onde todos possam estar representados.

²⁰ A SECADI promove eventos para consulta, organização de grupos de trabalho e formações que envolvem o movimento indígena, docentes e administradores da educação escolar indígena de todo o Brasil, em todos os níveis da educação, incluindo as Licenciaturas Interculturais Indígenas. Foi extinta (no governo Bolsonaro) e recriada em 2023 (no governo Lula).

²¹ O estigma é um atributo que colocamos e projetamos, de maneira inconsciente, em uma pessoa, por seu pertencimento a um grupo social, categorizado como socialmente menosprezado. Isso gera “projeções” desumanizantes e desqualificadoras, que anulam simbolicamente a pessoa (TUBINO, 2016, p.23).

Reconhecer e valorizar a diversidade étnico-cultural brasileira, para além da retórica, aponta para a construção de caminhos “outros”, para o reconhecimento da diversidade étnico-cultural do povo brasileiro e, quiçá, de novas possibilidades de ser e viver no mundo.

Se “a interculturalidade crítica é um dos paradigmas emergentes que tem possibilitado novas formas de relacionamento entre grupos socioculturais diferentes, abrindo novas perspectivas para outras concepções e práticas educacionais” (CECCHETTI; POZZER, 2019, p. 9), o desafio do educador reside na concretização efetiva desse projeto.

Entendo que o primeiro movimento de decolonização ocorre dentro da gente mesmo, nas atividades cotidianas, e nos desafia a perceber onde ainda temos que nos decolonizar. Ao mesmo tempo, implica no fortalecimento do diálogo intercultural com o “Outro” e com os saberes de suas culturas.

A interculturalidade crítica pressupõe a convivência, as reflexões e as trocas entre culturas, em busca de outras perspectivas epistêmicas e pedagógicas:

A interculturalidade representa a possibilidade de questionamento de concepções epistemológicas e pedagógicas monoculturais, contribuindo para a superação de processos educacionais que procuram normalizar os diferentes e as diferenças. Ao mesmo tempo, quer contribuir para a elaboração de outras formas de observar, interpretar e encaminhar políticas e práticas pedagógicas, na tentativa de (re)criar, a partir do cotidiano escolar, novos olhares frente à diversidade humana e cultural. (CECCHETTI; POZZER, 2014, p. 11)

Embora a interculturalidade crítica proponha a “transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes” (WALSH, 2009, p. 22), precisamos estar atentos ao risco de apropriação do termo interculturalidade crítica pelas políticas neoliberais, no sentido de assegurar a manutenção do capitalismo, amenizando os conflitos sociais através da “interculturalidade funcional” (WALSH, 2009), uma interculturalidade de fachada.

Dessa forma, a interculturalidade crítica alia-se às propostas decoloniais na contraposição à hegemonia do saber euro-usa-centrado, através da valorização das culturas periféricas e do reconhecimento da autenticidade e legitimidade epistêmica dos povos subalternizados e, mais do que isso, nos convida a consolidar, na práxis educativa, ações efetivas para superação das relações assimétricas do saber.

As reflexões sobre decolonialidade fundamentaram discussões sobre cultura e identidade quando se tentava compreender como garantir os direitos educativos frente à diversidade cultural e se apontava para o reconhecimento do multiculturalismo e da interculturalidade crítica, enquanto propostas.

O pensamento decolonial ou decolonialidade, em sua perspectiva epistêmica, política, social, cultural e educacional, despontou no final do século XX, quando teóricos, majoritariamente latino-americanos, subverteram a lógica do pensamento, considerando que a hierarquização étnico-racial e as diferentes identidades sociais decorrentes, como gênero, sexualidade e raça, interseccionalmente, se relacionavam ao sistema de opressão e subalternização dos povos latino-americanos, a partir da colonização europeia.

O Grupo Modernidade e Colonialidade (M/C) propôs, na década de 1990, o “giro decolonial” que busca “atualizar a crítica do pensamento latino-americano, fazer releituras históricas e problematizar novas e velhas questões para a América Latina” (BALLESTRIN, 2013, p.89). Em diálogo com o Grupo de Estudos Subalternos do Sul da Ásia, intelectuais latino-americanos fundaram o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, cuja originalidade e diferença foi redirecionar a crítica pós-colonial ao ocidentalismo e ao eurocentrismo, a partir da própria experiência histórica da América Latina (BALLESTRIN, 2013). Embora não tratassem, inicialmente, das especificidades da colonização portuguesa no Brasil, a perspectiva decolonial tem instigado a “identificação e a superação da colonialidade do poder, do saber e do ser” (BALLESTRIN, 2013, p.90) na América Latina.

Assim, o grupo M/C: “Defende a “opção decolonial” – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva”. (BALLESTRIN, 2013, p. 89).

Mais do que proposições teóricas, a práxis é a tônica do movimento: “Sua principal força orientadora, no entanto, é uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos (ESCOBAR, 2003, p.53).

A teoria da dependência (QUIJANO, 1992), a teoria do sistema-mundo (WALLERSTEIN, 2004) e a filosofia da libertação (DUSSEL, 1980; 2003) foram pontos de partida para um pensamento autônomo na América Latina, fundamentando o paradigma da matriz colonial do poder e seus desdobramentos filosóficos, epistêmicos, políticos e sociais.

A “teoria da dependência”, em meados do século XX, propunha pensar o desenvolvimento econômico de forma dinâmica, a partir da periferia do capitalismo, levando-se em conta as especificidades nacionais, continentais e globais dos processos históricos e econômicos na América Latina.

Até a década de 1960, os paradigmas estabelecidos pela conferência de Breton Woods (1944), nos Estados Unidos, entendiam o desenvolvimento econômico dos países capitalistas como um processo linear, com estágios escalonados do subdesenvolvimento ao

desenvolvimento. No entanto, a dinamicidade econômica observada nas economias latino-americanas nas décadas de 1960 e 1970 (Argentina, Brasil, México, por exemplo) não levaram esses países ao desenvolvimento, pelo contrário, vistos da periferia, o desenvolvimento e o subdesenvolvimento pareciam conviver pacificamente, dentro do sistema capitalista. Assim, economistas, como Andre Gunder Frank, Fernando Henrique Cardoso, Paul Israel Singer, Enzo Faletto e outros, passaram a criticar a proposta linear do desenvolvimento por etapas, considerando as condições históricas e econômicas específicas da América Latina, decorrentes da sua posição periférica no sistema capitalista.

O salto dialético proposto por esses autores foi entender que subdesenvolvimento não era um problema local, mas que, principalmente quando visto da periferia, era condição necessária ao próprio capitalismo. Isto é, desenvolvimento e subdesenvolvimento eram faces da mesma moeda e o primeiro necessitava do segundo, de seus mercados e matérias-primas para manter sua posição hegemônica. Dentro dessa realidade global, entretanto, desenvolver-se não era tarefa simples (LOTUFO, 2016, p.6).

O sistema centro-periferia, do argentino Raul Presbicht, foi retomado para definir o posicionamento dos países no sistema mundo, uma vez que a denominação metrópole-colônia já não se adequava a países descolonizados.

Entender a dependência passava por refletir sobre a relação das elites centrais e do capital internacional com a elites locais e regionais periféricas, que lucravam com investimentos financeiros, e que se identificavam, inclusive fenotipicamente, mais com os países do centro do que com a maioria da população tradicional de seus países. A análise da realidade dos países latino-americanos, em suas especificidades, visibilizou a necessidade de fortalecer o diálogo Sul-Sul, entre os países periféricos da América Latina vindos de realidades histórico-coloniais semelhantes, e não apenas do diálogo Norte-Sul, centro-periferia.

No campo da filosofia da cultura, com todo o panorama descortinado pela economia crítica, exigindo “a incorporação das classes sociais como atores intersubjetivos a serem integrados a uma definição de cultura” (DUSSEL, 2016, p. 51), a teoria da dependência²² significou uma “ruptura histórica” com os conceitos substancialistas e materialistas da cultura, propondo a análise das assimetrias nas relações entre os sujeitos históricos do centro e da periferia. Esse paradigma emergiu, concomitantemente, ao

²² Dussel (2016) aponta, ainda, os movimentos estudantis e populares e a obra **Totalidade e Infinito** (LEVINAS, 1988) como propulsores de tal ruptura.

desenvolvimento da filosofia da libertação (DUSSEL, 1971) que, tomando a teoria da dependência, reconheceu que entre as culturas do centro e as periféricas nunca houve diálogo simétrico, mas sim relações de dominação, condicionamento e aniquilação das culturas periféricas pelas culturas hegemônicas.

A filosofia latino-americana como filosofia da libertação descobria seu condicionamento cultural (pensava-se a partir de uma cultura determinada), mas também articulada (explícita ou implicitamente) a partir dos interesses de classes, grupos, sexo, raça etc. determinados. A *location* havia sido descoberta e era a primeira questão filosófica a ser tratada. O diálogo intercultural havia perdido sua ingenuidade e passou a ser compreendido como sobredeterminado por todo o período colonial (DUSSEL, 2016, p.52).

Reconhecendo a dependência epistêmica gerada pela colonização, a filosofia da libertação sugere que a cultura periférica deve ser o ponto de partida para o diálogo intercultural autêntico:

A cultura, como cultura popular, longe de ser uma cultura menor, é o centro menos contaminado e radiante da resistência do oprimido contra o opressor [...]. Para criar algo de novo, há de se ter uma palavra nova que irrompa a partir da exterioridade. Esta exterioridade é o próprio povo que, embora oprimido pelo sistema, é o mais distante em relação a este (DUSSEL, 1973, p.147).

No entanto, fez-se necessária uma definição de cultura popular, aquela que embora oprimida e invisibilizada, guarda uma certa “externalidade” em relação à cultura de massa e à cultura nacional:

A cultura popular não era populista. “Populista” implicava a inclusão na “cultura nacional” da cultura burguesa ou oligárquica de sua elite e a cultura do proletariado, do campesinato, de todos os habitantes da terra organizados sob um Estado (na França se denominou “bonapartismo”). O popular, no entanto, seria um setor social de explorados ou oprimidos de uma nação, mas que guardaria também certa “externalidade”, como veremos adiante. Oprimidos do sistema estatal, este setor mantém uma alteridade livre nesses momentos culturais, desprezados pelos dominantes apenas como folclore, música, comida, roupas, festivais, a memória de seus heróis, os feitos emancipatórios, as organizações sociais e políticas etc (DUSSEL, 2016, p. 53).

Concomitantemente à valorização das culturas periféricas, a filosofia da libertação concentrou-se em situar as culturas da América Latina, e todas as demais culturas, na história da Modernidade, questionando a visão hegemônica, que construiu “uma visão distorcida não só de culturas não europeias, mas (...) igualmente interpretava equivocadamente a própria cultura ocidental” (DUSSEL, 2016, p.56).

O conceito de Modernidade necessitava ser reconstruído a partir de uma perspectiva cultural global, exterior à perspectiva eurocêntrica. Essa reconstrução considera que a Modernidade começa com a invasão da América, a abertura geopolítica da Europa para o Atlântico, com a implantação e o controle do sistema mundo e com a invenção do colonialismo, entendendo que todos esses eventos, são “aspectos de uma mesma realidade simultânea e mutuamente constitutiva” (DUSSEL, 2016, p. 58).

Assim, as relações de poder estabelecidas a partir da Modernidade, considerando a nova ordem mundial, o novo reordenamento territorial, a constituição, enfim, do sistema-mundo moderno-colonial (QUIJANO, 2000) a partir do “acréscimo” da América ao mundo até então conhecido pelos europeus, visibiliza as assimetrias culturais produzidas pela Modernidade e os reflexos no imaginário sobre a região, que passa a ser vista e pensada a partir de uma perspectiva eurocêntrica.

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 9).

O protagonismo da América no sistema mundo moderno-colonial (LANDER, 2005) justifica-se porque foi a partir do que a Europa chamou de “Novo Mundo”, invisibilizando os povos, as territorialidades, a história, a cultura e as relações político-sociais aqui existentes, que uma nova configuração da ordem mundial se tornou possível.

O encontro com o continente que viria a se chamar América muda o destino do mundo. Esse encontro é, de fato, o fenômeno capital da constituição do mundo moderno que assim, desde o início é colonial. A partir dali, e só a partir dali, a Europa passará a se tornar o centro do mundo e, para essa centralidade, a América foi decisiva (PORTO-GONÇALVES, 2006b, p.153).

A partir desse momento histórico, do encontro entre os povos europeus e os povos da América, “mau encontro” segundo La Boétie (CLASTERS, 1999),

(...) novos horizontes geográficos se mundializavam conformando novas territorialidades. O local, o nacional, o regional e o mundial foram sendo redefinidos no mesmo processo em que as relações sociais e de poder foram constituindo o mundo moderno-colonial que nos conforma hoje (PORTO-GONÇALVES, 2006b, p. 152).

Pensar o protagonismo da América na configuração do sistema mundo moderno-colonial nos convida a nos desprendermos do pensamento euro-usa-cêntrico e, ao mesmo tempo, nos faz refletir sobre “aquilo que era”, antes da apropriação europeia, refletindo, também, sobre “o que pode vir a ser”. Ao mesmo tempo, desloca o centro das discussões epistêmicas do eurocentrismo para um pensamento autônomo sobre e na América Latina.

Através dos pensadores decoloniais, o sistema mundo instituído na Modernidade, passa a ser pensado como “sistema mundo moderno-colonial” (QUIJANO, 2003), ressaltando a persistência das relações coloniais, mesmo após a independência dos países da América Latina.

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

O conceito de colonialidade do poder (QUIJANO, 1989) ressalta que a centralidade política e econômica dos países europeus se consolidou através da expansão do capitalismo e da manutenção das relações de exploração econômica nas Américas. Assim, “não poderia haver uma economia-mundo capitalista sem as Américas” (BALLESTRIN, 2013, p.101).

Ao mesmo tempo, a matriz colonial de poder apresenta níveis complexamente entrelaçados que se manifestam no controle da economia, da autoridade, da natureza, do gênero, da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento. Assim, a colonialidade se reproduz nas dimensões do poder, do saber, do ser e da natureza, sendo “indissociavelmente constitutiva da modernidade” (MIGNOLO, 2003, p. 30), porque foi através do projeto colonial e da subalternização, inclusive epistêmica, dos povos colonizados, que foram possíveis os avanços político-econômicos dos países centrais do capitalismo. Grosfoguel (2008, p 126.) ressalta a “continuidade das formas coloniais de dominação”, associando-a à imposição da cultura euro-usa-cêntrica na América e à própria estrutura do sistema mundo moderno-colonial.

O pensamento decolonial propõe, portanto, que a colonização da América Latina, fundamentada no latifúndio, na monocultura, na sociedade patriarcal, na servidão e no trabalho escravo, no caso do Brasil, deixou marcas não só nas relações político-econômicas que separam o mundo em centro e periferia do capitalismo, mas também na conformação das

sociedades latino-americanas, com a estigmatização das identidades indígenas, negras e minoritárias, através de uma hierarquização étnico-racial.

Historicamente situada a partir da colonização da América (MALDONADO-TORRES, 2008), a colonialidade fundamentou-se na ideia de raça, que instituiu, de forma inédita, a “diferença” entre os povos do mundo e a ideia de superioridade “branca” europeia. A “missão civilizatória europeia” e, sua consequente colonialidade do ser e do saber, naturalizou o princípio de raças superiores e inferiores.

A diferença colonial (MIGNOLO, 2003) originada e reproduzida pela colonialidade de poder inaugura uma leitura de mundo que produz a racialização dos povos do mundo. A noção de raça foi “o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (GROSFOGUEL, 2008, p. 123) e, em decorrência, produziu as diferentes formas de racismo.

O silenciamento, o apagamento e invisibilização dos saberes e dos conhecimentos dos povos subalternizados da América, passaram a ser analisados à luz do “racismo epistêmico” (MALDONADO-TORRES, 2008) e da “negação da alteridade epistêmica” (CASTRO-GÓMEZ, 2005) visualizando o problema da alteridade à luz da perspectiva geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2003).

A decolonialidade propõe considerar a geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2003), reconhecendo que o euro-usa-centrismo tem fundamentado as discussões sobre a validade dos saberes, fomentando o racismo epistêmico (MALDONADO-TORRES, 2008) e os diversos mecanismos de hierarquização do conhecimento que subalternizam e invisibilizam cosmovisões e saberes divergentes daqueles dos centros hegemônicos do poder. Para tanto, há que se considerar as potencialidades das culturas periféricas (DUSSEL, 2016) que podem responder de outros lugares aos dilemas educativos da Modernidade.

A neutralidade científica, considerada por Castro-Gómez como o ponto zero, supostamente neutro e absoluto, que elege a linguagem científica como “a mais perfeita de todas as linguagens humanas” (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p. 14), é euro-usa-centrada.

Trata-se, então, de uma filosofia na qual o sujeito epistêmico não tem sexualidade, gênero, etnia, raça, classe, espiritualidade, língua, nem localização epistêmica em nenhuma relação de poder, e produz a verdade desde um monólogo interior consigo mesmo, sem relação com ninguém fora de si. Isto é, trata-se de uma filosofia surda, sem rosto e sem força de gravidade. (GROSFOGUEL, 2007, p. 64).

Questiona-se, assim, tanto a neutralidade científica quanto a verdade absoluta, considerando “paradigmas outros” (MIGNOLO, 2003), valorizando as epistemologias subalternas e propondo a decolonização contínua do conhecimento.

Não se trata de desvalorizar o pensamento europeu ou desconsiderar sua heterogeneidade, uma vez que tal episteme também abriga “(...) perspectivas contraditórias, sejam de afirmação da ordem, sejam de perspectivas emancipatórias” (PORTO-GONÇALVES, 2006 p.153), mas de valorizar as culturas e as identidades periféricas.

Reconhecer a “diferença colonial” (MIGNOLO, 2003) nos instiga a buscar outros paradigmas para compreender a realidade latino-americana. Se a colonização significou centralidade política e cultural para a Europa, para os diversos povos colonizados significou desterritorialização (HAESBAERT, 2004), devastação, opressão e uma tragédia cujos efeitos se estendem aos dias atuais. Justificada através da “missão civilizatória europeia”, a colonização promoveu não apenas a apropriação do território, mas também o jugo dos povos que habitavam a América.

As relações de exploração, de dominação e os conflitos decorrentes ordenaram-se em torno das classificações de raça, gênero e trabalho que fundamentam o sistema-mundo moderno-colonial (QUIJANO, 2000).

Uma “práxis irracional da violência” (DUSSEL, 2000, p.49), característica da colonialidade, esconde-se sob o “mito da modernidade” (BALLESTRIN, 2013, p.101) que busca “civilizar” os povos “menos desenvolvidos”, os subalternizados dos países periféricos. A oposição à civilização justificou, por fim, o genocídio, o etnocídio (as guerras justas do período colonial) e a opressão da modernidade (servidão, escravidão, exploração do trabalho) considerando “inevitáveis os sofrimentos ou sacrifícios (os custos) da ‘modernização’ dos outros povos ‘atrasados’ (imaturos), das outras raças ‘escravizáveis’, do outro sexo por ser ‘frágil’, etcetera” (DUSSEL, 2000, p. 49).

Passada a colonização, a colonialidade persiste através da hegemonia de uma visão de mundo capitalista, ocidental e euro-usa-cêntrica, naturalizada como a única possível, e na imposição de relações assimétricas de poder entre os povos do mundo (colonialidade do poder), no entendimento de que o conhecimento científico é o único “conhecimento verdadeiro” (colonialidade do saber), na apropriação e dilapidação da natureza (colonialidade da natureza), na legitimação e naturalização dos processos de exclusão e subalternização (colonialidade do ser) daqueles que não se enquadram no padrão euro-usa-centrado.

Embora os países do centro do sistema mundo moderno-colonial tenham propagado o mito da modernidade, fundamentado na racionalidade científica e na ideia de

progresso acessível a todos os países, na realidade as ex-colônias assumiram posições periféricas no capitalismo mundial, caracterizadas pela dependência econômica e pela divisão internacional do trabalho, associada a uma hierarquia étnico-racial, que mantém os estados-nações periféricos e os seus povos sob o domínio político e econômico da Europa e dos Estados Unidos. Uma “colonialidade global” que mantém os países periféricos numa “situação colonial, ainda que não estejam sujeitos a uma administração colonial” (GROSFÓGUEL, 2008, p. 126).

Com o advento da colonização, tem início uma história de dominação, lucrativa para os europeus, para os quais a expansão mercantilista/capitalista significou supremacia política e hegemonia cultural, mas desastrosa para os povos indígenas, que, na luta por seus territórios foram submetidos à servidão, à integração forçada ou sentenciados à morte física ou epistêmica.

O pensamento decolonial nos convida a considerar as lutas e resistências dos povos latino-americanos e a possibilidade de pensar criticamente com e sobre os subalternizados da Modernidade. Diversas formas de resistência, de acordo com contextos específicos e as necessidades decorrentes, foram sendo sistematicamente desenvolvidos pelos povos subalternizados: acordos, guerras, alianças, busca de refúgio em locais afastados dos povoados, invisibilidade, sincretismo e, nas últimas décadas, a organização política coletiva através dos movimentos sociais.

Com o deslocamento do lugar de enunciação e considerando a existência da geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2003), a colonização pode ser vista, através dos povos invisibilizados, sob a perspectiva de epistemes próprias das diversas culturas que habitam a América há onze (11) mil anos (PORTO-GONÇALVES, 2006) e a Amazônia há, pelo menos²³, oito (8) mil anos (CABALZAR; RICARDO, 1998). Sob essa nova luz podemos, inclusive, constatar o óbvio: que os povos indígenas da Amazônia, nessa relação sociedade-natureza, desenvolveram um extenso saber sobre a região.

A histórica generalização eurocêntrica dos povos indígenas (PORTO-GONÇALVES, 2009), através da palavra “índios”, em referência às Índias Orientais, ocultou identidades que sobreviveram e, hoje, reivindicam suas identidades próprias em reconhecimento à diversidade de povos e cultural brasileira: Apurinã, Arapaso, Banawa,

²³ A história da ocupação humana na Amazônia, em especial no Alto Rio Negro, ainda carece de estudos. Os estudos já realizados apontam que a Amazônia é a região onde foram encontrados os sinais mais antigos da ocupação humana, há quase oito mil anos atrás (CABALZAR; RICARDO, 1998). Novos estudos arqueológicos têm grande probabilidade de encontrar vestígios mais antigos dessa ocupação humana.

Baniwa, Baré, Coripaco, Desana, Döw, Hupda, Jarauara, Kambeba (autodesignados Omágua-Kambeba²⁴), Kanamari, Karapanã, Kokama, Kubeo, Mayoruna, Makuna, Miranha, Miritapuya, Munduruku, Mura, Nadöb, Palmari, Parintintim, Piratapuya, Sateré-Mawé, Siriano, Tariana, Torá, Tukano (Yepá-Mahsã), Tikuna, Tuyuca, Wanano, Werekena Yanomami e Yuhupde²⁵.

O pensamento decolonial fundamenta-se no entendimento de que a persistência da colonialidade contribui para a opressão e a dominação econômica, política e cultural nos países capitalistas periféricos. O estabelecimento do diálogo intercultural, nesse sentido, aponta para a decolonização cultural e epistêmica dos povos subalternizados.

A opção decolonial propõe superar um entendimento homogêneo do mundo e contribuir para o debate epistêmico, a partir de categorias que objetivam descolonizar o poder, o saber, o ser e a natureza (PORTO-GONÇALVES, 2010).

Trata-se de um projeto ambicioso de transformação da sociedade, proposta por autores como Catherine Walsh (2012), Aníbal Quijano (2009), Zulma Palermo (2009), Walter D. Mignolo (2014), Ramón Grosfoguel (2008), Maldonado-Torres (2008), Castro-Gómez (2005), Carlos Walter Porto-Gonçalves (2006; 2009; 2015), Rogério Haesbaert (2021), entre outros. Esses pesquisadores apontam para a “decolonização” através de brechas no sistema (WALSH, 2016), mediante as quais outras²⁶ visões de mundo, outras formas de conhecimento, outras espacialidades e geograficidades possam emergir. O edital PROLIND/2008, por exemplo, ensejou a criação, ainda que subsidiada pelo MEC, das licenciaturas interculturais na UFAM. São as tais brechas de que fala Walsh (2016).

A importância da resistência, também salientada por Walsh (2016), se tornou mais clara através da colocação do representante discente da Licenciatura FPI, do povo Mura, quando, em reunião do Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI-FACED-UFAM) em 2022, expressávamos nossas angústias em relação às ameaças à continuidade da FPI e ele nos falou de esperança, lembrando que “uma gota d’água, por pequena que seja, abre buraco no chão duro”.

²⁴ Nos últimos anos, os povos indígenas têm se autodesignado através dos nomes originários de seus povos, uma vez que muitos nomes foram cunhados pelos colonizadores. Os kambeba, por exemplo, se autodenominam omágua ou omágua-kambeba e os tukano se autodesignam yepá-mahsã.

²⁵ Os povos indígenas citados são aqueles atendidos pela Licenciatura Formação de Professores Indígenas da FACED/UFAM. Existem muitos outros povos indígenas vivendo em território brasileiro.

²⁶ Na perspectiva decolonial, o termo “outra” e suas variações apontam para o devir, o que pode surgir através da interculturalidade crítica e da decolonialidade, mas que não é possível definir antes da imersão nesses processos.

Para além da crítica à modernidade/colonialidade, a decolonialidade é a reação, imediata e persistente, a contraposição histórica ao projeto colonial, mas também as ações insurgentes dos dias atuais.

A Modernidade não foi um fenômeno estritamente europeu, mas antes planetário, para o qual os “bárbaros excluídos” contribuíram, ainda que o seu contributo não tenha sido reconhecido (MIGNOLO, 2020), assim, as perspectivas decoloniais propõem o conceito de transmodernidade: “o projeto de uma sociedade que inclui a exterioridade do paradigma moderno-colonial, ou seja, acolhe todas as expressões de alteridades negadas e invisibilizadas por este modelo” (DIAS, 2023, p.7).

Sobre essas culturas periféricas e suas alteridades negadas e invisibilizadas, concordamos que:

O sistema econômico e político foi dominado no exercício do poder colonial e da acumulação gigantesca de riqueza, mas essas culturas têm sido interpretadas como desprezíveis, insignificantes, sem importância e inúteis. Esse desprezo, no entanto, permitiu-lhes sobreviver em silêncio, desdenhadas simultaneamente por suas próprias elites modernizadas e ocidentalizadas. Essa alteridade negada, sempre existente e latente, indica a existência de uma riqueza cultural insuspeita, que renasce lentamente como chamas de carvão enterrado no mar de cinzas centenárias do colonialismo. Essa exterioridade cultural não é uma mera “identidade” substantiva não contaminada e eterna. Ela tem evoluído diante da própria Modernidade; trata-se de uma “identidade” em processo de crescimento, mas sempre como uma exterioridade (DUSSEL, 2016, p. 62).

As culturas universais, que guardam certa exterioridade frente ao sistema mundo moderno-colonial, estão vivas e em processo de transformação, “em renascimento, buscando (e inevitavelmente equivocando-se) novos caminhos para o desenvolvimento de seu futuro próximo” (DUSSEL, 2016, p. 63). São anteriores à Modernidade, ao mesmo tempo contemporâneas à Modernidade e, para os pensadores da decolonialidade, virão a ser transmodernas.

Assim, o conceito estrito de “transmoderno” indica essa novidade radical que significa o surgimento – como se a partir do nada – da exterioridade, da alteridade, do sempre distinto, de culturas universais em desenvolvimento, que assumem os desafios da Modernidade e, até mesmo, da pós-modernidade euro-americana, mas que respondem a partir de outro lugar, other location (Dussel, 2002), do ponto de sua própria experiência cultural, diferente da euro-americana, portanto capaz de responder com soluções completamente impossíveis para a cultura moderna única. Uma futura cultura transmoderna, que assume os momentos positivos da Modernidade (mas avaliados com critérios diferentes a partir de outras culturas antigas), terá uma pluriversalidade rica e será fruto de um autêntico diálogo intercultural, que deverá ter claramente em conta as assimetrias existentes (DUSSEL, 2016, p. 63).

Nesse contexto, o diálogo intercultural deverá ser transversal, oriundo de outros lugares, um diálogo multicultural que reconheça as assimetrias culturais e a geopolítica do conhecimento, que parta da afirmação dessa exterioridade negada, que tome os valores tradicionais como ponto de partida para o diálogo, que seja crítico em relação à própria tradição, que amadureça com o tempo, com os estudos e as reflexões sobre suas próprias cosmovisões e, também, através do estudo do conhecimento científico, que promova o diálogo intercultural entre os críticos de sua própria cultura. A transmodernidade, conforme estrategicamente pensada pela filosofia da libertação, não almeja a universalidade, mas uma pluriversalidade, onde diversas vozes são ouvidas e valorizadas, em constante diálogo crítico.

Para o diálogo intercultural autêntico, múltiplas decolonizações do saber entre os diversos povos e grupos societários, em escala local, regional, nacional e mundial, se fazem necessárias.

Assim, exige-se não uma, mas múltiplas decolonizações – ou, nos termos de Mignolo e Walsh (2018), uma “decolonialidade pluri e intersubjetiva”, que se constrói entre diversas classes, grupos culturais e escalas, na defesa tanto do pluriverso quanto das multi/transterritorialidades que nos constituem. É este o grande desafio que territórios descolonizados nos propõem: (re)valorizar a vida, ao mesmo tempo, em toda sua universalidade e pluralidade. Mas isso implica também contornar a armadilha de estarmos sempre em busca de um novo demiurgo (agora “descolonial”?) que resolveria todos os nossos problemas, inclusive, enquanto problemas intelectuais, epistêmicos. Ainda que defendamos a força da reflexão teórica, ela cada vez mais se liberta dos autoritarismos monológicos e se estende ao acolhimento e ao diálogo com diversas vivências-saberes através de cada um dos múltiplos mundos que formam o nosso grande espaço comum, “terreno”, vilipendiados pela imposição colonizadora de um único sistema-mundo (HAESBAERT, 2021, p. 339).

Carlos Walter Porto-Gonçalves considera pertinente a discussão epistêmica sobre decolonialidade na Geografia, considerando o quanto são geográficas as questões postas pelas perspectivas decoloniais. Atualmente, outros pesquisadores, professores e pensadores da temática geográfica, indígenas e não-indígenas, se desafiam a pensar as espacialidades e as relações espaciais tomando as perspectivas decoloniais. Nesse contexto, é interessante refletirmos sobre as potencialidades desse estudo na Geografia.

Porto-Gonçalves (2019) acredita que a decolonialidade aponta para transformações epistêmicas tão profundas quanto aquelas do Renascimento. Assim, o projeto decolonial exige “ousadia intelectual” porque se fundamenta em parâmetros para os quais não existem respostas prontas nem seguras; pelo contrário, reconhecendo a realidade do mundo como movimento, transformação e contradição, busca respostas nas exterioridades do sistema, nas culturas periféricas e em identidades invisibilizadas e subalternizadas.

Em um mundo de significativas transformações, como a ascensão chinesa na geopolítica mundial, a crise do modelo econômico de exploração indiscriminada da natureza, intensos conflitos sociais e religiosos e de movimentos migratórios sem precedentes (apenas para citar alguns exemplos), a Geografia precisa de parâmetros teóricos que respondam satisfatoriamente às transformações espaciais oriundas das transformações sociais em curso. Porto-Gonçalves (2001) propõe que a Geografia pense nas geo-grafias, nos novos protagonistas e nas novas territorialidades desse mundo contemporâneo:

Há, assim, um novo campo que é, ao mesmo tempo, local, regional, nacional e global, ou imperial como querem Negri e Hardt²⁷ que, por sua vez, tem ensejado a oportunidade histórica para que novos protagonistas locais e regionais venham à cena política. É nesse (*sic*) imbricação de escalas que novas territorialidades devem ser buscadas. Mais do que Geografia estamos diante de geo-grafias, enfim, do desafio de geo-grafar nossas vidas, nosso planeta, conformando novos territórios, novas territorialidades (PORTO-GONÇALVES, 2001, p.247).

A proposta decolonial enseja a possibilidade do “giro decolonial” na Geografia, ou seja, de pensar o espaço geográfico e as relações espaciais, primeiramente, a partir do olhar latino-americano, a partir dos países que se encontram às margens do capitalismo, das perspectivas dos povos periféricos que vivenciam a colonialidade que persiste nas relações políticas, sociais, econômicas, educativas, epistêmicas e que, por isso mesmo, desenvolveram olhares próprios sobre a realidade e maneiras próprias de lutar, de resistir e até de re-existir no mundo.

As relações assimétricas de poder estão no cerne dos problemas contemporâneos que envolvem corporeidade e identidade, individualismo e competitividade, apropriação e exploração da natureza, entre outros. O pensamento decolonial pode contribuir para a compreensão de paradigmas importantes da atualidade: o reconhecimento da interdependência, a reapropriação social da natureza, a luta contra o racismo epistêmico, a livre expressão das identidades dos grupos subalternizados, o questionamento da hegemonia do pensamento euro-usa-cêntrico²⁸, a valorização das diversas cosmovisões, o reconhecimento da pluriversidade.

O caráter relacional e interseccional da alteridade, na proposta decolonial, foi ressaltada por Rogério Haesbaert (2021):

²⁷ NEGRI, Antonio; HARDT, Michael. **Império**. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2001.

²⁸ Consideramos que nem mesmo a Europa é tão homogênea quanto se propaga: a própria Europa é plural e diversa. Há identidades invisibilizadas e pensamentos subalternizados também nos países centrais.

Essa concepção de alteridade evoca diretamente a relacionalidade (e a interseccionalidade) com que devemos tratar o espaço. Integrada à nossa condição desigual de classe, à expropriação de nossos meios de (re)produção e à exploração (ou descartabilidade) do nosso trabalho, é condição inescapável para uma efetiva transformação social, no reconhecimento de nosso pluriverso e na prática da transcultura/territorialidade frente à monológica de um capitalismo fundado no extrativismo ilimitado (especialmente no caso da “América Latina”), na acumulação e no valor contábil constantemente ampliados (HAESBAERT, 2021, p. 342).

Porto-Gonçalves (2019) relata que novas perspectivas sobre a espacialidade se apresentaram a ele através dos povos indígenas e dos seringueiros acreanos, por ocasião de seu doutoramento. Da mesma forma, foi a convivência com os povos indígenas, sobretudo do Alto Rio Negro, que me ofereceram novas perspectivas sobre território, saúde e educação indígena, temas indissociáveis e, por isso mesmo, as principais bandeiras dos movimentos indígenas, aprofundando o sentido e a relevância da decolonialidade na formação de professores indígenas.

Mudanças estruturais importantes dificilmente se originam das políticas estatais. Surgem, ao contrário, de demandas legítimas das organizações sociais (WALSH, 2016). No caso dos direitos indígenas no Brasil, por exemplo, as mudanças na Constituição de 1988 foram consequências da luta histórica dos povos indígenas pela sobrevivência, pelo bem-viver²⁹, pela autodeterminação³⁰, pelo direito de reafirmação de suas próprias identidades, a despeito do olhar euro-usa-cêntrico sobre “o que é” ou “não é” ser indígena e, embora tenha assegurado juridicamente importantes conquistas, vimos que, frente à alternância no poder político e econômico, a luta continua sempre.

Referimo-nos, nesta tese, às Amazônias, considerando os múltiplos espaços que compõem o contexto amazônico, com todos os seus conflitos, contradições, resistências, (re)existências e possibilidades (PORTO-GONÇALVES, 2015), e não como um espaço homogêneo - a Amazônia do imaginário mundo moderno-colonial-, que desconsidera o significado da diversidade em todas as suas dimensões e a resistência dos amazônidas que lutam para encontrar novas possibilidades de (re)existência.

²⁹ Relacionado aos movimentos indígenas, o bem viver se refere a um modo de vida baseado nas cosmologias, experiências e práticas fundamentadas nas cosmovisões indígenas. Trata-se de uma construção coletiva de um novo pacto de convivência social e ambiental baseada na reciprocidade, relacionalidade, complementariedade e solidariedade entre indivíduos e comunidade com vistas à formulação de visões alternativas de vida em oposição ao conceito de acumulação capitalista (ACOSTA, 2015).

³⁰ A autodeterminação é um direito assegurado pela Convenção 169 (OIT) que prevê o direito dos povos indígenas de decidir sobre políticas que lhes digam respeito e sobre projetos a serem implementados nas Terras Indígenas, através da Consulta Pública às comunidades, ao povo indígena e suas lideranças.

O território, para os povos indígenas, apresenta uma dimensão simbólica, é espaço de existência ligado não só à sobrevivência, mas, também, ao bem viver. Segundo Porto-Gonçalves, é a “terra com significação”, é a natureza que, nomeada e significada, vira território (PORTO-GONÇALVES, 2001). Ruy Moreira (apud PORTO-GONÇALVES, 2001, p.154-155) nos apresenta toda a complexidade que envolve a questão: “Casamento da natureza e da palavra, o território é um magma de significações e o lugar da alteridade”.

Sem território não há Educação Escolar Indígena (KAMBEBA, 2022). Não tem sentido falarmos em Educação Escolar Indígena ou em licenciaturas interculturais sem falarmos em território indígena. Não tem sentido falarmos em território ou em educação sem falarmos em saúde indígena, como nos provou, recentemente³¹, a grave desnutrição entre os Yanomami, na maior terra indígena do Brasil. Assim, a Geografia é realidade do mundo e à Geografia, enquanto saber científico, se apresenta o desafio de continuar contribuindo para a leitura das Amazônia, território onde coexistem diversas territorialidades, identidades plurais e realidades culturais com diferentes cosmovisões e cosmologias.

A coexistência e a convivência nas Amazônia apresentam inúmeras situações contraditórias e conflitos entre as várias territorialidades dos povos amazônidas, sinalizados nas disputas entre garimpeiros, extrativistas, agricultores, ribeirinhos, povos indígenas, quilombolas, ricos e pobres do interior dos estados e das capitais.

O reconhecimento da interdependência entre todos os seres, porém, desloca o centro das discussões para esse Sul periférico, no nosso caso, amazônico, que apresenta interpretações próprias sobre a realidade vivida, como as cosmovisões indígenas que afirmam a origem comum e a interdependência entre todos os seres da natureza (ISA, 2021).

O Sul periférico designa os lóci enunciativos dos povos periféricos da América Latina, subalternizados e silenciados pelo discurso euro-usa-cêntrico que predomina nos meios acadêmicos, propondo novas relações epistemológicas fundamentadas no diálogo intercultural.

O pensamento decolonial suscitou novas perspectivas em relação à condução desta tese porque trouxe uma nova consciência sobre o que significa o diálogo intercultural. Assim, me aproprio do conceito de decolonialidade, como “o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle,

³¹ Em 2023, teve lugar uma tragédia humanitária envolvendo os povos Yanomami, no estado de Roraima.

discriminação e negação da modernidade/colonialidade” (MOTA NETO, 2015, p. 14) e o esforço contínuo por transgredir a colonialidade, sobretudo, na dimensão educativa da qual faço parte como educadora.

Pensar a Geografia na formação, em diálogo com os professores indígenas, pode contribuir para o desenvolvimento de uma práxis decolonial e para a construção de uma sociedade que prime pela equidade, pelo respeito à democracia e aos direitos educativos dos povos indígenas. Assim, busquei desenvolver uma proposta decolonial nesta pesquisa.

2.1 A DECOLONIALIDADE SULEANDO³² UMA “OUTRA” PROPOSTA PARA OS ESTUDOS ETNOGRÁFICOS

“Professora, se a gente tivesse um desses aí (GPS), nunca mais marido se perdia na mata”.
(Professora munduruku na aula de Alfabetização Cartográfica)

A frase acima me voltou à memória quando pensava na condução metodológica da pesquisa. Dita de maneira jocosa pela professora munduruku, que explicava que muitas vezes “os maridos” demoram mais do que o usual nas caçadas e voltam dizendo que se perderam no mato, me fez pensar no quão útil seria o GPS nas mãos daquelas mulheres. Sorri pensando nessa utilidade e constatando a dimensão prática do conhecimento para os indígenas, que sempre procuram entender para que serve, na vida cotidiana, o conhecimento adquirido. Ao me ver na mesma situação, buscando a orientação e a direção adequadas para este trabalho, me lembrei dessa querida professora.

Os primeiros estudos para esta tese se deram no âmbito da Antropologia, onde tradicionalmente a etnografia é utilizada. A leitura de autores clássicos foi útil porque me ajudou a encontrar o GPS que apontou uma direção inicial. Procurei em seguida, referenciais sobre o método etnográfico na educação e, por fim, os estudos decoloniais apontaram “outras coordenadas geográficas” para os estudos do tipo etnográfico.

Os princípios dos estudos etnográficos aplicados à educação, observados nesta tese, serão apontados a seguir, assim como alguns indicativos das pesquisas decoloniais.

³² O verbo “sulear”, em contraposição a “nortear”, foi usado por Paulo Freire, significando a possibilidade de um pensar emancipatório na América Latina, fruto da consciência de sermos sujeitos da nossa própria história (FREIRE, 1992) e da subalternização epistêmica imposta ao Sul global. “Sulear” significa “construir paradigmas endógenos, alternativos, abertos e enraizados nas nossas próprias circunstâncias que reflitam a complexa realidade que temos e vivemos” (STRECK; REDIN; ZITKOSK, 2018).

Em relação à pesquisa educacional, o método etnográfico, aliado à pesquisa qualitativa, auxilia na compreensão da dinâmica das relações sociais e, também, dos processos investigados, que não encontram fim em uma investigação científica, mas se transformam e se recriam continuamente. Alguns autores reforçam o entendimento de que a pesquisa qualitativa,

(...) trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes (MINAYO, 1994, p.21-22).

A abordagem etnográfica e a proposta de observação participante revolucionaram a pesquisa educacional porque possibilitaram, através da permanência prolongada em campo, a realização da pesquisa educacional em ambiente natural, aproximando-se das pessoas e das situações vivenciadas, de forma espontânea. Assim, as pesquisas acadêmicas puderam agregar os conhecimentos adquiridos na experiência docente.

Para Marli André (1995), os procedimentos mais adequados a essa opção teórico-metodológica, quando aplicada à educação, são a observação participante, a análise documental e as entrevistas.

Adotamos o estudo de caso como estratégia que permite ao pesquisador o aprofundamento da unidade em sua complexidade e em seu dinamismo e que podem ser relevantes para a tomada de decisões educacionais porque, muito embora não sejam generalizáveis, podem ser “transferidos” para situações similares àquela analisada (LINCOLN e GUBA, 1985).

Assim, as constatações deste estudo serão singulares, fundamentadas nas reflexões específicas dos colaboradores da turma Alto Rio Negro, mas podem sugerir caminhos que sejam úteis para a formação intercultural de professores indígenas ou não-indígenas. Afinal, continua válida a constatação de Malinowsky (1978) de que, quando aprofundamos o conhecimento sobre outros povos, nós temos a chance de reconhecer nos seus sonhos, ideais e lutas cotidianas as nossas próprias lutas por sobrevivência e felicidade, algo que talvez leve à empatia por seus esforços e ambições e à maior compreensão de nossa própria natureza.

No que concerne às pesquisas decoloniais, algumas premissas apontadas por Dias (2023) foram importantes:

1. A opção praxiológica pelas alteridades negadas, traduzida no compromisso com os professores indígenas que colaboraram com esta tese, com os quais dialogamos nas entrevistas e conversas, durante as apresentações dos trabalhos elaborados nas disciplinas e nos encontros críticos-dialógicos, incorporando, criticamente, suas escritas-falas ao texto.
2. A admissão do meu lugar de enunciação, como professora-pesquisadora de um entre-lugar nas Amazônias onde, como docente de universidade pública, contribuo para a formação de outros professores, visando desenvolver uma práxis que não esteja des-incorporada e des-localizada dos cotidianos e dos conhecimentos suplantados pela modernidade (MIGNOLO, 2001).

Dias (2023), esclarecendo o caráter de “permanente estado de desprendimento e abertura” das pesquisas decoloniais, eliminando a pretensão de universalidade e reconhecendo a pluriversalidade inerente ao conhecimento e o inacabamento (FREIRE, 1985) da condição humana, define, assim, as pesquisas decoloniais:

Pesquisas decoloniais, sem pretender uma definição unívoca, são uma tipologia de pesquisas que têm na transmodernidade o seu fim. Por isso mesmo são capazes de subsumir distintos aportes teóricos e metodológicos, criando o novo e o pluriversal na produção do conhecimento para responder às demandas do objeto de estudo, fundamentalmente relacionado à luta em favor das alteridades vitimizadas pelo paradigma moderno-colonial (DIAS, 2023, p. 63).

Assim, as pesquisas decoloniais apresentam seus fundamentos epistemológicos e metodológicos, sem deixar de explicitar suas limitações ante o contexto pesquisado propondo uma “artesanaria científica” capaz de “transformar o que precisa ser transformado em vista da criação do novo, melhor, mais potente” (DIAS, 2023, p. 10). Reconhecer e visibilizar os conhecimentos geográficos, as cosmologias, as cosmovisões e as reflexões dos colaboradores sobre a Geografia na formação de professores foi a proposta de artesanaria deste estudo, que valoriza a racionalidade contida no conhecimento geográfico acadêmico e, ao mesmo, tempo abre-se, interculturalmente, a outras formas de conhecer e conceber o mundo, à pluralidade epistêmica, característica das Amazônias.

Entendendo a pesquisa como uma travessia: parti de um conhecimento prévio visando chegar a um “outro”, aprendendo com o que foi investigado e com as pessoas com que convivi nesse caminho, em processo constante de refazimento e transformação, de leitura de mim e de leitura do mundo. Dessa forma, as narrativas que constam desta tese foram co-construídas, agregando sínteses reflexivas oriundas das conversas e narrativas dos professores

indígenas, dos autores e referenciais com os quais dialogamos, da troca de experiências nos grupos de pesquisa³³ e nas aulas da Licenciatura FPI.

Na perspectiva etnográfica decolonial, adotada nesta pesquisa, a interpretação do pesquisador dá lugar às vozes dos próprios professores indígenas, a um pensar e fazer com e junto deles³⁴. Assim, toda comunicação intercultural, segundo Walter Mignolo (2008), deve ser interpretada como comunicação interepistêmica.

A pesquisa decolonial “requer uma ação intencional de rompimento com o paradigma colonial que tem contribuído para a manutenção do *status quo* acadêmico e social” (FUCHS; SILVA, 2017, p. 4), nesse sentido foi importante, pessoalmente e para o entendimento do processo que levou às propostas das licenciaturas interculturais, desvelar os mecanismos da modernidade-colonialidade na região do Alto Rio Negro, como eles atuam na formação de professores indígenas, desencadeando, nesse contexto, a imediata resistência, a decolonialidade, através da interculturalidade crítica, enquanto proposta para a formação.

Compreender as formas de resistência, elaboradas nesse contexto histórico-geográfico pelos povos indígenas, requer abrir-se à compreensão de que a

(...) reinvenção de formas de manter uma cultura viva, são as maneiras de desenvolvimento, distintas do desenvolvimento capitalista (predatório, logonecrófilo), são formas outras de se relacionar com o ambiente, com as pessoas, com os grupos, com os povos, sem priorizar apenas a dimensão racional, mas também, todas as demais dimensões próprias do ser humano, inclusive a espiritual e a estética, comumente negligenciadas pelo paradigma moderno-colonial (DIAS, 2023, p. 6-7).

Dessa forma, as relações dialógicas e interculturais estabelecidas com a turma Alto Rio Negro (FPI/FACED/UFAM) foram, parcialmente, descritas através da exposição de algumas atividades desenvolvidas nas disciplinas, funcionando para a elaboração deste texto, como “brechas” por onde podemos vislumbrar as exterioridades das culturas indígenas, suas formas de manter vivas essas culturas, traduzidas na maneira como se relacionam entre si, com a natureza, com o espaço geográfico, com o não-indígena e nas leituras que fazem da formação de professores, leituras nas quais estão presentes a dimensão racional e também outras dimensões do sentir/pensar humano.

³³ Ressalto a participação nos grupos Geociências e Sociedade (UNICAMP), Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Infância e Filosofia nas Amazônias (GEPEIF/UFPA) e as reflexões junto à Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia (RPPDA).

³⁴ Não obstante, entendo que, nos estudos sobre a Geografia indígena, os protagonistas são os próprios indígenas, por isso, é fundamental sua presença em todos os espaços de discussão, pesquisas e produções acadêmicas próprias.

Assim, algumas atividades desenvolvidas nas disciplinas que lecionei foram trazidas para esta pesquisa, na intenção de exemplificar as contribuições da interculturalidade crítica experimentadas nas disciplinas para a decolonialidade pretendida na *práxis* pedagógica, como contribuição ao pensamento geográfico decolonial que se coaduna à luta pelo projeto da transmodernidade.

As teorias decoloniais nos convidam a reconhecer que o conhecimento tem sido construído de maneira hierárquica no contexto da “geopolítica do conhecimento” (MIGNOLO, 2001). Assim, é necessário repensar nossos lugares como pesquisadores “reconociendo desde qué posición hablo, y también que todo lo que digo (y escribo) tiene que ver con la experiencia vivencial del trabajo de campo...” (OLIVERA, 2014, p.139).

Aceitando que as experiências pessoais também são políticas (OLIVERA, 2014) e que necessitam ser contextualizadas na geopolítica do conhecimento, considerei, nas reflexões feitas nesse trabalho, a experiência docente, as diversas vivências como educadora e pesquisadora da formação de professores indígenas, que acredita nas possibilidades epistêmicas, metodológicas e pedagógicas, as quais podem se originar dos encontros crítico-dialógicos que a diversidade de povos e culturas brasileira nos proporciona.

Por fim, reconhecendo que o conhecimento se constrói de maneira relacional e hierárquica, devendo ser examinado no contexto da geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2020), busquei³⁵, junto aos orientadores que acompanharam esta pesquisa, inverter a lógica da construção dos conhecimentos perguntando aos professores indígenas egressos da FPI: como vocês avaliam as disciplinas de Geografia?

Tomei como premissa, o entendimento de que as “verdades absolutas” do sistema mundo capitalista moderno-colonial (MIGNOLO, 2010) não devem ser universalizadas. A “verdade” depende do ponto de vista de quem vivencia uma certa realidade, embora, inseridos que estamos na geopolítica do conhecimento, os conhecimentos dos povos subalternizados tenham, frequentemente, ocupado uma posição inferior na hierarquia dos saberes. Avançar na construção do conhecimento exige, portanto, esse diálogo entre saberes diversos.

A orientação reflexiva da perspectiva etnográfica decolonial recomenda que “não se trata sólo de tomar en cuenta la subjetividad del antropólogo pero, de manera más amplia, consiste en una reflexión epistemológica sobre como se constrói el conocimiento”

³⁵ Nesta tese, privilegiei a escrita na primeira pessoa do singular, no entanto, o leitor deve considerar que nenhuma pesquisa é elaborada sem a participação de outras pessoas, orientadores e colaboradores que se dispõem ao diálogo e à reflexão conjunta. Assim, entenda-se este trabalho como uma construção coletiva.

(OLIVERA, 2014, p.143). Sob a influência do pensamento decolonial, busquei desenvolver uma etnografia que valorizasse as vozes dos colaboradores, ciente de que a colonialidade persiste, ainda hoje, nas relações entre pesquisadores e povos indígenas.

Assim, ressignificando as experiências vividas, desenvolvendo um olhar etnográfico que respeitasse as vozes, explícitas e implícitas, nas narrativas dos professores indígenas que colaboraram com a pesquisa, tive a intenção de despir-me da perspectiva universalista e euro-usa-centrada que me forjou enquanto pesquisadora e como educadora, o que, no âmbito da interculturalidade crítica, se aproxima do exercício, de “refazer as condições de produção do sujeito suposto saber [do educador] que descortina um novo momento dessa metamorfose de olhares” (CARVALHO, 2001, p.118).

A decolonialidade fundamentou a ideia de relatar os encontros e esse novo olhar da turma Alto Rio Negro, no esforço de ressaltar o potencial das vozes e dos conhecimentos dos professores indígenas, não de representá-los ou interpretar seus posicionamentos, falando sobre eles.

O diálogo intercultural recusa a objetificação do outro, assim, não pretendi ser porta-voz dos professores indígenas colaboradores desta pesquisa, mas sim proceder à justiça cognitiva que amplia o número de falantes a atuar na produção de conhecimento.

Há muitos silêncios intraduzíveis que jamais serão audíveis, conforme dissera Spivak (2010), se não se abandonar a pretensão de porta-voz do outro, mas se engajar efetivamente na subversão das estruturas de subalternização que mantêm populações inteiras emudecidas. O êxito da tradução requer a ampliação do número de falantes (ouvidos) a atuar diretamente na produção do conhecimento. Falamos aqui de justiça cognitiva na qual se sustenta a razão decolonial, que nos ocupa nas próximas páginas, ao trazer ao debate a rica cosmologia latino-americana (MIGLIEVICH, 2014, p.7).

As propostas da Licenciatura FPI foram discutidas com os movimentos indígenas, com lideranças e com representantes das comunidades antes do início do curso, que, além de demandado, foi aprovado pelos povos indígenas do Alto Rio Negro. A turma Alto Rio Negro discutiu as ementas, os conteúdos e os objetivos das disciplinas de Geografia antes do início das disciplinas, contribuindo, inclusive, com a reformulação dos conteúdos e abordagens durante o processo. No entanto, quando propomos repensar as disciplinas de Geografia nos perguntamos: os objetivos das disciplinas realmente atendem às necessidades dos professores indígenas aos quais pretendemos oferecer uma formação intercultural crítica?

Encontros críticos-dialógicos (WALSH, 2007) com a turma Alto Rio Negro suscitaram novas reflexões sobre a formação de professores indígenas, sobre as práxis das

disciplinas de Geografia, sobre os alcances e limites do diálogo intercultural, abrindo caminho para a decolonialidade, como proposta de desenvolvimento de epistemologias e metodologias “outras”, a transformar e transpor nossa própria subjetividade.

Alinhada a uma perspectiva decolonial, em uma conjuntura que enfoca e mira em “outras vozes, subjetividades e perspectivas, apoiadas em propostas teóricas sociais oriundas de paisagens distantes dos centros europeus e norte-americanos de produção de saber” (BARBOSA, 2020, p.12), como é o caso dos povos originários do Alto Rio Negro, vivenciei essa pesquisa aceitando que afetamos e somos afetados por nossos projetos. Em outras palavras, os que pesquisam são impelidos

(...) a “fazer com”, “aprender com”, “(des)aprender para aprender, mas sem esquecer” e que reconhece que “a observação é uma participação observada”, o desafio que se põe é justamente estabelecer uma outra dinâmica, não colonial, que reconheça como sujeito/ator social, que pensa e produz conhecimento válido para todos, o que seria o objeto de observação e de análise (BARBOSA, 2020, p.21).

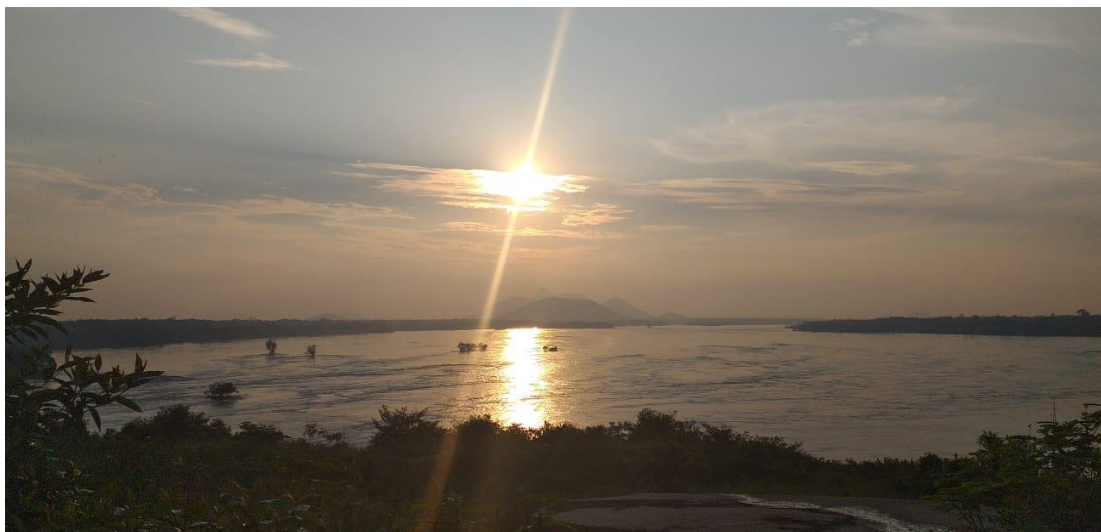
Essa investigação-ação-participante procurou, por meio de encontros crítico-dialogicos, engendrar espaços para debater, discutir, analisar, intervir e produzir conhecimentos locais e ancestrais fundados na epistemologia, identidade, ontologia e política (WALSH, 2007) próprias de cada povo em questão.

O alerta de Spivak (2010), sobre ocupar o lugar de fala que não nos cabe sob pena de reforçarmos o próprio discurso hegemônico que tentamos combater, fundamentou a proposta de (re)pensar, junto com os professores indígenas, as disciplinas de Geografia afim de promover a escrita polifônica do diálogo intercultural, estabelecido durante as disciplinas.

2.2 A EXPERIÊNCIA VIVENCIAL NO TRABALHO DE CAMPO

A experiência vivida nos cinco anos de docência na turma Alto Rio Negro abriu a possibilidade de uma abordagem etnográfica (MINAYO, 1994) nessa pesquisa e, aprofundando leituras e estudos, esse me pareceu um caminho viável, visto que as reflexões sobre questões pedagógicas me levaram a documentar as experiências vividas.

Figura 1 - O Rio Negro em São Gabriel da Cachoeira



Fonte: A autora, 2015.

A observação participante foi realizada de 2015 a 2019, como docente das disciplinas de Geografia da licenciatura Formação de Professores Indígenas (FPI). Vivenciei essa “observação participante” reconhecendo que a observação é uma participação observada e que, nós pesquisadores, vivenciamos junto, nos incluindo na situação pesquisada.

A proximidade com a turma Alto Rio Negro e a experiência concreta nos cinco anos de docência foram usadas como aliadas na condução desta pesquisa. Informações coletadas nas anotações das agendas, nas descrições das atividades em sala de aula, em fotografias e filmagens, feitas ao longo das aulas, compuseram um acervo variado, com impressões colhidas predominantemente na sala de aula, mas também durante os eventos e reuniões, com professores e lideranças indígenas, sobre questões relevantes para a formação e para o bom andamento das atividades, nas conversas no refeitório, no pátio do IFAM, no ônibus que nos levava de volta para a cidade e nas visitas às escolas das comunidades próximas a São Gabriel, que os graduandos me convidaram a conhecer.

Figura 2 - E.M. Indígena São José na comunidade Tapajós



Fonte: A autora, 2019.

Figura 3 – Biblioteca da E.M. Duraka Kapuama



(a)

(b)

Fonte: A autora, 2019.

Assim, convidei os graduandos da Turma Alto Rio Negro para participar da pesquisa, expondo as características do projeto, seus objetivos e as condições de suas colaborações. Todas as questões previstas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/ UNICAMP) foram cuidadosamente apresentadas aos participantes, esclarecendo suas dúvidas e submetendo as transcrições das reuniões à aprovação daqueles que participaram. Além disto, me comprometi a compartilhar, com os professores indígenas da turma Alto Rio Negro,

os resultados desta pesquisa. Ao final, obtivemos a autorização dos professores colaboradores através do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE).

Esta tese pretende, segundo a alteridade defendida por Dussel (1986), ter um parâmetro ético que implica a reflexão sobre a práxis educativa embasada no arcabouço teórico, nas vivências e/ou nas reflexões realizadas junto aos colaboradores deste trabalho.

As pesquisas e sua reunião, em um todo coerente, revelaram novas indagações e outras investigações foram necessárias. Assim foi em relação ao contexto histórico da formação de professores em São Gabriel da Cachoeira: como não havia cursos específicos para formação, achei importante verificar o que os professores indígenas aprendiam e ensinavam nesse contexto histórico, o que exigiu, além da pesquisa bibliográfica entre historiadores e antropólogos, conversas com professores indígenas que vivenciaram a docência nas “escolinhas” das comunidades e nos Colégios Salesianos.

Entrevistei doze (12) graduandos com experiência docente, das três áreas de formação oferecidas pela Licenciatura FPI - Letras e Artes, Ciências Exatas e Biológicas e Ciências Humanas e Sociais – para ouvir suas percepções sobre as disciplinas de Geografia, a interculturalidade crítica e o futuro da Educação Escolar Indígena. A postura reflexiva inicial foi de buscar, através da abordagem etnográfica, os significados dessa interculturalidade vivenciada na formação e nas escolas indígenas.

Em 2022, já sonhando “decolonizar” a abordagem etnográfica, propus novos encontros com cinco (5) egressos da área de Ciências Humanas e Sociais, entendendo que, nesse novo momento, em que os professores já estão graduados e, portanto, mais à vontade para expressar suas opiniões, poderíamos, juntos, repensar criticamente as experiências vividas. Procuramos estabelecer uma dinâmica decolonial, cujo objeto de observação e de análise fundamenta-se no reconhecimento dos colaboradores como produtores de conhecimentos.

Alinhados à perspectiva decolonial, mergulhamos nessa “nova” conjuntura que mira em “outras vozes, subjetividades e perspectivas, apoiadas principalmente em propostas teóricas sociais oriundas de paisagens distantes dos centros europeus e norte-americanos de produção de saber” (BARBOSA, 2018, p.243), como é o caso dos povos indígenas do Alto Rio Negro. Vivenciando a pesquisa de campo com a proposta de “fazer com”, “aprender com” e “(des)aprender para aprender” (BARBOSA, 2018, p. 250), engendramos espaços outros para debater, analisar e buscar conhecimentos locais e ancestrais fundados nas epistemologias, identidades, ontologias e políticas (WALSH, 2009) próprias de cada povo.

Dessa forma, as propostas da decolonialidade me fizeram repensar a condução da pesquisa de campo, com respeito às relações de poder e à geopolítica do conhecimento. Uma etnografia em colaboração (OLIVERA, 2014) respondeu às necessidades da proposta decolonial dessa pesquisa, aprofundando minha relação com a pesquisa, me implicando e tomando em consideração as interpretações dos próprios professores indígenas.

O propósito dos encontros crítico-dialógicos foi refletirmos sobre a experiência vivida, pensando possibilidades de aprofundar o sentido de decolonizar e interculturalizar a formação de professores, buscando ressignificar as disciplinas de Geografia através de parâmetros indígenas. Assim, nos perguntamos durante as conversas:

1 - Como foram as disciplinas para vocês? O que mudou? Ampliou o conhecimento sobre Geografia? Como? 2 - Houve diálogo intercultural entre o conhecimento tradicional, os saberes da Geografia indígena e o conhecimento geográfico científico? 3 - Hoje, depois de passadas as disciplinas: O que faltou? Que conteúdos poderiam ser estudados? Que outras metodologias poderíamos adotar? 4 - O que seria interessante avaliarmos nas disciplinas de Geografia?

Na transcrição dos diálogos, o texto foi mantido o mais próximo possível³⁶ da fala dos colaboradores, no intuito de preservar a autenticidade de suas ideias e opiniões. Pareceu-me mais importante privilegiar a linguagem coloquial, como expressão espontânea dos sentimentos e das cosmovisões dos colaboradores, do que a linguagem formal. Assim, procurei manter o ritmo das falas e as possíveis lacunas do que expressaram em língua portuguesa, segunda língua para a maioria dos indígenas do Alto Rio Negro, até para dimensionar os desafios desse contexto multilíngue.

Quanto ao convite para participar da pesquisa, consideramos a Norma Operacional N. 001, de 2013, assim, os colaboradores da turma Alto Rio Negro foram convidados a participar de reuniões para que tomassem conhecimento do teor da pesquisa, seus objetivos, possíveis implicações e contribuições. Nessas reuniões, foram esclarecidas coletiva e individualmente as questões éticas implícitas no processo.

A seleção dos primeiros colaboradores se deu em função da livre iniciativa em participar do trabalho, de terem experiência com o ensino de Geografia ou estarem atuando como professores em escolas indígenas do município de São Gabriel da Cachoeira (AM). Os

³⁶ Na transcrição, foram obliteradas repetições e observados alguns aspectos da concordância verbal e nominal para favorecer a inteligibilidade dos relatos.

critérios de exclusão envolveram a falta de experiência docente em escolas indígenas e o fato de não estarem atuando como professores da rede municipal e/ou estadual de ensino.

Doze (12) graduandos da Licenciatura Formação de Professores Indígenas (FPI/FACED/UFAM) aceitaram participar, apresentando suas percepções sobre o ensino de Geografia na escola indígena e sobre a formação docente na perspectiva da interculturalidade crítica. As conversas foram previamente agendadas da forma mais conveniente aos colaboradores e realizadas na sede do Instituto Federal do Amazonas (IFAM/SGC), campus São Gabriel da Cachoeira. À época, havia a preocupação de realizar “entrevistas”, conforme recomendado pela abordagem etnográfica educacional, mas as conversas, gravadas em meio digital, fluíram sem seguir padrões rigorosos e duraram cerca de dezesseis (16) minutos em média.

Nenhum dos colaboradores solicitou anonimato, no entanto, preferi que os colaboradores da turma Alto Rio Negro escolhessem nomes fictícios, a fim de resguardá-los de possíveis contratempos.

As gravações foram ouvidas várias vezes e, a fim de orientar as transcrições, estabelecemos alguns códigos baseados no trabalho de Koch (2003, p. 82), os quais estão apresentados na Figura 3. Estabelecer essa lista de códigos foi uma maneira de apresentar os silêncios, as frases interrompidas, as vogais enfatizadas e os demais indicativos das variadas emoções que acompanharam as falas, para análises posteriores. Com o auxílio de anotações feitas *in loco*, pude relembra os detalhes e as mensagens não-verbais percebidas nas fisionomias e nos gestos de cada participante.

Quadro 2 – Códigos para transcrição de entrevistas

CÓDIGO	SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO CÓDIGO
/	Truncamento
...	Pausa/silêncio
()	Fala irreconhecível
[...]	Fala interrompida/suprimida em determinado (ou algum) ponto
((fala))	Superposição, simultaneidade de vozes
::	Alongamento da vogal ou consoante
-	Silabação
[minúsculas]	Comentários descritos do transcritor/pesquisador

Fonte: Adaptado de Koch, 2003.

As entrevistas e conversas foram analisadas à luz das perspectivas decoloniais, deixando transparecer as categorias **Colonialidade (Geopolítica do Conhecimento), Decolonialidade, Interculturalidade Crítica e Interculturalidade Funcional**. Para melhor percepção, os dados foram organizados nos quadros 10, 11 e 13, que constam da sétima seção.

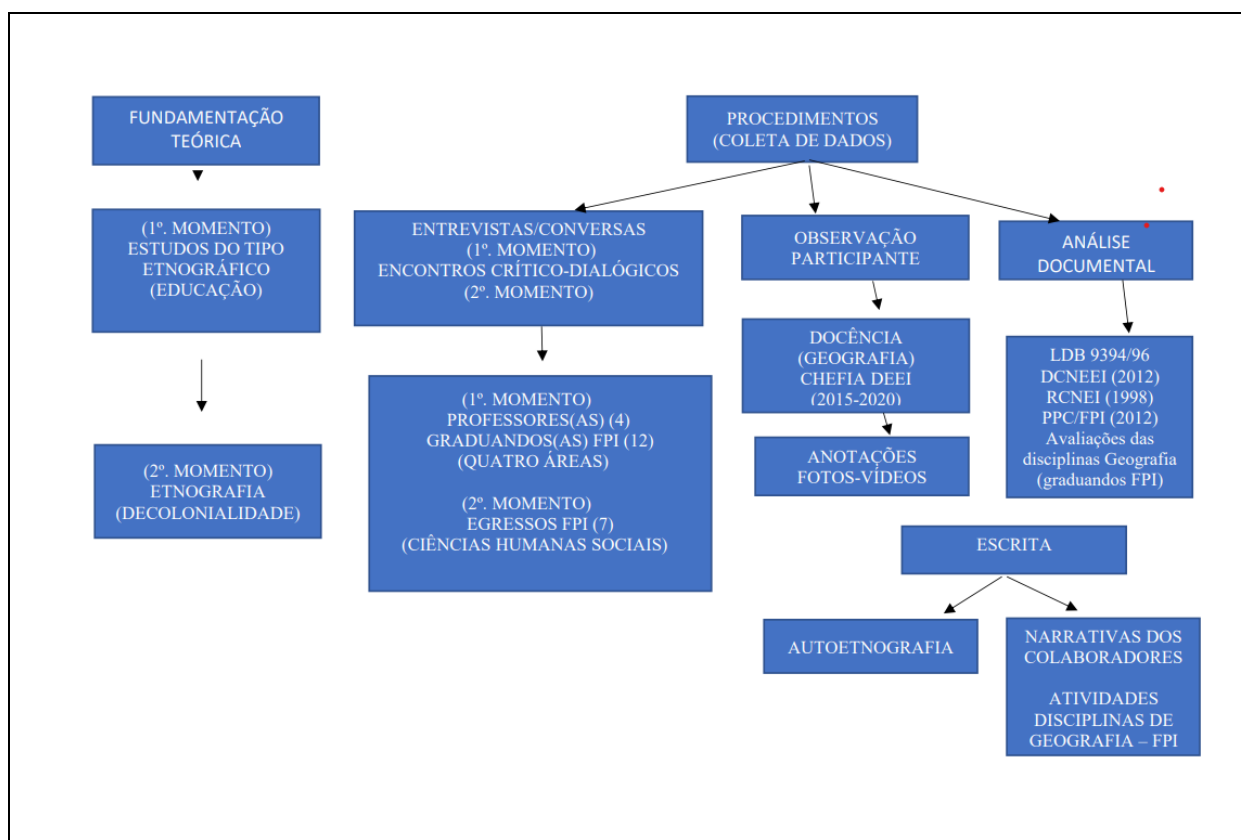
Fotografias e vídeos gravados durante o período em que lecionei as quatro disciplinas, sempre com a autorização da turma, também foram instrumentos para novas percepções e para o aprofundamento das reflexões. Os vídeos guardam a memória das apresentações dos trabalhos e as fotografias retratam os encontros e os momentos de descontração dentro e fora da sala de aula.

As avaliações das disciplinas³⁷ de Geografia pelos graduandos, realizadas sempre após o encerramento dos módulos, também foram retomadas agora com um olhar propositalmente crítico. O mesmo se deu com os seminários de avaliação da Área de Ciências Humanas e Sociais, nos quais a coordenação pedagógica, docentes e graduandos apresentaram suas reflexões e críticas sobre o andamento dessa área de estudos. Embora tenhamos selecionado os conteúdos mais significativos para essa pesquisa, consideramos que toda a experiência contribuiu para as reflexões aqui apresentadas.

Assim, com base nas considerações de Flick (2004) e Minayo (1994) acerca da confiabilidade da pesquisa, buscamos esclarecer como os dados foram constituídos, quais os instrumentos de coleta utilizados (conversas, registros escritos, registros orais e anotações de campo da pesquisadora) e quais os procedimentos adotados.

³⁷ Tais avaliações são o recurso adotado pela Licenciatura FPI para que a coordenação e os docentes possam ter, a cada módulo, o retorno dos discentes sobre o que foi satisfatório ou não. Os dados são analisados e, semestralmente, travamos um diálogo coletivo, onde docentes e discentes comentam os fatos mais relevantes e os problemas enfrentados. Esses encontros são chamados de “Seminários de Avaliação das Disciplinas”.

Quadro 3 - Caminhos teórico-metodológicos



Fonte: A autora, 2023.

Conforme descrito anteriormente, o pensamento decolonial foi transformando o olhar sobre a pesquisa e acarretando mudanças na condução do trabalho de campo. Encontros crítico-dialógicos (WALSH, 2009), com cinco (5) egressos da área de Ciências Humanas e Sociais, foram organizados para debatermos, analisarmos e agregarmos à tese as percepções, as vivências e os conhecimentos dos professores indígenas sobre a Geografia na formação de professores indígenas. Esses encontros, em que (com)partilhamos, (re)aprendemos e (re)pensamos juntos, duraram cerca de 50 minutos cada e consolidaram as reflexões que constam desta tese.

Foram três encontros, celebrados com quinhãpira³⁸, em que rememoramos os momentos de sala de aula, avaliando as disciplinas com “outros” olhares e ressignificando a experiência vivenciada. Sentimos saudades da sala de aula e planejamos o futuro, refletindo sobre o que foi realizado, o que faltou e o que ainda podemos realizar.

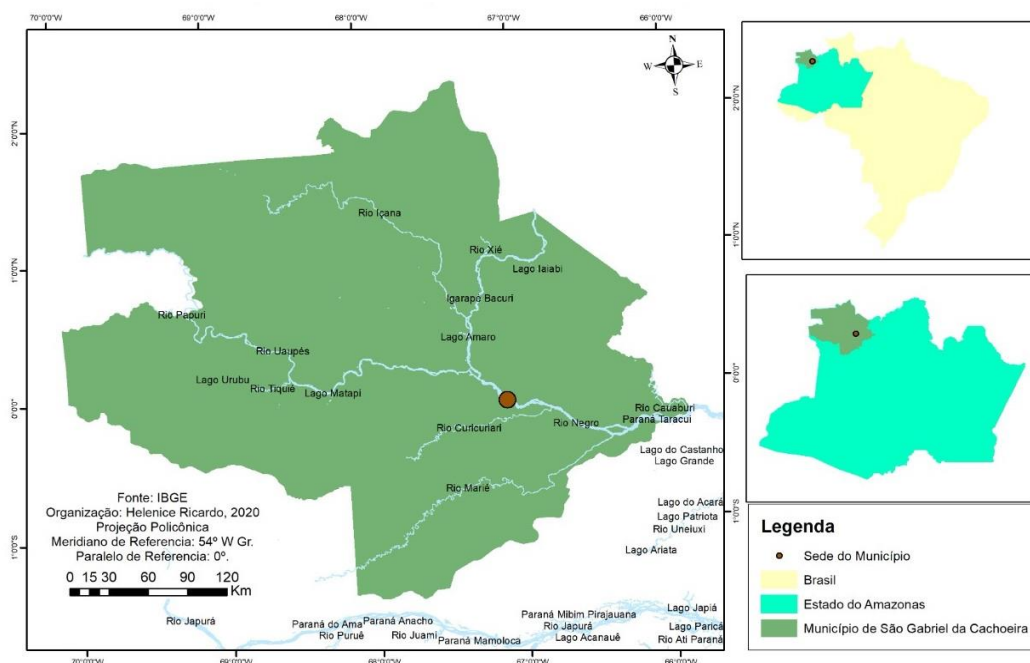
³⁸ A quinhãpira é um prato típico da culinária indígena que é servido nas grandes festas que celebram a união entre os povos do Alto Rio Negro.

Entendemos que essa pesquisa se conduziu para o pensamento decolonial como ato de resistência, visando reverter o monopólio da produção do conhecimento, e como ato político, de compromisso social e respeito à diversidade de povos e cultural representada pelos povos indígenas. Esta pesquisa buscou se construir para apresentar reflexões de cunho crítico, intercultural e decolonial, acolhendo as vozes e os conhecimentos indígenas sobre Geografia e a formação de professores. Essa foi a intenção e o sentido dessa produção.

3 - OS POVOS INDÍGENAS DO ALTO RIO NEGRO: A LUTA PELA TERRA E PELA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Essa terceira seção tem como objetivo apresentar a luta dos povos indígenas do município de São Gabriel da Cachoeira/AM, *locus* desta pesquisa, pela demarcação das Terras Indígenas e pela formação de professores indígenas, retomando características do contexto que ensejou a demanda pela Licenciatura Formação de Professores Indígenas.

Figura 4 - Localização do Município de São Gabriel da Cachoeira



Fonte: RODRIGUES, 2019a.

Tomando reflexões preliminares e, sem dúvida, de caráter geral, sobre a colonialidade fundante das relações entre centro e periferia do capitalismo/neoliberalismo e a posição periférica do Brasil e da Amazônia no sistema mundo moderno-colonial, poderemos pensar alguns de seus efeitos sobre o contexto educativo, a formação e a práxis de professores indígenas na região do Alto Rio Negro.

Ali, o desenrolar do projeto de dominação e subordinação dos povos indígenas e sua integração ao centro nacional do poder deram-se em meio a intensos conflitos pela posse do território, com violência física e simbólica e inúmeras atrocidades cometidas pelo Estado brasileiro e, na ausência desse, por caucheiros colombianos, regatões e aventureiros, naquele

que havia sido território tradicional dos povos indígenas até a chegada dos conquistadores. As estratégias de resistência dos povos indígenas incluíram o isolamento estratégico, os conflitos armados e o estabelecimento de acordos e alianças entre si e com os não-indígenas.

A apropriação dos territórios indígenas foi sendo consolidada, em meio à construção de fortes e de centros missionários, aos acordos com outros Estados Nacionais e alianças com as lideranças indígenas (nem sempre cumpridos pelo Estado) e mais tarde através do estabelecimento dos pelotões de fronteira do exército nacional e, inevitavelmente, aos conflitos decorrentes.

Foi no contexto das políticas indigenistas assimilacionistas e integracionistas das primeiras décadas do século XX, que o Estado brasileiro intentou, efetivamente, transformar os povos indígenas do Alto Rio Negro em não-indígenas, em cidadãos para Pátria e trabalhadores para o Brasil (COSTA, 2014), tomando as alteridades indígenas como uma situação transitória a ser superada com a integração dos povos indígenas à sociedade nacional e, portanto, através da negação das alteridades.

A colonialidade do ser e do saber se materializou no projeto de civilização e evangelização dos centros missionários salesianos, visando “a mais perfeita assimilação, civilizadora, conforme os princípios cristãos” (SILVA, 1975, p.20), através, portanto, do processo educativo. Missionários protestantes também cumpriram papel semelhante em algumas calhas de rio.

Tomando o embasamento teórico, a partir de 1916, a tarefa de “civilizar” os povos indígenas do Alto Rio Negro, transferida para a Igreja Católica, mostrava-se uma associação vantajosa para o Estado, que teria seus “cidadãos” e seus trabalhadores, e, para a Igreja, que teria seus novos cristãos. Para os povos indígenas, as missões significaram uma relativa proteção contra a violência do “civilizado”, seu “algoz implacável” (NIMUENDAJU, SPI, 1927), apesar da “ignorância e o desprezo do missionário pela cultura intelectual do Índio” (NIMUENDAJU, 1982, p.189).

Nomear é apropriação simbólica, assim a denominação escolhida para o primeiro centro missionário foi São Gabriel da Cachoeira, em homenagem ao anjo da Anunciação na tradição cristã.

As tensões permearam as estratégias pretendidas para reger as relações interculturais no Alto Rio Negro, divergentes entre os agentes do SPI e os missionários católicos e protestantes, conforme constatou Costa (2014). Por seu lado, os povos indígenas resistiram aos intentos de uns e de outros e mantiveram suas exterioridades culturais, quase que à margem das políticas indigenistas.

Os conflitos estiveram presentes, como pode ser constatado no relato de Nimuendaju sobre os baniwa: “Estes Hohódene do Alto Cubate gozam, em São Felipe, de uma má reputação. Dizem que eles tratam o branco que o visita com grosseria e arrogância. Por isso, já há muitos anos ninguém mais se atreveu de ir lá” (ATHIAS, 2015, p.33). Resignificando a história, como propõe a decolonialidade, agora tomando a perspectiva dos povos indígenas, seria autoestima o que foi considerado “arrogância” pelos não-indígenas? Seriam “grosserias” as estratégias usadas para manter afastados os não-indígenas?

Os relatórios do SPI, nas primeiras décadas do século XX, atestam o eurocentrismo da missão civilizatória traduzido na ignorância acerca das culturas indígenas, no desprezo pela capacidade intelectual, na intolerância religiosa, na conversão obrigatória, na desmoralização das tradições ancestrais, na destruição das malocas, na alteração do ordenamento espacial e da territorialização (COSTA, 2014). É preciso atentar para a violência do contexto e nos sensibilizarmos diante da constatação de que “forçoso é reconhecer que numa zona onde o índio só recebe ultrajes de todos, a Missão Salesiana representa enorme vantagem para este” (NIMUENDAJU, 1982, p.188). Diante desse relato, fica mais compreensível que os povos indígenas tenham, estrategicamente, convivido com a presença dos missionários e da educação missionária, fosse ela católica ou protestante e, em um ato de resistência estratégica, tenham tomado na década de 1980, a Educação Escolar Indígena como bandeira de luta.

Observa-se a naturalização do racismo epistêmico, pois, embora os primeiros missionários se valessem do conhecimento dos “práticos” para definir suas estratégias, o fundador do primeiro centro missionário é considerado o “desbravador do rio Negro”, mesmo que, para “desbravar”, os missionários se valessem do conhecimento geográfico dos povos indígenas.

A negação da alteridade foi uma dimensão característica das relações de poder estabelecidas no sistema mundo moderno-colonial, fundamentada, como vimos nas hierarquias étnico-raciais, que persistiram na colonialidade da modernidade, pretendida pelo Brasil do século XX, na tentativa de obliteração das identidades indígenas, na rejeição de seus corpos, cosmovisões, cosmologias, ancestralidades, modos de vida, saberes e conhecimentos. Transparece na naturalização de estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas: “pouco adaptável aos trabalhos, desconfiado e pouco contentável” (COSTA, 2014, p. 57). No entanto, a descrição também pode sinalizar para a resistência dos povos indígenas que, a seu modo, também tentavam “pacificar” os missionários e continuar vivenciando suas tradições, salvaguardando suas cosmologias e seus instrumentos sagrados, mantendo a tradição da

oralidade, contando as histórias antigas, falando as línguas indígenas, recorrendo aos pajés para a cura física e espiritual, reportando-se, em primeiro lugar, às lideranças tradicionais, mantendo a crença nas suas cosmovisões.

Tendo em vista os diversos mecanismos de exclusão, subalternização e inferiorização das identidades e das culturas indígenas, naturalizados através da hierarquização étnico-racial, esclarecida por Mignolo (2017), quando descreve a “diferença colonial” da América Latina, a educação foi um dos instrumentos utilizados pelo Estado brasileiro na tentativa de integração dos povos indígenas do Alto Rio Negro.

Na educação salesiana³⁹, o Sistema Preventivo previa uma educação tradicional, ideologicamente voltada ao aprendizado das cosmovisões euro-usa-centradas, uma relação monológica, pautada na disciplina rigorosa, nas normatizações e na vigilância constante.

Os corpos indígenas foram vestidos à moda ocidental, sem pinturas ou adereços tradicionais, investidos da moralidade ocidental quanto à sexualidade, caricaturados e inferiorizados perante as imagens dos não-indígenas; confinados nos internatos e proibidos de falar suas línguas tradicionais.

Seus modos de vida foram desacreditados, na medida em que os povos indígenas iam sendo civilizados, através da desmoralização de suas tradições, da proibição de suas crenças, da imposição das religiões (católica ou protestante) e até da ridicularização dos hábitos alimentares indígenas, como contado pelo professor Donato, que foi coibido pelo padre a não comer rã e, décadas depois, em Brasília, se deparou não apenas com rãs e cogumelos, mas com o consumo de peixe cru, que nunca tinha visto:

Uma vez estava com meu pai, dia de domingo, comendo o que ele me levou, né? Chega o padre: Donato, que tu tá comendo? Era rã! Comendo rã. [padre] “Tá comendo sapo?” Eu digo: Não, senhor... Ele paulista, ele. [risos] [respondendo ao padre] Não, não é sapo não, isso aqui a gente chama rã. [risos]. Come, come sim. Outro dia eu tava viajando em Brasília, um amigo disse: Pessoal, vocês querem comer qual restaurante? Digo... Agora! No japonês! Aí nós fomos lá. Olha aquela carne cru dele! [pesquisadora] Peixe cru? [entrevistado] Ele [colega] diz: Karapanã, tu quer comer cru ou não? Tá doido é? Pra mim cru não serve! [risos]. Fomos topar até rã! Rapaz, eu disse: Como? Cogumelo, professora, finada minha mãe, tirava, lavava, jogava no tempero, a gente comia. E a gente abandonou... Isso aqui a gente deve conhecer! É, diversidade de conhecimento (DONATO [1], entrevista, 2019).

³⁹ Nesta tese, nos detivemos sobre a educação salesiana, por sua grande relevância na região e devido ao fato de os colaboradores terem sido estudantes e professores nas escolas indígenas salesianas. No entanto, em algumas calhas de rio, a educação protestante foi bastante relevante.

Através da educação ocorreram, também, a imposição das cosmovisões e do ritmo de vida ocidental (através do relógio e do calendário católico), a proibição das línguas indígenas, a tentativa de adequação ao trabalho (à maneira ocidental e assalariado⁴⁰), a substituição dos rituais indígenas pelas festas religiosas, a vigilância constante, inclusive dentro das aldeias e comunidades. A tentativa de controle estendia-se aos próprios pensamentos porque, ainda que não fossem expressos ou verbalizados, a vigilância simbólica lembrava: “Deus te vê” (COSTA, 2011, p.12).

Dessa forma:

As principais características dos internatos eram o rigor e a disciplina; os horários tinham que ser cumpridos e havia a separação de alunos do sexo oposto. Os indígenas eram proibidos de falar suas línguas, eram iniciados na religião católica e no aprendizado de hábitos e padrões estranhos à sua cultura. Gradativamente, foram introduzidos os rituais católicos e também as noções de pecado e indecência. Malocas foram sendo destruídas sob o pretexto de promiscuidade e falta de higiene. Os pajés foram ridicularizados e difamados. Enfeites e instrumentos cerimoniais foram paulatinamente substituídos por crucifixos e imagens (CABALZAR, 2012, p.29).

A civilização significava o contrário do natural, tido como primitivo. A relação com a natureza foi sendo dessacralizada, na medida em que a humanidade pós-moderna parecia não se incluir mais nesse todo que é o mundo, resumindo, antropocentricamente, a existência dos demais seres da natureza ao utilitarismo.

Nesse contexto, a educação significou uma ruptura com os modos de vida tradicionais dos povos indígenas, pautados na interdependência e na sacralidade. Assim, nos internatos, havia o controle das idas ao rio e da vivência nas matas, a ridicularização dos pajés e de seres das cosmologias e cosmovisões indígenas, como as mães⁴¹ e outros protetores das matas.

A educação elementar incluía o ensino de práticas agrícolas⁴², da religião cristã e, durante os anos do Regime Militar, dos conteúdos cívicos da educação nacionalista e patriótica, invisibilizando as cosmovisões, as cosmologias, as lutas, as identidades, as

⁴⁰ Na região do Alto Rio Negro, o trabalho era geralmente familiar ou comunitário, realizado através dos ajuris. Eram comuns também as trocas e os presentes, como forma de demonstrar respeito e interdependência.

⁴¹ As mães são seres da natureza, que mantêm a existência. Os lugares e os seres onde habitam são muito respeitados. Existem as mães dos rios, das árvores, dos animais etc. Como explicado: “Os Omágua-Kambebe usam o termo “mãe” para indicar que determinado local (ou animais, peixes, plantas e, também, as pedras) têm “alguém”, um espírito que vive e se manifesta. Esses saberes fazem parte da cosmologia do povo Omágua-Kambebe e explicam o sagrado e a razão de muitas coisas” (RICARDO; CRUZ, 2021).

⁴² É interessante lembrar que os povos indígenas desenvolveram práticas próprias para o cultivo de suas roças e que, dessa atividade, as crianças também participavam, sendo comum serem levadas junto com as mães para os roçados. Assim, o ensino das práticas agrícolas era um (re)aprender, agora pautado em critérios eurocentrados.

culturas, as línguas e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. Trata-se de uma educação bancária (FREIRE, 1996), centralizada no professor, detentor do conhecimento a ser transmitido, promotora de uma aprendizagem acrítica, conteudista, enciclopédica e mnemônica, que o aluno recebe de forma passiva.

Irmã Annunciata afirmou que o objetivo das “escolinhas” era a alfabetização, o aprendizado das primeiras letras, mas que se estudava um pouco sobre a comunidade. O esquema de aulas, em seus aspectos geográficos, consistia em fazer o levantamento dos rios, dos igarapés maiores, das elevações do relevo, das atividades econômicas, das comunidades da região, da extensão da área, da população etc. Depois passavam às informações sobre as autoridades da comunidade que eram o cacique, chefe maior da comunidade, o pajé que tinha uma influência muita grande sobre o povo e as autoridades nacionais.

Relata que fizeram uma sondagem com os velhos. O resultado foi um “livrinho” datilografado à máquina que era “passado” na lousa e nos cadernos das crianças. O conteúdo referia-se a toda a área, primeiro de São Gabriel da Cachoeira, depois de Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro. O “livrinho” continha também a localização das comunidades. A irmã relatou que o plano de trabalho consistia em ir “traçando no papel” o rio Negro desde sua nascente, que os indígenas iam fazendo o mapa no papel e, depois, as irmãs diminuía e passavam para o “livrinho”. A irmã afirma que esse material foi usado no Colégio São Gabriel e também em Santa Isabel e Barcelos, onde a irmã também lecionou.

Ela conhecia o ambiente porque viajou nas comunidades fazendo “itinerância”. Assim, faziam a pesquisa e a transcrição para o “livrinho”, que servia também ao estudo das próprias irmãs. Os alunos deveriam “decorar” os rios, os igarapés maiores, as comunidades.

Como não havia livros específicos, se trabalhava à “base de cadernos”. O modo de vida e os saberes geográficos e espaciais do povo indígena não foram citados, mas sobre a valorização das culturas indígenas, a freira conta que havia as festas religiosas do Espírito Santo, da Semana Santa e, depois, se fazia a Festa da Cultura onde cada comunidade apresentava uma dança, o que contribuiu para preservação da memória das danças.

No final da década de 1970, começou o Ginásio (Fundamental II e Ensino Médio). O ensino passou a ser responsabilidade do Estado, na década seguinte, com professores contratados pelo Estado do Amazonas, mas a supervisão de ensino ainda se manteve a cargo das irmãs salesianas.

Instituída como disciplina no Colégio São Gabriel, a Geografia ensinada passa a ser a Geografia do Brasil, de lugares distantes que, se chamavam a atenção, era pelo exotismo que apresentavam. A região do Alto Rio Negro era desconhecida para o restante do Brasil, e,

até para os próprios amazonenses, no que diz respeito à Geografia, “era limitado pro amazonense conhecer” (DONATO [2], entrevista, 2019).

Nas práticas pedagógicas, as estratégias e recursos comuns na época eram a repetição e a memorização, em aulas ministradas por professores salesianos:

Lá ensinei eles, repassei através de livros antigos, muitos livros que não têm muito a ver com nossa realidade. São livros que falam muito da realidade dos brancos, sobre rios onde vivem brancos, cidades onde vivem brancos. Era muito difícil encontrar algo que fala, fala da nossa realidade (MARIA [1], entrevista, 2020).

De mil novecentos e setenta até setenta e três, os nossos professores, maioria era freira ou salesiano ou padre. Religião era o padre, outras [disciplinas] os salesianos (DONATO [3], entrevista, 2019).

E eles decoravam as comunidades, os rios, os igarapés maiores, tudo! Tudo era decorado. (ANNUNCIATA [7], entrevista, 2019).

A função nacionalista e patriótica da Geografia (VLACH, 1988) exacerbou-se durante os governos militares, além da inclusão de conteúdos cívicos nas disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC) e a organização de desfiles e bandas escolares durante as festividades da Semana da Pátria. O ensino religioso resguardava o propósito da evangelização salesiana.

O que surgiu um tempo, acho que quando eu estava no sexto ano, sétimo, foi Organização Social e Política Brasileira – OSPB, apareceu... [pesquisadora] No Regime Militar? [entrevistado] Isso! E veio também Educação Moral e Cívica. É um processo que na época o governo achava bom que os alunos tinham que aprender né? (DONATO [4], entrevista, 2019).

Além disso, é importante registrar que o formato dessa aula é praticamente disciplinar, livro didático, ou seja, quase nada de criatividade própria, de pesquisa, de estudos de campo, de relacionar isso à realidade geográfica vivida. Não. Era centrado basicamente no livro didático e essencialmente em mapas, mapa tradicional da ciência escolar (GERSEM [1], entrevista, 2019).

Então, essa é um pouco a trajetória escolar, mas sempre numa escola, como eu disse, tradicional com praticamente currículo regular, normal. Estamos falando de uma época anterior a toda filosofia inaugurada pela Constituição de 88, de educação escolar específica e diferenciada, bilíngue, intercultural (GERSEM [2], entrevista, 2019).

Assim, na educação missionária no Alto Rio Negro, até o final do século XX, prevaleceu uma prática pedagógica tradicional, na qual as identidades, as culturas e os conhecimentos geográficos e espaciais dos povos indígenas ficaram invisibilizados:

Os missionários ensinavam mais rígido, educação era mais completo, o respeito era bem mais claro, entre outros. Ensinavam como a gente deve viver... (MARIA [2], entrevista, 2020).

No colégio que estudei, a gente tinha só cinco disciplinas, que era Matemática, Português, Ciências, História e Geografia. Cinco disciplinas. Então cada disciplina, eles tinham planos que eles fizeram pra trabalhar. A gente não sabendo dessas coisas, né? Mas a gente percebeu que essas coisas, vamos supor Matemática, era mais já construído, digamos: números, números romanos, adição, subtração, multiplicação, essas coisas... O Português, era assim, porque, como a gente não sabia que é PPPI⁴³, o que era plano, Português eram verbos, pronomes pessoais, pronomes definidos, era essas coisas. Já construído, com livro pronto chegado no Colégio! Então era assim... A gente recebia, aquilo que eu falo, quando, nessa idade que eu estou: tudo era caído do céu professora! História mesma coisa, era História do Brasil. Vinha livro de história de colonização, era história da Europa, essas coisas... E a gente ficava sem saber se nós, como aluno da etnia, que eram vinte e três na época, e até agora tem, que estão no colégio, se tinha a nossa história ou não. Ninguém sabia nada! Só sabia história da colonização, história do governador geral, essas coisas que a gente sabia mais! Geografia mesma coisa (DONATO [5], entrevista, 2019).

As tensões e os conflitos permeavam as relações nos internatos: nas primeiras décadas eram frequentes as fugas de crianças e adolescentes indígenas, os protestos das famílias, as visitas às escondidas, a desconfiança em relação às “doenças de branco” disseminadas nos internatos, a retirada das crianças dos internatos, as insurgências dos internos. Também tiveram lugar os castigos e as emulações por parte dos missionários. A adaptação ao cotidiano nos internatos, mesmo nas décadas subsequentes, parecia difícil: “O afastamento dos meus pais foi uma experiência de muita dor e sofrimento. Nos primeiros meses, passei chorando de tristeza e saudade da família e da vida livre na aldeia” (LUCIANO, 2013, p.21).

Os primeiros professores da Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro foram os missionários salesianos, não-indígenas. Muitos dedicaram a vida inteira à evangelização e ao trabalho educativo, alguns de forma bastante devotada. Os salesianos eram também os gestores da educação na região.

A Irmã afirmou que “era um trabalho bem bonito que, agora, não existe mais”. Segundo ela, “quem faz o trabalho é quem guarda”, os professores que vão chegando elaboram outro material, sem dar continuidade ao trabalho já iniciado. Assim, segundo ela, não se valoriza muito o que foi feito anteriormente.

O devotamento e a dedicação dos missionários ao serviço de evangelização nos fazem ponderar que “cada tempo histórico segue uma lógica específica, porque é organizado por sujeitos condicionados em subjetividades temporais” (FRANCO, 2022, p. 3). Observadas hoje, as contradições da obra civilizatória e evangelizadora nos parecem óbvias e muitas, no entanto, na percepção da irmã Annunciata, a educação salesiana era uma missão de vida:

⁴³ Projeto Político Pedagógico Indígena (PPPI).

Pois é filha, assim... Aquilo que eu fiz e que fizemos, e que deu certo, e que foi positivo, está aí. Mas os anos passaram e a influência também, da cultura também, não valorizam tanto aquilo que se fazia (ANNUNCIATA [8], entrevista, 2019).

Mesmo considerando as histórias de vida dos professores salesianos no Alto Rio Negro, suas histórias são a história da educação vista através da visão de mundo daquele que vem de fora, de outra cultura e que se posiciona em situação privilegiada no que tange à geopolítica do conhecimento. Quando tomamos as perspectivas dos professores indígenas, podemos compreender melhor as estratégias dos movimentos indígenas em favor da autodeterminação e da autonomia indígena na definição das políticas educacionais indigenistas e o seu propósito de protagonismo na docência e na gestão das escolas indígenas.

A Geografia Tradicional, ensinada nos colégios salesianos, aprofundou as lacunas entre a realidade vivida, as cosmovisões indígenas e o saber geográfico:

Empobrece bastante não só a concepção, a percepção que se tem de Geografia, mas sobretudo também as diferentes formas de expressão, de significados e significantes dos aspectos geográficos, não é, e que tem muito a ver com essa questão da territorialidade, da organização espacial para além do físico, que geralmente é complicado expressar e registrar em um mapa, desenhado em um papel, em um cartaz. Acho que isso, sem dúvida nenhuma aprofundou as lacunas (GERSEM [3], entrevista, 2020).

Na região do Alto Rio Negro, nas primeiras décadas do século XX, era comum que os missionários tivessem auxiliares indígenas, que mediavam as relações entre missionários, estudantes, lideranças e demais membros das comunidades indígenas. Esses auxiliares, ensinavam os mais jovens, traduziam os ensinamentos e as instruções para os que ainda não dominavam a língua portuguesa, nem entendiam os diferentes sotaques e modos de vida desses professores vindos de longe, inclusive do exterior. Embora não tivessem formação específica para professores, embora frequentemente estudassem pouco, consideramos que foram os primeiros professores indígenas da educação escolar. Os colaboradores desta tese traduzem assim suas experiências como professores indígenas:

Eu, faz tempo, estudei muito pouco. E lá eu voltei novamente a conviver com as irmãs e me chamaram pra começar a dar aula. Aí me mandaram pro Alto Ayari pra dar aula entre os parentes, numa calha de rio Ayari, chamada Waraná. Em 1975 em diante, convivi lá na região do Ayari, seis anos no meio dos parentes (MARIA [3], em entrevista, 2020).

Bom, nós tivemos primeiro momento, eu principalmente, tive primeiro momento esses professores [salesianos]. Agora a partir de mil novecentos e setenta e quatro começaram a aparecer professores que eram nossos parentes, que vieram fazer Ensino Médio prá cá, Colégio São Gabriel em São Gabriel da Cachoeira, e voltaram [para] trabalhar como professores (DONATO [6], entrevista, 2019).

Eu comecei, assim, trabalhar na escola da minha comunidade como professor, foi em 1977. Eu ia servir, não consegui servir [alistar-se no Exército] porque eu tinha que, pelo entender da Secretária de Educação na época, tinha que continuar ser professor. A gente não tinha liberdade de ensino, não se podia fazer, não tinha nada, também era muito difícil! Então, nesse ano que eu não consegui mais vaga na minha comunidade, já tinha outros professores, eu fiquei e fui convidado pra trabalhar. Então, aí eu fui indicado para trabalhar, eu fui convidado que para trabalhar numa escola no rio Içana, no meio do povo baniwa. E o padre na época, que era coordenador, que articulava na lotação de professores [Padre:] “Tem uma vaga professor Donato, o senhor vai trabalhar lá pro Tapira Ponta”. Mesmo que, eu era daqui desse município, fiz a oitava série, não sabia onde ficava esse rio (DONATO [7], entrevista, 2019).

Nas mãos do Governo Federal, por exemplo, nunca houve nenhum tipo de investimento no que diz respeito à formação de professores indígenas, para que os próprios indígenas pudessem assumir desde a gestão da escola até a questão da docência, da organização dos processos educativos próprios, né? (GERSEM [4], entrevista, 2020).

Do relato acrítico da professora D. Maria, sobre a gestão educacional pouco democrática e inclusiva dos salesianos até a década de 1980, à percepção da falta de autonomia e de autodeterminação do professor Donato e do desinteresse pela formação de professores indígenas, observado pelo professor Gersem Baniwa, notamos uma importante mudança no contexto educativo do Alto Rio Negro: o anseio por emancipação, autonomia e autodeterminação dos povos indígenas, oriundo da conscientização sobre o lugar subalterno reservado aos povos indígenas na educação escolar, traduzido na organização e na consolidação dos movimentos indígenas na região.

A ausência de formação para professores indígenas até a década de 1980 aponta a persistência da colonialidade nas relações socioculturais e educativas no Alto Rio Negro, com a prevalência de professores não-indígenas nas escolas indígenas, de práticas educativas afinadas com as políticas integracionistas e desenvolvimentistas e de professores indígenas sem formação específica.

A minha geração de adolescentes e jovens indígenas era muito voltado pro mundo não-indígena. O mundo indígena era percebido um pouco como algo que deveria ficar para o passado, que deveria ser superado em função de séculos de sedução, de convencimento, de imposição de um modelo que levava à predominância desse tipo de pensamento, né? A valorização do que é de fora e não do que é de dentro (GERSEM [5], entrevista, 2020).

O acesso à escolarização, embora tenha se ampliado gradualmente, não era fácil. As escolinhas das comunidades ofereciam a educação básica⁴⁴, mas, para dar prosseguimento

⁴⁴ Lembramos que as comunidades são distantes umas das outras e que nem todas têm escolas.

aos estudos dos filhos, muitas famílias tinham, e ainda têm, que mudar para a sede do município acarretando o êxodo do interior e o aumento da população urbana. Além disso, a vida nas cidades depende das condições financeiras das famílias: “uns conseguiam vim até em São Gabriel fazer Ensino Médio e outros não conseguiam” (DONATO [8], entrevista, 2019).

No entanto, os internatos, as escolinhas das comunidades indígenas e as graduações regulares da UFAM foram um primeiro degrau na formação de professores indígenas, muitos graduados se tornaram lideranças dos movimentos indígenas no Alto Rio Negro, e, a bem da verdade, até hoje, São Gabriel da Cachoeira é um dos municípios com menor analfabetismo do Amazonas, em parte, devido à educação salesiana.

Mesmo visando à integração dos povos indígenas, a educação escolar se tornou um espaço privilegiado de resistência para os povos indígenas e de luta pelos direitos conquistados nas décadas seguintes.

O curso de Filosofia foi marcante para a região, uma vez que formou o primeiro grupo de indígenas graduados, que passaram a exercer a liderança em várias frentes dos movimentos indígenas local e regional, bem como na vida municipal. De 1996 a 1999, o município de São Gabriel da Cachoeira foi administrado por alunos do curso, um indígena e outro não-indígena, respectivamente vice-prefeito e prefeito, com os quais tive a oportunidade de trabalhar à frente da Secretaria Municipal de Educação. No âmbito da FOIRN, o presidente eleito em 2000 era outro indígena do curso (LUCIANO, 2013, p.23).

O significado dessa educação escolar e da Geografia na formação recebida pôde ser vislumbrado no relato dos professores:

À época, essa Geografia parecia bastante interessante. Eu acho que tem um resultado vantajoso esse tipo de percepção, de certa maneira facilitou o acesso sempre gradativo à escola e mais tarde, acesso à Universidade nos moldes tradicionais, de vestibular, de meritocracia e assim por diante. Então essa Geografia, digamos assim, convencional, tradicional, oficial, teve esse lado, eu diria vantajoso para mim ou para aquela geração que conseguiu então, no caso do Alto Rio Negro, com sucesso avançar significativamente na carreira, digamos assim, da educação básica e depois da educação superior. Acho que essa é a vantagem muito clara e inegável, fora da crítica do mérito, sem dúvida nenhuma teve a sua vantagem, mas com uma desvantagem muito grande que é a não valorização, digamos, da Geografia local e micro local (GERSEM [6], entrevista, 2020).

As grandes lideranças hoje todas passaram por aqui, né? Todas passaram por aqui! Agora quando eu vejo esses vereadores [dizendo]: Ah, Irmã! Sou vereador. Digo? Renovou o sangue? Se foi sangue bom, continua. Se foi sangue de (...), pode sair! [risos] (ANNUNCIATA [9], entrevista, 2019).

A ruptura com o modelo educativo das primeiras décadas deu-se através da pressão das comunidades indígenas e da luta de lideranças dos movimentos indígenas do Alto Rio Negro pela Educação Escolar Indígena intercultural, específica, diferenciada, multilíngue

e comunitária. Após a legalização de direitos (Constituição de 1988, LDB 9394/96, RCNEI/1998) e o fim do regime de tutela, característico das políticas integracionistas, a responsabilidade pela Educação Escolar Indígena saiu da FUNAI (esfera federal) para o MEC (esferas estadual e municipal).

As discussões sobre direitos educativos propiciaram o entendimento da interculturalidade crítica, como o reconhecimento e a afirmação das diferenças étnico-culturais e mecanismo de desvelamento da dimensão política que envolve as relações interculturais. Assim, no contexto sociopolítico, a passagem da política indigenista integracionista para a política de reconhecimento e valorização da diversidade étnico-cultural brasileira compreende uma transição importante no entendimento da alteridade com reflexos nas relações interculturais e na práxis educativa, que, a partir daí, fundamenta-se na interculturalidade crítica.

O regime tutelar e assistencialista, das políticas integracionistas, enxergava a alteridade indígena como uma condição transitória, a ser superada através da integração ou da assimilação à sociedade nacional, negando, portanto, as diferenças intrínsecas dos povos indígenas. O reconhecimento do direito à autonomia e à autodeterminação dos povos indígenas, proposto na política da diversidade, redimensiona a questão da alteridade, reconhecendo a diversidade étnico-cultural brasileira e propondo sua valorização. Na educação, essa transição enseja a criação de mecanismos para amenizar as injustiças históricas cometidas contra os povos indígenas.

Analisando a narrativa dos colaboradores, vimos que a Educação Escolar Indígena foi, e ainda é, assunto polêmico na região do Alto Rio Negro, com professores e pais que defendem a educação regular dissociada do caráter específico, diferenciado, intercultural, bilingue ou multilíngue e comunitário pretendido pela atual política indigenista.

Tal perspectiva parece procedente da crise da “escola redentora”⁴⁵, da descrença histórica da escolarização como garantia de ascensão social, que, no Alto Rio Negro ocorre, quase que concomitantemente, à substituição dos salesianos na gestão e na docência escolar. Embora essa seja uma questão a ser aprofundada em estudos subsequentes, a questão parece apontar para a persistência da colonialidade no entendimento de que as mudanças estruturais

⁴⁵ Embora não tenham considerado em suas análises os conflitos no interior da escola, as teorias crítico-reprodutivistas da educação, na década de 1970, foram importantes por descrever os mecanismos ideológicos, destacando as práticas utilizadas pela escola “para produzir disciplina, respeito à hierarquia, submissão, verdades únicas, uniformização de comportamentos e posturas eram, na realidade, práticas que oprimiam, especialmente, a classe popular e que dissimilavam, sob o discurso de equanimidade, seu caráter opressor” (FRANCO, 2022, p.6).

na Educação Escolar Indígena em São Gabriel, com a transferência da responsabilidade pela educação da FUNAI para o MEC e a apropriação da escola pelos povos indígenas, sejam as responsáveis diretas pela qualidade do ensino ou pela ausência dessa qualidade.

A Educação Escolar Indígena ainda apresenta muitas contradições e muitos desafios, mudanças significativas apontam para conquistas importantes como a ampliação do acesso à educação básica e ao ensino superior, a administração e a gestão das escolas indígenas por profissionais indígenas, além de experiências positivas com a Educação Escolar Indígena intercultural, específica, diferenciada, multilíngue e comunitária.

No Alto Rio Negro, os povos indígenas resistiram, por séculos, lutando para manter suas alteridades, elaborando diversas estratégias de convivência e interlocução com a sociedade dominante. Frequentar as escolas indígenas era uma dessas estratégias e a aproximação cada vez maior do não-indígena, através de projetos desenvolvimentistas e expansionistas para o Alto Rio Negro, impunha novas necessidades de interação e interlocução.

Já na década de 1980, diversas associações indígenas despontaram na região do Alto Rio Negro. Os povos da região foram pioneiros no ingresso na vida política por meio do movimento e das associações indígenas e, muito embora de forma periférica, ampliou-se a sua participação na vida social e política brasileira. Transitar pelo mundo dos não-indígenas tornou-se fundamental para a sobrevivência e a escola tornou-se uma das principais bandeiras dos movimentos indígenas das décadas subsequentes.

Segundo relatório que guarda a memória dos movimentos indígenas no Alto Rio Negro, “o movimento indígena inicialmente germinou e se fortaleceu com as experiências das 60 associações indígenas trabalhando com seriedade” (FOIRN, 2012, p.1), associações essas que buscavam a melhoria das condições de vida nas comunidades.

Esse momento atual que vivemos de direito tem nomes de quem começaram todo isso. Segundo ata da fundação da FOIRN demonstra que o trabalho que estava se encerrando naquela assembleia foi fruto de um difícil e árduo trabalho de longos anos, de mais de uma década e meia que começou das Comunidades Indígenas de Pari-cachoeira, através de seus líderes tradicionais, e de modo especial pela Diretoria da “União das Comunidades Indígenas do Rio Tiquié” – UCIRT de onde foi idealizado, amadurecido, debatido e difundido para toda a região do Triângulo Tukano: Pari-Cachoeira, Taracua e Iauareté e finalmente, São Gabriel da Cachoeira, Rio Negro e aos irmãos Yanomamy, e visava garantir os direitos indígenas, possibilitando a conscientização, a união, a reivindicação e o fortalecimento do Movimento Integrado dos Povos Indígenas do Alto Rio Negro, do município de São Gabriel da Cachoeira. Foi A Diretoria da UCIRT que articulou, negociou e preparou junto ao Governo federal, para viabilizar a assembleia geral indígena que fundou a FOIRN. (FOIRN, 2012, p.3)

A I Assembleia Geral dos Povos Indígenas do Rio Negro, realizada de 30 de abril a 04 de maio de 1984, na Casa do Índio da FUNAI, reuniu em São Gabriel da Cachoeira, sessenta e seis (66) lideranças políticas do Alto Rio Negro. Foi a primeira grande articulação política na região.

A II Assembleia Geral dos Povos Indígenas do Rio Negro aconteceu de 28 a 30 de abril de 1987, envolveu quatrocentos e cinquenta (450) lideranças políticas “que discutiram e amadureceram assuntos de seus interesses” (FOIRN, 2012, p.3), estabelecendo prioridades relacionadas à defesa da demarcação das Terras Indígenas do Alto Rio Negro, em área contínua, à conscientização dos direitos indígenas, ao incentivo às atividades econômicas das comunidades e à criação da organização dos povos indígenas, a Federação das Organizações dos Povos Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN).

Observa-se, nesse contexto, a perspectiva de fortalecimento da identidade indígena coletiva, através da integração dos movimentos indígenas. Segundo ata do I Encontro de Lideranças dos Povos Indígenas do Rio Negro (fevereiro de 2012), o apoio à criação da FOIRN:

Era uma demonstração de que todos os líderes indígenas estavam finalmente entendendo e o povo em geral havia descoberto a necessidade de se criar uma Organização Indígena Federada, que representasse e defendesse a nível nacional e internacional os Direitos e Anseios dos povos indígenas do Alto Rio Negro, através das manifestações provenientes dos movimentos indígenas Integrada e não haveria então, melhor momento para concretizar a instituição desse Órgão Indígena representativo (FOIRN, 2012, p.5)

A principal demanda dos movimentos indígenas era a demarcação das Terras Indígenas. O processo de demarcação das TIs do Alto Rio Negro remonta à década de 1990, quando 10,6 milhões de hectares de terras indígenas foram homologados, sendo essa a principal conquista do Movimento Indígena da região e o principal legado do governo Fernando Henrique Cardoso.

São sete Terras Indígenas que juntas somam mais de onze e meio milhões (11,5) de hectares: Alto Rio Negro, Médio Rio Negro I, Médio Rio Negro II, Balaio, Rio Apapóris, Rio Téa e Cué-Cué Marabitanas (cuja homologação ainda está em processo). As TIs do Alto Rio Negro se estendem pelos municípios amazonenses de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro, Barcelos e Japurá, porém a territorialidade indígena se estende para além do território brasileiro em terras da Colômbia e Venezuela. Assim, os povos indígenas transitam pelas terras tradicionais de seus povos, e, nem sempre, suas territorialidades

correspondem a um único território nacional, peculiaridade que nem sempre é entendida, por exemplo, quando se discutem os direitos a benefícios nacionais como o Bolsa Família⁴⁶.

No âmbito do PPTAL (Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras indígenas da Amazônia Legal), foram identificadas trinta e uma (31) terras indígenas e demarcadas trinta e oito (38), com destaque para a demarcação contínua das Terras Indígenas no Alto Rio Negro. Todo o processo envolveu a participação efetiva dos povos indígenas da região, sob a coordenação da FOIRN, assessorada pelo ISA, cerca de seiscentas (600) comunidades foram contatadas, tuxauas, lideranças e comunitários foram consultados sobre o processo e a respeito dos limites das TIs, colaborando na elaboração dos mapas, nos levantamentos socioeconômicos e na elaboração do documento final.

A demarcação de terras, de forma contígua, foi muito comemorada porque, em nome da soberania nacional, a proposta oficial até a década de 1980, era a demarcação das terras em “ilhas”, o que não era do interesse do movimento indígena nacional e regional. O Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI) esteve na região em 1987 e já havia um posicionamento contrário a esse projeto. A fundação da FOIRN, em 1987, durante a II Assembleia dos Povos Indígenas do Rio Negro, em São Gabriel da Cachoeira/AM, foi um ato estratégico da Campanha pelos Direitos Indígenas na constituinte.

Para fundamentar a campanha pela demarcação de terras contíguas, lideranças e organizações de apoio ao movimento indígena fizeram um levantamento georreferenciado de dois anos, que demonstrou o uso do território pelos povos indígenas da região, dimensionando e qualificando as áreas e gerando um banco de dados capaz de subsidiar as argumentações da FOIRN. O cruzamento dos mapas das comunidades com o das paisagens foi fundamental para explicar a dinâmica da população, demonstrando que os povos indígenas vivem em comunidades na terra firme, mas necessitam dos recursos das áreas de várzea para sobreviverem, transitando, portanto, fora da área das “ilhas” (a aldeia e seu entorno imediato).

Desta forma, as TIs Alto Rio Negro, Médio Rio Negro I, Médio Rio Negro II, Rio Téa, Rio Apapóris foram demarcadas, compondo um complexo cultural e ecológico ainda maior, que inclui as áreas protegidas das Florestas Nacionais. A TI Balaio foi

⁴⁶ A matéria do jornal Estado de Minas de 2011, intitulada “Índios cruzam a fronteira para ganhar Bolsa-Família” (CAMARGOS, 2011), afirma que “Índios paraguaios, colombianos e peruanos burlam legislação e conseguem se naturalizar brasileiros para receber Bolsa-Família e Auxílio-Maternidade”, questiona a validade do RANI (Registro Administrativo de Nascimento Indígena) e entende como fraude os registros requeridos por “índios” de outros países para obtenção de “benefícios” oferecidos pelo governo brasileiro; demonstra o desconhecimento sobre territorialidade.

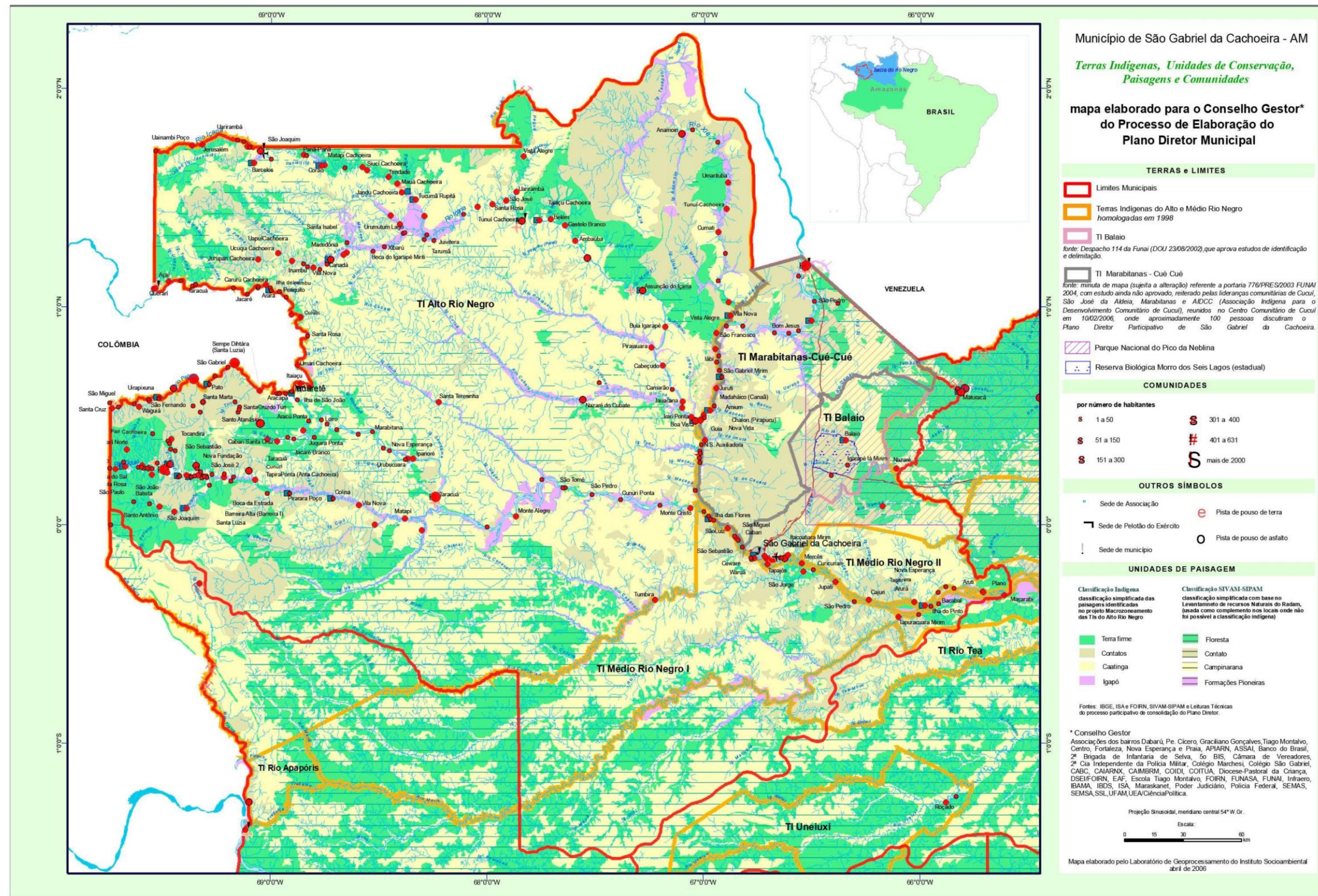
homologada posteriormente, em 2009 e a TI Cué-Cué Marabitanas foi demarcada e aguarda homologação (Figura 5).

A região genericamente chamada de Alto Rio Negro localiza-se no noroeste Amazônico, na linha fronteira entre o Brasil, Venezuela e Colômbia. O bioma Floresta Amazônica predomina no Alto Rio Negro e cobre 72,5% da área; a campinarana cobre os demais 27,5% da área. A região é conhecida por ser predominantemente povoada por povos indígenas que reconhecem esse pertencimento étnico (IBGE, 2010).

Com população estimada em vinte seis mil e quarenta e seis indígenas (26.046) (SIASI/SESAI, 2013) e aumento populacional indígena significativo nos últimos anos, a Terra Indígena Alto Rio Negro, a mais extensa dessa demarcação contígua, abriga vinte e três povos indígenas diferentes em cerca de 7.999 hectares: Arapaso, Baniwa, Bará, Barasana, Baré, Coripaco, Desana, Döw, Hupda, Karapanã, Kubeo, Makuna, Miriti-tapuya, Nadöb, Piratapuya, Siriano, Tariana, Tukano, Tuyuca, Wanano, Werekena Yanomami e Yuhupde. Estes povos falam idiomas pertencentes a quatro famílias linguísticas diferentes: Aruak, Maku, Tukano e Yanomami. Estima-se, ainda, que a região é habitada por povos indígenas isolados do Igarapé Waranacu, do rio Cuririari e do rio Waupés (ISA, 2022).

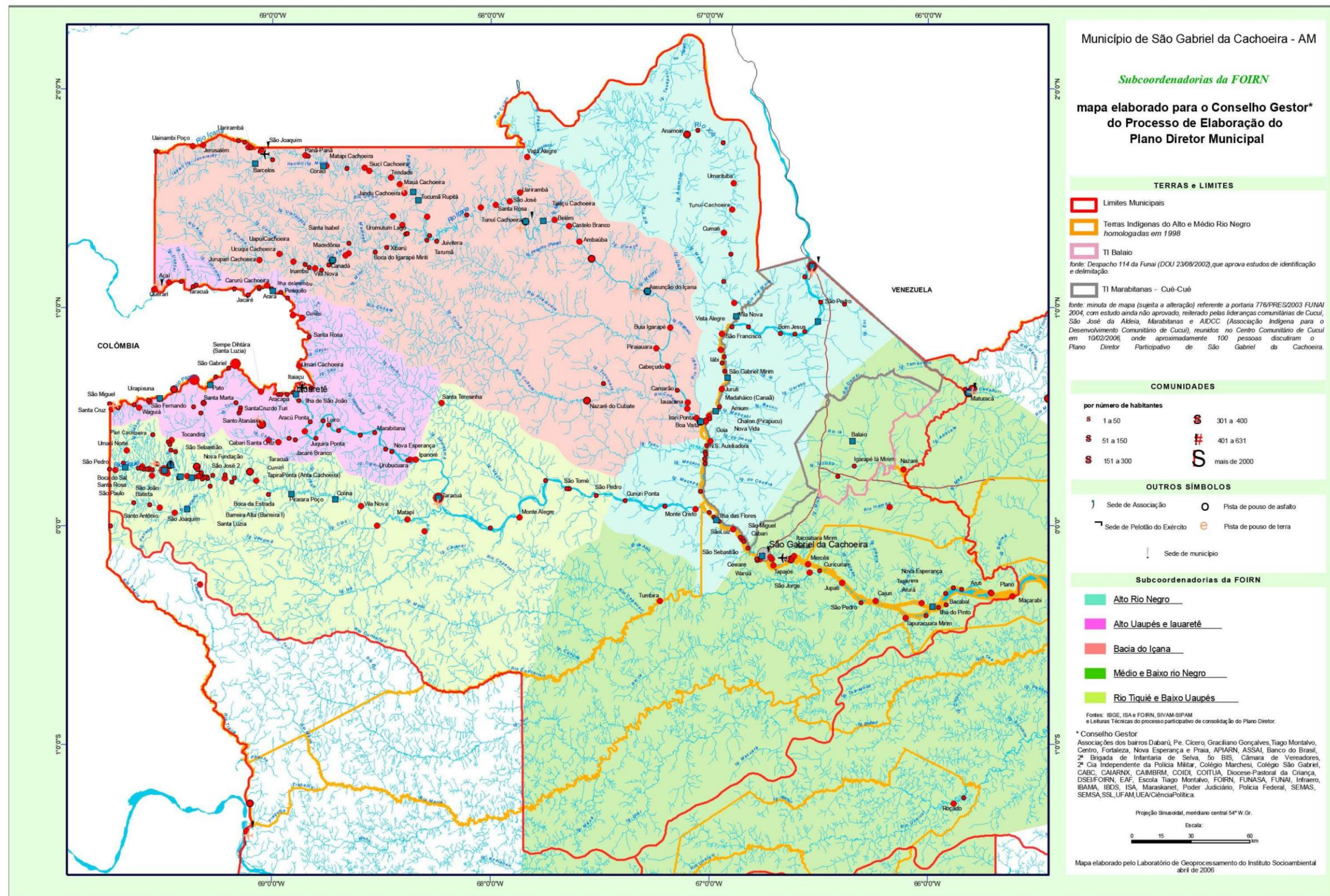
Homologada pelo Decreto s/n publicado em 15/04/1998, a história da conquista da Terra Indígena Alto Rio Negro se confunde com a própria história do Movimento Indígena da região que atuou de forma fundamental em todo o processo. Os decretos de homologação das cinco TIs foram entregues aos povos indígenas durante a VI Assembleia Geral dos Povos Indígenas na FOIRN. As setenta e sete (77) Organizações Indígenas que atuam na região (ISA, 2019) atualmente integram o cenário geopolítico dessa região do Brasil

Figura 5 - Terras Indígenas do Rio Negro



Fonte: Plano Diretor de São Gabriel da Cachoeira. Mapa elaborado pelo Laboratório de Geoprocessamento do Instituto Socioambiental, abril de 2006.

Figura 6 - Subcoordenadorias FOIRN



Fonte: Plano Diretor de São Gabriel da Cachoeira. Mapa elaborado pelo Laboratório de Geoprocessamento do Instituto Socioambiental, abril de 2006.

A gestão territorial das TIs tem sido realizada pelas Organizações Indígenas⁴⁷ (Figura 6), cujos representantes são eleitos nas comunidades com o aval das lideranças tradicionais, considerando o perfil necessário ao diálogo com o movimento indígena e com os gestores municipais e estaduais.

Os movimentos indígenas do Alto Rio Negro, progressivamente, aderiram à proposta de apropriação indígena da escola, tradicionalmente, um dos lugares onde se realizava o projeto de homogeneização genérica das identidades e redução das especificidades das culturas indígenas, através da implantação de um modelo diferenciado de Educação Escolar Indígena sob a governança de docentes e gestores indígenas.

Segundo Grupioni (2006, p. 43), a escola foi vista, pelos povos indígenas, como “instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais”.

Gersem Baniwa (2009, p. 199) aponta quatro motivações para o interesse indígena pela escola: A educação reflete a incorporação de ideais da Modernidade pelos povos indígenas; o avanço da escolarização nos níveis Fundamental e Médio que, naturalmente, impulsiona a necessidade da formação em nível superior; a necessidade de estabelecer relações mais simétricas e paritárias com a sociedade nacional; e a conscientização crescente dos povos indígenas sob seus direitos de cidadania e a possibilidade de implantar seus próprios projetos de futuro.

Assim, a educação entre os povos indígenas foi vista, não só como meio de resgate e valorização étnica e cultural, mas também como meio para o alcance da autonomia política. A ideia era “assumir a gestão da educação escolar para reconstruir suas histórias” (FOIRN, 2012).

Em 2003, lideranças indígenas do Alto e Médio Rio Negro encaminharam ao governo do estado do Amazonas recomendações elaboradas em oficinas patrocinadas pela Fundação Estadual de Política Indigenista do Amazonas (FEPI), para “iniciar a implantação de cursos superiores voltados para as áreas temáticas de interesse das comunidades indígenas” (FOIRN, 2012, p.6) no âmbito do Programa Regional de Desenvolvimento Indígena Sustentável do Rio Negro (PRDISRN).

⁴⁷ Grande parte dessa área está na abrangência da Coordenadoria das Organizações Indígenas do Médio e Baixo Rio Negro – CAIMBRN, umas das cinco sub-regiões políticas da FOIRN.

O censo 2007 (Educacenso/INPE/MEC, 2007) indicava a enorme exclusão dos estudantes indígenas no Ensino Médio e, mais ainda, no Ensino Superior. Através dos movimentos indígenas, com diversas representações e associações instituídas em São Gabriel da Cachoeira em múltiplas escalas (por locais, bacias, povos etc.) a FOIRN propunha “discutir o tipo de escola que poderia atender aos anseios das comunidades” (FOIRN, 2012, p. 3) e reivindicar, não apenas formação em nível superior, mas uma formação diferenciada, intercultural e que valorizasse as línguas indígenas.

Em 2012, a FOIRN, com colaboração do ISA, elaborou um “programa de formação avançada indígena”, através de extensa consulta às comunidades indígenas da região, com o intuito de organizar o “Instituto de Conhecimentos Indígenas do Rio Negro”. O documento apresenta o contexto que impulsionou a emergência dessa iniciativa, as consultas realizadas para aporte das propostas e as sugestões para encaminhamento das demandas.

Ressalta duas preocupações principais: as competências e habilidades desenvolvidas no Ensino Médio e a preocupação de estudantes, pais, professores e anciãos “quanto ao destino escolar dos egressos do ensino médio” (FOIRN, 2012, p.5). A oportunidade de oferta de ensino superior no município de São Gabriel é vista como estratégia para evitar o êxodo dos jovens para outros municípios, mantendo os vínculos dos estudantes com suas comunidades, onde poderiam propor projetos e liderar iniciativas. Preocupava as famílias indígenas, também, os efeitos financeiros e psicológicos⁴⁸ do enfrentamento solitário de uma vida na sociedade não-indígena, para a qual os jovens indígenas, muitas vezes, não estão preparados, nem recebem apoio adequado.

Os movimentos indígenas buscavam o fortalecimento da identidade no Alto Rio Negro. Para além das diferenças étnicas, das disputas históricas entre os povos que compartilharam o espaço naquela região e das imposições da vida capitalista trazida pelos não-indígenas, no imaginário dos povos indígenas, firma-se uma identidade coletiva como possibilidade de resistência, fundada na educação escolar, a exemplo do que aconteceu entre o povo baniwa:

Quando focalizada no sentido da produção e manutenção da identidade baniwa, a educação escolar configura-se como instrumento instaurador de unidade, isto é, funciona como mediadora de elementos homogeneizadores e centralizadores de energia que contribuem para manter o povo enquanto tal. (WEIGEL, 2003, p. 10).

⁴⁸ As famílias indígenas, em São Gabriel, se preocupam tanto com a manutenção dos filhos nas universidades localizadas fora do município quanto com o fato de enfrentarem sozinhos situações adversas. Existem casos de suicídio envolvendo jovens, nessa situação dramática. Ver mais em SURUÍ, Txai, 2023.

Embora a escola também possa produzir desigualdades, uma vez que o acesso e a distribuição de bens culturais valorizados pela sociedade nacional possibilitam aos indígenas escolarizados maior reconhecimento social e melhores condições de vida, reforçando as diferenças entre grupos, a escola indígena idealizada pelos povos originários busca alcançar os ideais de valorização da identidade indígena e de acesso ao mundo dos não-indígenas através de uma educação intercultural. Assim, não é a escola dos não-indígenas aquela almejada pelos povos indígenas, antes, pelo contrário, os movimentos indígenas pretendem uma escola emancipadora, promotora da valorização cultural, do bem viver indígena e da esperança por melhores condições de vida:

Não cabendo mais os rituais e os ensinamentos tradicionais, a escolaridade assumiu esta função de restauração da sociedade, pois o estado de plenitude e de cidadania (no sentido de tornar-se membro daquela sociedade), a que ela permite acesso, está sendo percebido, como condição de vida e de ordem da sociedade. A educação escolar é renascimento (WEIGEL, 2003, p. 12).

Havia propostas alternativas⁴⁹ para a educação nas escolas indígenas. Apesar de ignoradas pelo governo, tais experiências educativas estavam mais alinhadas aos anseios dos movimentos indígenas, quanto à demanda pelo direito à autodeterminação e aos processos educativos próprios em área indígena. Ressalta-se que propostas para a Educação Escolar Indígena eram articuladas, também, em outros países da América Latina, com o apoio de instituições civis e Organizações Não-Governamentais (ONGs).

Surgiram na região do Alto Rio Negro experiências de gestão indígena de escolas, em projetos-piloto⁵⁰ como a Escola Pamáali, dos povos baniwa e coripaco do rio Içana e afluentes, iniciada em 2001; a escola Tuyuca ʘtapinopona, do povo tuyuca do rio Tiquié e afluentes, reformulada em 2000; a escola Indígena Tukano Yupuri, do povo tukano, reestruturada em 2000 e Escola Indígena Khumuno Wu'u, do povo kotiria, no rio Uaupés e afluentes.

As organizações indígenas, que se estruturavam por essa época, buscavam também aprofundar as discussões sobre as questões indígenas que se referiam à educação escolar. O I Encontro Nacional sobre Educação Indígena, em 1979, já se opunha ao modelo desenvolvimentista da educação escolar nas aldeias, ressaltando que tal modelo ignorava as

⁴⁹ As propostas desenvolvidas pela Comissão Pró-Índio (CPI), atuante no norte do país desde 1979, por exemplo, estavam muito mais alinhadas aos ideais emancipatórios dos povos indígenas. A proposta educativa do CPI/Acre) foi uma das inspirações da proposta de educação escolar indígena formulada a partir da Constituição de 1988.

⁵⁰ Apesar de exitosas, constituindo um marco na educação indígena específica e diferenciada, as referidas escolas enfrentam hoje enormes dificuldades para manter e avançar em suas propostas em função da escassez de recursos. Em 2018, André Baniwa denunciava a falta de apoio governamental, o fechamento, há dois anos, da escola Pamáali. Veja mais em: Ajude a Escola Indígena Pamáali a voltar funcionar! (2018). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EFI2ImnZFVA> Acesso em: 10 nov. 2021.

características educativas indígenas, tinha caráter impositivo e “mascarava as ações governamentais com o paternalismo autoritário” (COSTA, 2017, p. 166).

Na estratégia de resistência indígena às propostas de assimilação e integração nacional no Alto Rio Negro, a escola teve e tem papel fundamental. Embora a maioria dos autores ressalte que a Educação Escolar Indígena foi historicamente utilizada na “missão civilizatória” do Estado Nacional e que os missionários católicos e protestantes, professores nas escolas indígenas, tenham sido os principais agentes estatais nos processos que visaram à dominação e à aculturação dos povos indígenas no Alto Rio Negro, foi fundamental e determinante, como aponta Weigel (2003), o movimento de resistência política e cultural desses povos ao longo dos séculos.

De fato, tal movimento culminou na ideia de apropriação da escola indígena, na conquista do direito à educação escolar intercultural, específica, diferenciada, conduzida e gerenciada pelos povos indígenas, garantido pela Constituição Federal de 1988.

Os professores indígenas reivindicavam ainda a gestão direta das escolas como condição imprescindível para colocar a educação escolar em sintonia com os referentes culturais. Todavia, os salesianos só deixaram a direção das escolas em 2005, sob forte pressão da FOIRN. Os professores indígenas passaram a organizar seus encontros na década de 1990 (FOIRN, 1996), intensificando a mobilização social pela implantação de uma escola indígena que contribuísse para a afirmação das identidades culturais e para a luta dos movimentos indígenas (COSTA, 2017, p.187).

No contexto atual, as escolas indígenas estão sob a supervisão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) na Educação Infantil e Ensino Fundamental, e da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) no Ensino Médio, sendo a Geografia um dos componentes curriculares que compõem o currículo oficial. Contudo, espera-se que, em concordância com a LDB 9394/96 e com demais regimentos educacionais, a Educação Escolar Indígena seja específica e diferenciada.

4 - A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA REGIÃO DO ALTO RIO NEGRO

Até a década de 1990, as atividades da Universidade Federal do Amazonas estavam concentradas em Manaus. Sendo assim, os estudantes indígenas, que obtinham meios, frequentavam cursos de graduação na capital. O atendimento no interior do estado do Amazonas intensificou-se com a criação de *Campis* nos municípios de Benjamin Constant, Coari, Humaitá, Parintins e Itacoatiara.

Três programas foram fundamentais para o atendimento das demandas por formação, em nível superior, no interior do estado do Amazonas: Programa de Interiorização da Graduação (PROING), Programa Especial de Formação Docente da Rede Pública (PEFD-RP) e Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). No primeiro semestre de 1992, a UFAM iniciou em São Gabriel da Cachoeira três turmas do PROING, com os cursos de Licenciatura em Filosofia, Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Ciências Sociais.

Quadro 4 – Primeiras licenciaturas da UFAM em São Gabriel da Cachoeira

	CURSO	MODALIDADE	Ano de Ingresso	Ingressantes	Finalistas	Ano de Conclusão	Colação de Grau (Data)
1	Filosofia	Licenciatura	1992/1	50	44	1995	28/07/1995
2	Geografia	Licenciatura	1992/1	47	34	2001	26/09/2001
3	Ciências Sociais	Licenciatura	1992/1	39	38	2001	23/08/2001

Legenda: Cursos do PROING – Programa de Interiorização da Graduação/UFAM

Fonte: DRA/PROEG – SIE/SISCA – JUNHO 2021.

Essas primeiras turmas fizeram história em São Gabriel da Cachoeira. Importantes lideranças dos movimentos indígenas do Alto Rio Negro se formaram no ensino superior, através dessas licenciaturas. A primeira turma, de Licenciatura em Filosofia, se formou em cerca de três anos, no ano de 1995. As Licenciaturas em Geografia e em Ciências Sociais tiveram um percurso de quase dez anos pela frente⁵¹, mas, no segundo semestre de 2001, os primeiros professores licenciados em Geografia, colaram grau em São Gabriel da Cachoeira.

⁵¹ A grade curricular da Licenciatura em Geografia (PROING) previa um curso com carga horária de 2.580 horas, distribuídas por oito módulos (PROEG, 2023). Disponível em: <https://ecampus.ufam.edu.br/ecampus/gradesCurriculares/report>. Acesso em: 02 ago. 2023.

Uma nova turma de Licenciatura em Geografia teve início no segundo semestre de 2010, através do PARFOR. As aulas ocorriam em regime modular e a turma colou grau em 2015.

O levantamento dos cursos oferecidos pela UFAM em São Gabriel (DRA/PROEG/UFAM, 2021) mostra a prevalência absoluta da oferta de cursos de licenciatura, porém o quantitativo de professores indígenas formados ainda não supre as necessidades desse território etnoeducacional (ROCHA, 2023). Foram vinte e cinco cursos oferecidos, a maioria presencial, sendo dois de Licenciatura em Geografia:

Quadro 5 - Licenciaturas oferecidas pela UFAM em São Gabriel da Cachoeira

LICENCIATURAS OFERTADAS NO MUNICÍPIO DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UFAM (FONTE: PROEG-UFAM, 2021)							
Nº	PROGMA	CURSO	MODALIDADE	INGRESSO ANO	TOTAL DE ALUNOS INGRESSANTES	FORMADOS	ANO DE CONCLUSÃO
1.	PARFOR	Ciências Naturais	2ª Licenciatura	2010/2	30	20	2013
2.	PARFOR	Ciências Biológicas	2ª Licenciatura	2011/1	58	27	2013
3.	PARFOR	Física	2ª Licenciatura	2011/1	54	25	2013
4.	PARFOR	Matemática	Licenciatura	2010/2	59	41	2014
5.	PARFOR	Artes Visuais	Licenciatura	2011/1	40	25	2015
6.	PARFOR	História	Licenciatura	2010/2	33	19	2015
7.	PARFOR	Geografia	Licenciatura	2010/2	39	30	2015
8.	PARFOR	Letras – Língua e Literatura	Licenciatura	2010/2	58	35	2016
9.	PARFOR	Educação Física	Licenciatura	2011/1	53	35	2016
10.	PARFOR	Música	Licenciatura	2011/1	37	19	2016
11.	PARFOR	Letras – Língua Espanhola	Licenciatura	2010/2	37	24	2017
12.	PARFOR	Letras – Língua Espanhola	Licenciatura	2010/2	37	11	2017
13.	PARFOR	Pedagogia	Licenciatura	2010/2	55	38	2017
14.	PARFOR	Letras – Língua Espanhola	Licenciatura	2011/1	55	29	2017
15.	PARFOR	Química	2ª Licenciatura	2011/1	32	15	2013
16.	PARFOR	Sociologia	Licenciatura	2011/1	34	27	2016
17.	PARFOR	Sociologia	Licenciatura	2011/1	35	25	2016
18.	PROING	Filosofia	Licenciatura	1992/1	50	44	1995
19.	PROING	Ciências Sociais	Licenciatura	1992/1	47	34	2001
20.	PROING	Geografia	Licenciatura	1992/1	39	38	2001
21.	PROING	Letras - Língua Portuguesa	Licenciatura	2000/2	61	33	2006
22.	PROING	Matemática	Licenciatura	1993/1	60	39	2005
23.	EAD	Ciências Biológicas	Licenciatura	2007/2	49	24	2012
24.	EAD	Educação Física	Licenciatura	2007/2	32	05	2013
25.	PEFD-RP	Pedagogia	Licenciatura	2002/1	55	48	2005

Legenda: PEFD-RP - Programa Especial de Formação Docente da Rede Pública PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores PROING – Programa de Interiorização da Graduação/UFAM EAD – Ensino a Distância FAGED – Faculdade de Educação IFCHS – Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais.

Fonte: DRA/PROEG – SIE/SISCA – JUNHO 2021.

O contexto histórico, fruto do movimento de resistência dos povos indígenas, dos direitos assegurados na Constituição de 1988 e na LDB 9394/96, ensejou a criação de licenciaturas específicas para povos indígenas na UFAM. O grande desafio dessas licenciaturas é oferecer a formação docente indígena, em uma perspectiva intercultural, conforme os preceitos da Educação Escolar Indígena e respeitando as alteridades epistêmicas.

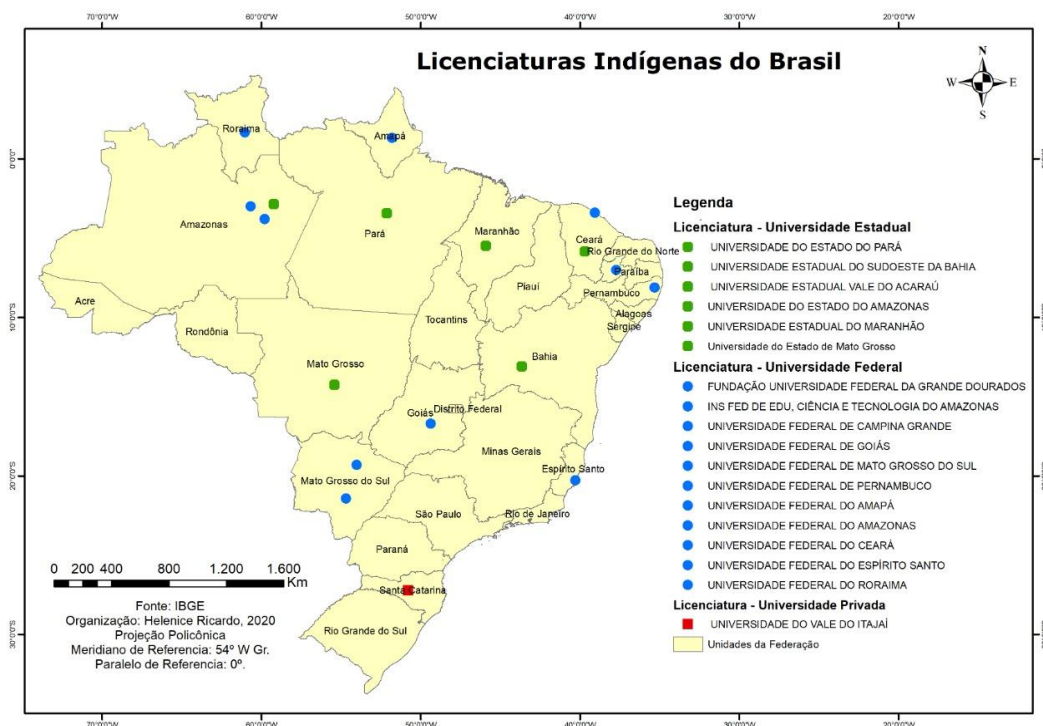
A busca pelo ensino superior é visualizada, pelos povos indígenas, como mais uma ferramenta de resistência e construção de novas possibilidades de relações com a sociedade em geral, através da perspectiva do diálogo intercultural (HORTA; SILVA, 2010), possibilitando a formação de docentes indígenas capazes de dar andamento à construção de uma Educação Escolar Indígena que fortaleça os projetos culturais de cada povo e comprometidos com a superação das desigualdades sociais, como lideranças em suas comunidades.

A fim de assegurar a formação de professores indígenas, em uma perspectiva intercultural e interdisciplinar, foram criadas Licenciaturas Interculturais em algumas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do país.

A efetivação dessa proposta, tornou-se possível a partir da reestruturação do MEC (Decreto n. 5.159, de 28 de julho de 2014) e da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, depois denominada, em 2011, de Secretariade Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, o que confirma a importância dessa secretaria para a implementação das políticas de ações afirmativas.

As Licenciaturas Interculturais, subsidiadas pelo recurso PROLIND/MEC, têm a proposta de serem específicas e diferenciadas, oferecendo uma formação que considere as necessidades educacionais de cada povo indígena, valorize os processos próprios de aprendizagem, as diversas línguas faladas e as diferentes realidades culturais dos povos indígenas. Até o ano de 2023, vinte e uma (21) Instituições de Ensino Superior públicas ofertavam vinte e sete (27) Licenciaturas Interculturais em quase todo o Brasil.

Figura 7 - Licenciaturas Interculturais no Brasil



Fonte: RODRIGUES, 2019b.

A Universidade Federal do Amazonas (UFAM) oferece duas licenciaturas específicas e exclusivas para atendimento aos povos indígenas: a Licenciatura Formação de Professores Indígenas da Faculdade de Educação (FACED), tema de estudo desta pesquisa, e a Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, sediada no Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais (IFCHS).

A Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável (IFCHL/UFAM) possui ações centradas no atendimento aos povos indígenas, exclusivamente, no interior do município de São Gabriel da Cachoeira, onde atua desde 2009. Esta licenciatura ofereceu quinze turmas para povos falantes das línguas baniwa, nheengatu, tukano e yanomami, com cerca de cem professores indígenas formados (DRA/PROEG, 2021)⁵².

⁵² Dados fornecidos pelo Departamento de Registro Acadêmico da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação - DRA/PROEG – SIE/SISCA – JUNHO 2021. Segundo os dados da PROEG, cento e dois (102) indígenas formaram-se entre 2009 e 2013. Como esta licenciatura não é o tema de estudo desta tese, me abstive de traçar um perfil mais detalhado para não incorrer no erro que, infelizmente, acomete certas pesquisas, de fazê-lo de forma superficial e irresponsável. Destacamos, no entanto, que essa licenciatura propõe o currículo pós-feito e a metodologia de mapas conceituais, como estratégia para o ensino de Geografia (FONTES, 2016).

Há que se pontuar que em um universo de cento e catorze (114) cursos presenciais oferecidos, segundo dados do Plano de Desenvolvimento Institucional da UFAM (PDI - 2016-2025), apenas dois são voltados exclusivamente aos povos indígenas. Em análise das ações institucionais, em relação aos povos indígenas, Santos (2023) aponta que:

Embora a passos lentos, é justo afirmar que a UFAM tem procurado acatar as demandas indígenas em seu espaço, o que não a isenta de críticas, contradições, indagações e discussões nesse trajeto histórico como IES pública, pautada numa visão ambígua, acerca de seu papel frente aos desafios da diferença cultural, que por vezes, atende por primeiro, “aos interesses econômicos e políticos, entre seu caráter autônomo ou heterônomo, frente a uma perspectiva mercadológica” (PAINI, COSTA, 2016, p.67) e as questões indígenas ficam em segundo plano (SANTOS, 2023, p. 146).

Em vista dessas contradições, concordamos que a UFAM, como instituição de excelência e grande importância para o Amazonas e para as Amazônias, deve assumir firmemente a proposta de inclusão e de atendimento às demandas dos povos indígenas.

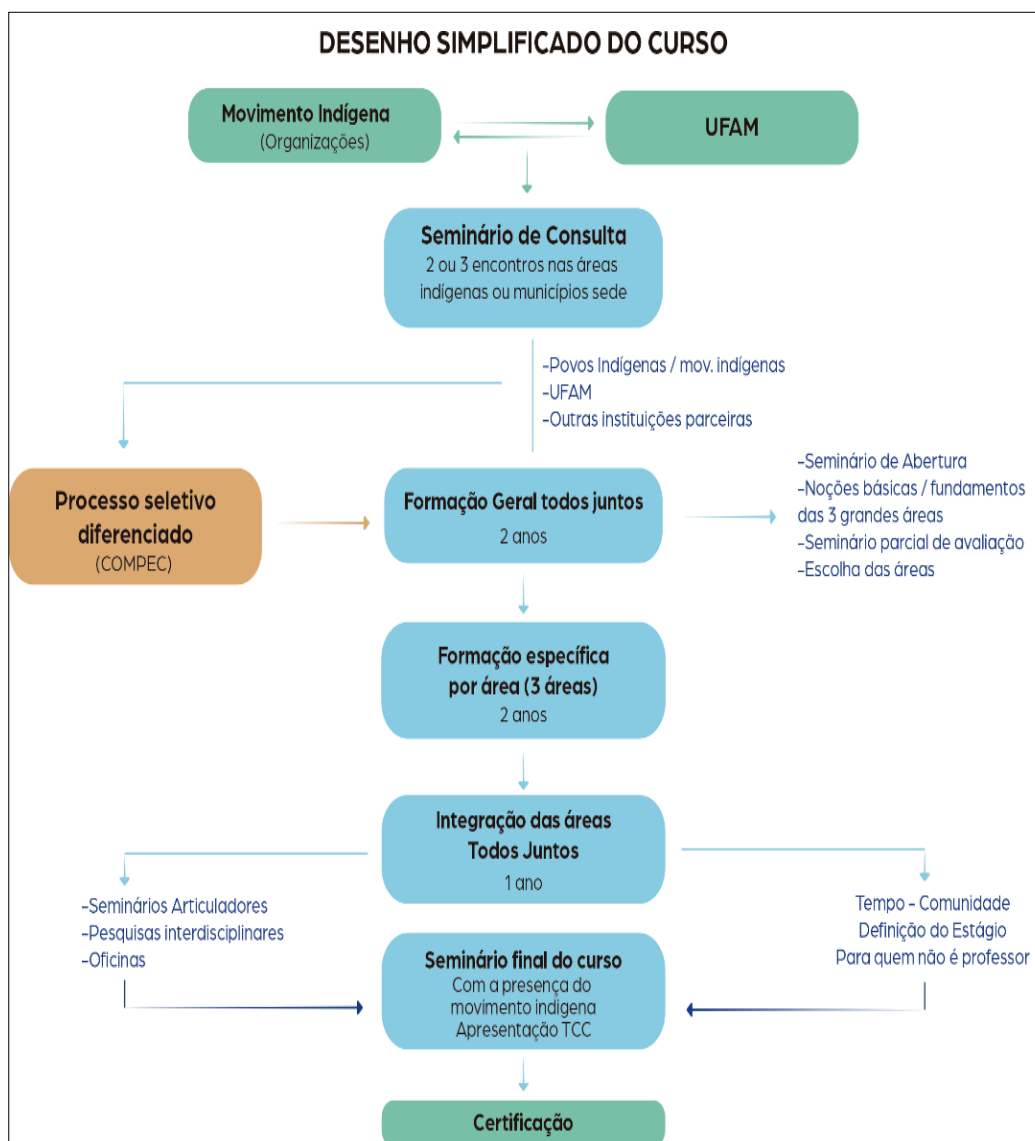
4.1 A LICENCIATURA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

A Licenciatura Formação de Professores Indígenas foi implantada pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), buscando atender às constantes reivindicações por formação específica de professores indígenas (PPC, 2012). A criação dessa licenciatura foi aprovada pela Câmara de Ensino de Graduação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFAM (Resolução 010/2007), no dia 18 de abril de 2007, e iniciou suas atividades atendendo a povos indígenas específicos.

Com duração prevista de cinco (5) anos, a licenciatura possui uma etapa de Formação Geral de dois anos, para todos os ingressantes, para estudo de disciplinas pedagógicas de fundamentos e noções gerais da Educação Escolar Indígena e disciplinas básicas das três áreas do conhecimento; uma etapa de Formação Específica, com duração de dois anos, com os ingressantes divididos por uma das grandes áreas: 1- Ciências Humanas e Sociais, com habilitação para as disciplinas de História, Geografia, Antropologia, Sociologia e Filosofia. 2- Ciências Exatas e Biológicas, para as disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia. 3- Letras e Artes: com habilitação para as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Indígena, Expressão Cultural e Práticas Corporais; uma etapa de Integração de Áreas, com duração de um ano, para todos os graduandos objetivando a socialização do

aprendizado, dos trabalhos de pesquisa, realização do estágio, discussão dos PPPs das escolas indígenas (esse é um importante momento de aprendizado interdisciplinar) e Seminário Final, com a apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) à comunidade em bancas compostas por lideranças de notório saber e docentes FPI.

Quadro 6 - Organograma da Licenciatura FPI



Fonte: SANTOS, 2023.

Criar e manter espaços que favoreçam o diálogo intercultural com os povos indígenas é uma premissa da Licenciatura FPI. Visando sensibilizar e mobilizar as comunidades indígenas que buscam ingressar no ensino superior, através das licenciaturas interculturais, são realizadas diversas reuniões entre a Universidade e os representantes dos povos indígenas. Nessa etapa cria-se uma “Comissão de Acompanhamento da Elaboração da

Proposta e Implantação do Curso”, composta por docentes da FPI/UFAM, lideranças e representantes das organizações indígenas dos povos que demandam a licenciatura. Essa medida visa estabelecer canais de comunicação entre a UFAM e os povos indígenas.

Os “Fóruns de Consulta” (ou Seminários de Consulta) às comunidades indígenas são uma estratégia utilizada pela Licenciatura FPI para a socialização das expectativas dos povos atendidos e discussão sobre as possibilidades e as limitações que envolvem a realização do curso, constituindo “espaços de ampla participação das comunidades indígenas, de debates e encaminhamentos no sentido de adequar as propostas às necessidades e realidades históricas e sociolinguísticas de cada povo indígena” (PPP, 2012, p.4). Os Fóruns acontecem nas sedes dos municípios e/ou nas comunidades, no decurso de dois ou três anos, conforme as possibilidades financeiras e as articulações políticas.

Visando consolidar propostas curriculares diferenciadas para cada povo indígena, são realizados os levantamentos das características e necessidades das comunidades indígenas através do chamado “Diagnóstico da Turma”. As discussões sobre a matriz curricular também são realizadas nos Fóruns de Consulta, visando discutir e selecionar os assuntos de interesse dos povos indígenas atendidos, através da definição de temas a serem trabalhados de forma interdisciplinar e, também, incorporando-os à matriz curricular, nas disciplinas “Seminários Temáticos”. Propõe-se, ainda, o debate sobre a valorização das línguas indígenas da região e a definição da política linguística a ser desenvolvida na licenciatura.

Ressalto o caráter dialógico e agregador dos Fóruns de Consulta e dos Seminários de Implantação porque através dessas mobilizações se engendram espaços de reflexão e discussão de temas relevantes, de caráter sociopolítico e cultural, em prol dos povos indígenas: “É através desta conjuntura específica e diferenciada, que se constrói uma grande rede de controle social do curso (interna e externa à UFAM) e dos indígenas entre si” (SANTOS, 2023).

Os critérios para inscrição no Processo Seletivo Simplificado Específico (PSSE), realizado pela COMPEC/UFAM, são elaborados pelos próprios comunitários, lideranças e organizações indígenas. Eles definem, durante os Fóruns, os requisitos mínimos para ingresso no PSSE e os percentuais de vagas a serem destinadas aos professores sem formação, mas já atuando na escola indígena, candidatos com ensino médio ou outro critério que interesse à realidade específica dos povos a serem atendidos. Dessa forma, são debatidas, em coletividade, as necessidades específicas de cada Território Etnoeducacional.

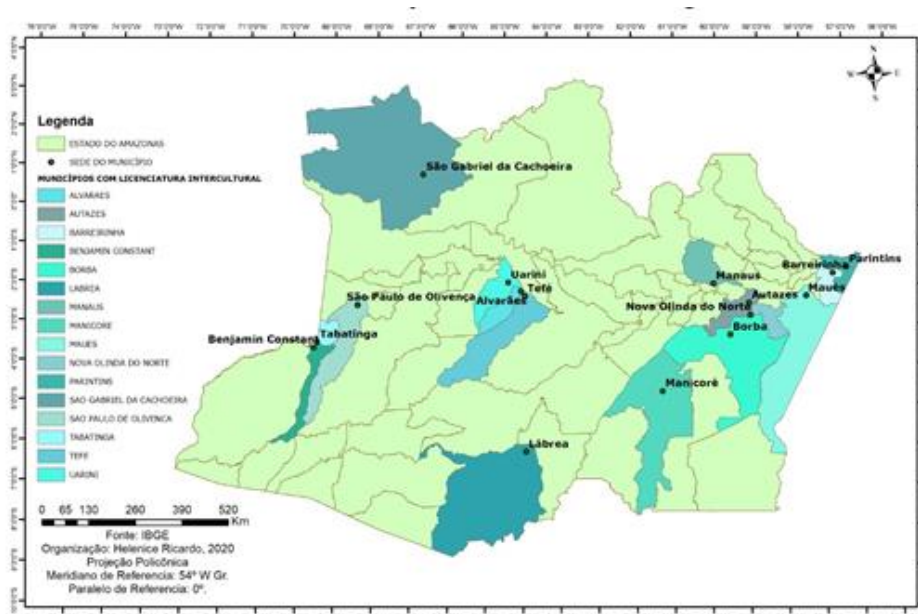
O período letivo e o local para realização das aulas também são planejados nos Fóruns de Consulta, por isso é importante promover a participação de representantes

institucionais. As avaliações das disciplinas são realizadas ao final de cada módulo pelos graduandos e, posteriormente, sistematizadas pela coordenação do curso, a fim de orientar as discussões nos Seminários de Avaliação que envolvem toda a turma, as lideranças presentes, os coordenadores locais e demais colaboradores. Embora, conforme veremos adiante, os egressos peçam mudanças, esse tem sido um momento profícuo de articulação e integração.

A I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI), em 2015, referendou a promoção de ações educativas conjuntas, nos Territórios Etnoeducacionais (TEEs)⁵³ por todos os agentes responsáveis da federação, dos estados e dos municípios. Atendendo aos Territórios Etnoeducacionais, foram iniciadas as turmas pluriétnicas do Médio Solimões (2013), Alto Solimões (2015), Alto Rio Negro (2015), Madeira- Manicoré (2017) e Purus-Lábrea (2017).

Povos indígenas de dezesseis (16) dos sessenta e dois (62) municípios do Amazonas participaram das turmas FPI. Na turma Munduruku, foram admitidos graduandos desse povo residentes no Pará, porque, como disse uma das estudantes: “Somos todos parentes, professora!”.

Figura 8 - Mapa das turmas atendidas pela FPI por municípios



Fonte: RODRIGUES, 2019c.

⁵³ Os TEEs são entendidos como um modelo de gestão da educação escolar indígena que estabelece novas formas de pactuar ações educativas para os povos indígenas, dessa vez com o protagonismo indígena, sem prescindir da colaboração externa. Tem como característica marcante a territorialização das ações educativas em áreas geográficas demarcadas a partir de afinidades étnicas, definidas pela origem e territorialidade dos povos indígenas, pelo processo histórico comum e necessidades socioeducativas. Abrangem, por vezes, vários estados da Federação, o que impõe a necessidade de negociação para a concretização das ações (LUCIANO, 2010).

Até 2023, a Licenciatura FPI/FACED graduou trezentos e setenta (370) professores indígenas e atendeu às seguintes turmas:

Quadro 7: Turmas oferecidas pela Licenciatura FPI

Nº	PROGRAMA	CURSO	MODALIDADE	INGRESSO (ANO)	INGRESSANTES (TOTAL)	GRADUADOS (TOTAL)	CONCLUSÃO (ANO)
1	Licenciatura Intercultural Indígena - FACED	Formação de Professores Indígenas – Turma Mura	Licenciatura	2008/1	60	53	2013
2	Licenciatura Intercultural Indígena - FACED	Formação de Professores Indígenas – Turma Sateré-Mawé	Licenciatura	2011/1	60	33	2018
3	Licenciatura Intercultural Indígena - FACED	Formação de Professores Indígenas – Turma Munduruku	Licenciatura	2011/1	60	45	2018
4	Licenciatura Intercultural Indígena - FACED	Formação de Professores Indígenas – Turma Médio Solimões	Licenciatura	2013/1	60	43	2021
5	Licenciatura Intercultural Indígena - FACED	Formação de Professores Indígenas – Turma Alto Rio Negro	Licenciatura	2015/1	60	51	2021
6	Licenciatura Intercultural Indígena - FACED	Formação de Professores Indígenas – Turma Alto Solimões	Licenciatura	2015/1	60	48	2022
7	Licenciatura Intercultural Indígena - FACED	Formação de Professores Indígenas – Turma Purus-Lábrea	Licenciatura	2015/1	60	42	2023
8	Licenciatura Intercultural Indígena - FACED	Formação de Professores Indígenas – Humanas e Sociais. Madeira-Manicoré	Licenciatura	2015/1	60	55	2023

Fonte: DRA/PROEG – SIE/SISCA – JUNHO 2021.

A Licenciatura Formação de Professores Indígenas atendeu aos seguintes povos indígenas (por turma):

Quadro 8 - Povos indígenas atendidos pela Licenciatura FPI por turma

TURMAS	POVO(S) INDÍGENAS
Mura	Mura
Munduruku	Munduruku
Sateré-Mawé	Sateré-Mawé
Médio-Solimões (8 povos)	Miranha, Kokama, Kambeba, Ticuna, Mura, Munduruku, Kanamari e Mayoruna
Alto Rio Negro (12 povos)	Baniwa, Dessana, Baré, Barassana, Piratapuia, Tuyuca, Karapanã, Kubeo, Tariano, Yepá-Mahsã (Tukano), Curipaco e Werekena.
Alto Solimões (2 povos)	Kokama e Ticuna
Madeira-Manicoré (4 povos)	Parintintim, Torá, Mura e Munduruku
Purus-Lábrea (4 povos)	Palinari, Apurinã, Jarauara e Banawa

Fonte: A autora, 2023.

Embora celebremos a graduação de todos os estudantes indígenas da Licenciatura Formação de Professores Indígenas (FACED/UFAM) e da Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável (IFCHL/UFAM), ainda estamos distantes de atender a demanda por formação de professores indígenas do Amazonas.

Em levantamento realizado pelo Departamento de Educação Escolar Indígena (FACED/UFAM)⁵⁴, a Licenciatura FPI tem onze (11) demandas por atendimento em aberto, oriundas dos povos indígenas dos municípios de Manaus/AM (2), Manacapuru/AM, Pauini/AM, Nhamundá/AM, Coari/AM, Japurá/AM, Jacareacanga/PA, Benjamin Constant/AM, Barreirinha/AM e Eirunepé/AM.

Corroborando essa realidade, Rocha (2023) aponta que existem trinta e sete (37) povos indígenas que não recebem atendimento de nenhuma instituição pública, federal ou estadual, no Amazonas. Infelizmente, a falta de recursos financeiros e humanos impediram o atendimento às demandas recebidas pela FPI, de várias regiões do Amazonas. Mas, prosseguindo no propósito de fazê-lo, da melhor forma possível, está previsto o início de uma nova turma, para estudantes de Manaus e entorno em 2024.

⁵⁴ Levantamento realizado em julho de 2023, sobre as necessidades da Licenciatura FPI, para reunião com a SECADI/MEC.

Assim, apesar do grande potencial para efetivação de ações concretas que visem o atendimento e o aprimoramento da formação de professores, de tudo que foi idealizado e concretizado pela Licenciatura FPI, a reflexividade oriunda das experiências alerta para as exigências de uma ação, efetivamente intercultural e decolonial. Ciente de que processos são permeados de acertos e de erros, pontuo algumas questões que necessitam ser solucionadas:

- Regularização ou completa institucionalização na UFAM (60 vagas anuais);
- Estratégias de financiamento regulares (PROLIND/MEC e/ou UFAM);
- Políticas públicas para organização de demandas e definição de critérios, a partir dos Movimentos Indígenas;
- Institucionalização das demandas na UFAM, no estado e no MEC;
- Relações interinstitucionais que sejam capazes de articular, planejar e realizar ações conjuntas (Instituições públicas federais, estaduais e outros parceiros);
- Ampliação do número de vagas para docentes efetivos;
- Criação de vagas específicas para docentes indígenas (há um caso em tramitação);
- Corpo técnico para apoio administrativo.

Dentre todas essas questões, o financiamento PROLIND/MEC é fundamental para a Licenciatura Formação de Professores Indígenas. Sem recursos, dado o custeio da logística, alimentação e transporte, entre outros tantos, as ações se tornam inviáveis.

O desafio institucional de atender às populações indígenas, historicamente excluídas, através de políticas públicas educacionais e de ações afirmativas, assumido pela Faculdade de Educação através da criação da Licenciatura Formação de Professores Indígenas vai ao encontro da luta maior dos povos indígenas, de resistência e de sobrevivência frente a contextos sócio-políticos bastante desfavoráveis. Reafirmamos, assim, a importância dos movimentos indígenas na reivindicação por uma Educação Escolar Indígena diferenciada, em respeito às diferenças étnicas e culturais dos povos indígenas do Brasil.

O protagonismo compartilhado, enquanto prerrogativa do curso, pressupõe a participação efetiva dos povos indígenas na definição das políticas que orientam as ações educativas, respeitando os princípios da autonomia e da autodeterminação dos povos indígenas. Assim, respeitados os limites institucionais, sobretudo os financeiros, procura-se promover espaços para tomada de decisões de forma coletiva, como a criação do Conselho Indígena no Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI/FACED/UFAM). No entanto, para que o diálogo entre a FPI, as comunidades e os professores indígenas se

intensifiquem, inclusive com visitas periódicas às comunidades (Tempo Comunidade) e reuniões mais frequentes do Conselho Indígena, o financiamento da Licenciatura FPI precisa ser regularizado.

Os quinze (15) anos das licenciaturas interculturais na UFAM trouxeram muitos aprendizados importantes e o reconhecimento dos desacertos, inerentes ao processo, mas que nos alertam para os riscos da interculturalidade funcional. Existem desafios que necessariamente precisam ser enfrentados para aprimorar a formação oferecida aos professores indígenas, mudanças estruturais urgentes e constância na decisão institucional de atender às demandas.

Ressalto, no entanto, o compromisso social daqueles que aceitaram conduzir esse processo na UFAM, dialogando e pensando junto com os movimentos indígenas os processos educativos específicos para as diferentes realidades das Amazônias e a formação superior de professores indígenas.

4.2 A LICENCIATURA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS – TURMA ALTO RIO NEGRO

A partir da demanda por formação em nível superior enviada à UFAM pelos movimentos indígenas do Alto Rio Negro, segundo proposta elaborada no Programa de Formação Avançada Indígena (FOIRN/ISA, 2012), foram indicados, como responsáveis por implementar a proposta para o ensino superior indígena na FAGED/UFAM, os professores Dr. Gersem José dos Santos Luciano (Gersem Baniwa) e a Dra. Rosa Helena Dias da Silva.

O I Fórum de Consulta para abertura da turma Alto Rio Negro ocorreu em 2013, antes do meu ingresso na FPI e, de fato, as discussões vinham acontecendo há anos, por meio das reuniões organizadas pelos movimentos indígenas⁵⁵ junto às comunidades para apurar as condições da educação escolar nas aldeias, definir as necessidades e traçar as estratégias para melhoria e ampliação do atendimento. As reivindicações vinham sendo levadas aos fóruns nacionais de discussão sobre Educação Escolar Indígena, como vimos, desde, pelo menos, a década de 1980.

⁵⁵ Das primeiras assembleias indígenas fizeram parte, além de representantes da Universidade Federal do Amazonas, da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), Secretaria de Educação e Cultura (SEDUC/AM), Secretaria Municipal de Educação (SEMED/SGC), a Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN), Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (APIARN) e outras associações indígenas.

Através de parcerias firmadas entre os movimentos indígenas, a Licenciatura Formação de Professores indígenas (FACED/UFAM), o Instituto Federal de Educação do Amazonas (IFAM) campus São Gabriel da Cachoeira, a Secretaria Estadual de Educação de São Gabriel da Cachoeira (SEDUC), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI- São Gabriel da Cachoeira) e as prefeituras dos municípios de São Gabriel da Cachoeira/AM, Santa Isabel do Rio Negro/AM e Barcelos/AM, foram articuladas as ações demandadas pelas comunidades indígenas do TEE do Alto Rio Negro, realizado pela FOIRN, e definidos os papéis dos responsáveis legais pela educação na região, para o processo seletivo e o início das aulas.

As entidades representativas dos movimentos indígenas do Alto Rio Negro apresentaram sua solicitação pelo curso à UFAM, tendo como base o documento referente à definição dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs)⁵⁶ e a ata de reunião da Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN), na qual haviam sido levantadas as demandas do TEE do Alto Rio Negro.

O colegiado do curso de Formação de Professores Indígenas (FPI) reuniu-se com os representantes indígenas e a Pró-Reitoria de Graduação (PROEG/UFAM) para verificar a possibilidade de atender à reivindicação, tendo em vista outras demandas por formação docente indígena no Amazonas e a urgência em aproveitar o momento político, na época, favorável à educação dos povos indígenas..

Em 2014, representei a chefia do DEEI no II Fórum de Consulta, para a turma Alto Rio Negro. Nessa ocasião, as discussões seriam sobre os critérios para o processo seletivo, as parcerias necessárias à realização dos módulos, e o início dos módulos.

A reunião contou com representantes das principais associações indígenas do Alto Rio Negro: Associação dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (APIARN), Conselho dos Professores Indígenas do Alto Rio Negro (COPIARN) e Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro (FOIRN). Representantes do Instituto Federal do Amazonas - campus de São Gabriel da Cachoeira (IFAM/SGC), da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) da FUNAI (Fundação Nacional dos Povos Indígenas) também estiveram presentes.

⁵⁶ Os TEEs são entendidos como um modelo de gestão da educação escolar indígena que estabelece novas formas de pactuar ações educativas para os povos indígenas, dessa vez com o protagonismo indígena, sem prescindir da colaboração externa. Tem como característica marcante a territorialização das ações educativas em áreas geográficas demarcadas a partir de afinidades étnicas, definidas pela origem e territorialidade dos povos indígenas, pelo processo histórico comum e necessidades socioeducativas. Abrangem, por vezes, vários estados da Federação, o que impõe a necessidade de negociação para a concretização das ações (LUCIANO, 2010).

O traquejo em relação aos trâmites legais e burocráticos, necessários ao processo de implantação da graduação, rapidamente conduziu as discussões para as responsabilidades a serem assumidas, como compromisso político, por cada instituição. O grande envolvimento dos povos do Alto Rio Negro com os movimentos indígenas regional e nacional, do qual são protagonistas, facilitou muito as discussões e as negociações. A familiaridade com as propostas da Educação Escolar Indígena, que ajudaram a formular através da atuação política nas associações, agilizou muito o processo e quase todas as decisões foram tomadas nesse fórum.

Diante da ausência de representantes de Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, ficou definido que apenas o município de São Gabriel da Cachoeira/AM seria atendido, pois foi o único capaz de assumir o compromisso de apoiar o curso. Foram sugeridos, para os Seminários Temáticos⁵⁷, temas relevantes para a realidade indígena do Alto Rio Negro: 1. Qualidade de vida: saúde, educação ambiental e sustentabilidade; 2. Metodologia de ensino em escolas indígenas e; 3. Movimento, lutas e direitos indígenas, territoriais e humanos.

Tendo em vista o multilinguismo característico das escolas indígenas do Alto Rio Negro, é necessário que a formação de professores capacite os docentes indígenas para a valorização das línguas e das identidades indígenas. Nas turmas que atendiam um único povo (Mura, Sateré-Mawé e Munduruku), a política indígena pautou-se no conhecimento e valorização das línguas originárias desses povos.

Devido à grande diversidade de povos e cultural do Alto Rio Negro ficou decidido que não poderia haver, na política linguística do curso, a prevalência de uma única língua indígena, mas um esforço para valorização de todas as línguas indígenas e uma reflexão sobre a homogeneização linguística. Embora muitos povos do Alto Rio Negro falem suas línguas originárias, as línguas indígenas da região, é cada vez maior o contato com a língua portuguesa nas comunidades através da televisão, da internet, do celular e nas cidades, para onde muitos vêm com o intuito de estudar.

Na definição da política linguística da turma Alto Rio Negro, a politização dos representantes indígenas facilitou muito o processo, pois pensaram a causa indígena no coletivo, entendendo que a união dos povos indígenas deve prevalecer sobre as divergências políticas ou sobre a prevalência na região.

⁵⁷ Os temas sugeridos pelos representantes dos movimentos indígenas foram discutidos também com a Turma Alto Rio Negro durante o Seminário de Implantação da Licenciatura FPI. Na ocasião, os temas foram aceitos sem alterações, assim foram trabalhados nas disciplinas e aprofundados nos últimos módulos.

Outra questão importante foi a definição dos critérios para participação no processo seletivo para ingresso no curso. Expostas algumas especificidades do curso, como o atendimento exclusivo aos indígenas, os participantes dos fóruns definem o perfil dos candidatos aptos a participar do processo seletivo. No Alto Rio Negro, do total de 60 vagas garantiu-se que 70% das vagas seriam destinadas a professores já atuando na Educação Escolar Indígena, oriundos do Projeto Pirayawara, ainda sem formação em nível superior, 25% das vagas a candidatos egressos do Ensino Médio e 5% das vagas a candidatos que trabalham na área administrativa das escolas indígenas.

A parceria com o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), campus de São Gabriel da Cachoeira, assegurou a infraestrutura adequada para a realização dos módulos, com a disponibilidade de salas de aula, refeitório, biblioteca, laboratório de informática, banheiros e demais dependências.

No dia 30 de abril, teve início o Seminário de Implantação da turma Alto Rio Negro. A parte mais importante desse encontro foi a discussão da proposta da licenciatura com a comunidade indígena e com os sessenta (60) ingressantes indígenas. Embora as discussões com as comunidades indígenas estivessem acontecendo há muitos anos, em processo que culminou com a aprovação de duas propostas para licenciaturas interculturais da UFAM⁵⁸, é prerrogativa rediscutir as propostas com os ingressantes. Durante o seminário, fizemos o diagnóstico da turma junto aos graduandos, a fim de identificarmos suas características e necessidades específicas.

Figura 9 - Graduandos da Turma Alto Rio Negro (FPI/FACED/UFAM)



Fonte: A autora, 2015.

⁵⁸ Atualmente, existem duas licenciaturas interculturais na UFAM, a Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável (IFCHL/UFAM) e a Licenciatura Formação de Professores Indígenas (FACEDUFAM), tema de estudo desta tese.

Figura 10 – Seminário de implantação da Turma Alto Rio Negro (FPI/FACED/UFAM)



(a)



(b)

Fonte: A autora, 2015.

Para além dos dados estatísticos, na turma Alto Rio Negro, os estudantes, em sua maioria, são professores indígenas, sem formação em nível superior, que sonham com a graduação. Para concretizar esse objetivo, os recursos destinados ao apoio financeiro aos graduandos oriundos dos programas Bolsa Permanência, Ação Saberes Indígenas na Escola, Programa Institucional de Apoio à Docência - Diversidades e, a partir de 2018, do Programa Residência Pedagógica, têm sido fundamentais. Asseguro, porém, que ainda que haja esses auxílios financeiros, finalizar o curso tem demandado muita persistência e força de vontade por parte dos estudantes.

Nos cinco anos da turma Alto Rio Negro, as parcerias se mostraram bastante consistentes, a administração conjunta foi muito eficiente e o apoio da prefeitura, constante. Em comparação com outras turmas, foram as parcerias de maior sucesso, em grande parte, graças ao apoio das coordenadoras locais⁵⁹.

Dessa forma, ampliou-se a possibilidade de acesso dos povos indígenas ao conhecimento científico, mas também à formação intercultural, uma vez que metodologias, práxis pedagógicas e materiais didáticos deverão ser construídos na perspectiva de que tanto o conhecimento científico deverá ser conhecido, apropriado, avaliado e ressignificado pelos futuros professores indígenas no contexto de suas comunidades, como também os conhecimentos indígenas deverão ser reconhecidos e valorizados na escola e pela academia.

Traçar esse caminho é o desafio dos professores que abraçaram essa causa.

⁵⁹ As coordenadoras locais, cedidas pela SEMEC, cujo trabalho foi essencial para o bom andamento da Turma Alto Rio Negro, foram a Profa. Ma. Waldete Correia de Andrade e a Profa. Ma. Zilma Henrique Melgueiro, ambas do povo baré.

Figura 11 - Vista do Rio Negro na Prainha de São Gabriel da Cachoeira



Fonte: A autora, 2019.

5 - AS DISCIPLINAS DE GEOGRAFIA DA LICENCIATURA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS (FPI/FACED/UFAM)

A práxis nas disciplinas de Geografia da Licenciatura FPI fundamentaram-se nos princípios da interculturalidade crítica e da interdisciplinaridade (UFAM/PPP, 2012). O diálogo intercultural foi a base das propostas pedagógicas, em todas as disciplinas, utilizando diferentes linguagens, seja através dos mapas mentais, dos projetos de pesquisa, da elaboração de planos de aula interdisciplinares ou das rodas de conversa. Para visibilizar as vozes dos graduandos, mantive ao máximo a autenticidade de suas narrativas, ciente da necessária imersão nos relatos, como brechas epistêmicas para a reflexão sobre suas realidades, afinal “a voz do Outro significa o conteúdo que se revela, e é somente a partir da revelação do Outro que se realiza a ação educativa [...]” (DUSSEL, 1977, p. 231).

Nesse sentido, faço uma analogia com a travessia de um rio: parti de um ponto específico, de uma margem do rio da minha práxis e, para chegar ao outro lado atravessando banzeiros e cachoeiras, o encontro com o “Outro”, com os professores indígenas e seus saberes sobre a realidade docente e a Geografia no Alto Rio Negro foi essencial. Assim, ressalto aspectos da relação de alteridade estabelecida que sinalizam as trocas e os aprendizados mútuos.

Nas relações interpessoais, procurei estabelecer uma relação franca e aberta de diálogo, mas houve momentos em que questioneei a clareza e a adequação das propostas que fiz à turma: “Não sei se pedi da forma certa porque percebi uma troca de olhares entre eles” ou “as perguntas ficaram meio no ar (não sei se por timidez) até que alguém se decidisse a responder” ou quando sugeri sentar ao lado deles, em uma carteira igual à deles, ao invés de ocupar a “mesa do professor” ou, ainda, quando observei que riam muito e temi que não estivessem levando a sério a aprendizagem.

Apreendi que as relações interculturais exigem atenção e cuidado, para que não sejamos desrespeitosos com as histórias de vida e as tradições de cada povo porque cada um interpreta os sinais partindo de sua própria cultura, por exemplo, quando uma graduanda, única mulher da turma Sateré-Mawé, me pediu para não destacar suas atividades, como vinha fazendo frequentemente, porque se sentia incomodada diante dos colegas, alguns eram lideranças importantes da sua comunidade; também, sobre as risadas da turma Alto Rio Negro, entendi que eles riam muito e riam sempre, são assim mesmo, meu temor com o tempo se transformou em empatia: passei a rir com eles.

Aprendi, nas relações pedagógicas, que as explicações teóricas, se muito minuciosas e elaboradas, são improdutivas. Embora sejam, de forma geral, muito empenhados em estudar e extremamente respeitosos com os professores⁶⁰, as atividades práticas, como é tradição entre os povos indígenas, traz mais aprendizado e motivação. Essas reflexões me levaram a rever a linguagem do texto das apostilas, inclusive iniciando a elaboração de apostilas próprias e a realizar mais atividades práticas.

Na convivência, percebi a necessidade que os graduandos têm do Bolsa Permanência e de outros programas⁶¹. Algumas vezes, demoravam a chegar para as aulas porque estavam ocupados com a preparação da farinha para deixar para suas famílias ou sofriam por saber que as esposas estavam sem peixe, porque nessa comunidade esse trabalho é do homem. Aprendi muito sobre solidariedade, vendo a maneira como se ajudavam, fazendo o possível para que todos obtivessem a graduação. Revi estratégias, reelaborei as ementas, tomando as perspectivas decoloniais e incluí temas sugeridos pela turma. Assim, aprendi que a convivência também é diálogo intercultural, talvez a mais sutil de suas formas.

Embora a descrição dessas situações e dos diálogos e narrativas alongue a leitura, acredito que também aprofunde o entendimento de quem lê. Assim, as transcrições tiveram por objetivo apresentar um pouco do que ouvi, do que me sensibilizou e do que me levou às reflexões que apresento nesta tese.

Das quatro disciplinas, a primeira, Alfabetização Cartográfica, é oferecida durante a formação geral (segundo módulo) para todos os sessenta (60) ingressantes da Licenciatura FPI (PPC, 2012). As demais disciplinas são oferecidas aos cerca de vinte (20) graduandos que optam pela formação na área de Ciências Humanas e Sociais, que abrange disciplinas⁶² de Geografia, História, Antropologia, Filosofia e Sociologia, todas com carga horária de sessenta (60) horas, que devem ser trabalhadas de forma interdisciplinar.

Como colocado anteriormente, não se trata de uma Licenciatura em Geografia, mas de uma licenciatura com formação por áreas do conhecimento. Dessa forma, as quatro

⁶⁰ Alguns exemplos: agradecem a presença dos professores, oferecem os melhores lugares, não aceitam que fiquemos no final da fila para o almoço, são respeitosos e outros detalhes que nos mostram o quanto valorizam a docência.

⁶¹ Os docentes da FPI acabaram aderindo a esses programas com o propósito de contribuir para que os graduandos pudessem arcar com os custos da formação.

⁶² São cerca de quatro disciplinas de cada área do conhecimento em Ciências Humanas e Sociais, além das disciplinas relacionadas à formação pedagógica. Ressaltamos que as ementas de Geografia estão sendo reformuladas, tomando as perspectivas da decolonialidade. Diante das avaliações dos egressos da FPI (seção 6), propusemos também uma disciplina voltada à geopolítica do mundo contemporâneo e os povos indígenas diante dos desafios globais.

disciplinas relacionadas à Geografia têm como objetivo trabalhar, de forma intercultural, conhecimentos geográficos e temas relevantes para a Educação Escolar Indígena. Ressalto que, em todas as disciplinas, os conhecimentos científicos sobre a Geografia foram estudados, uma vez que não tivemos um propósito diferencialista e sim, intercultural. Dessa forma, em consonância com os objetivos propostos pelo viés metodológico, pautei, analiticamente, os componentes curriculares (disciplinas) para melhor apreensão.

5.1 ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA

ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA – 60h/a

EMENTA: O processo de ensino-aprendizagem e as noções espaciais. História, divisão e importância da Cartografia; Produtos cartográficos e órgãos de mapeamento do Brasil. A linguagem cartográfica. O ensino da Cartografia escolar; Construção, leitura e interpretação de mapas. Leitura e interpretação da paisagem amazônica (UFAM, 2012).

Este componente curricular fundamentou-se, praxiologicamente, na elaboração de mapas mentais, que foram amplamente trabalhados na turma que é nossa fonte de pesquisa. A utilização dos mapas mentais como recurso didático respaldou-se na proposta de Nogueira (1994) que os defende como recursos eficazes para a aprendizagem dos fundamentos da Cartografia e da leitura de mapas, partindo da experiência com os lugares, neste caso, partindo das experiências espaciais dos estudantes indígenas.

Nessa proposta, os mapas mentais são compreendidos como as imagens que as pessoas têm dos lugares vividos, entendendo-se que as cosmovisões e os valores vão formando-se a partir do que vemos e percebemos ou ainda do que experienciamos e vivemos (NOGUEIRA, 1994). Ou seja, os mapas mentais dos professores indígenas foram o ponto de partida para desenvolvermos em coletividade a compreensão científica e sistemática dos mapas e da leitura dos mesmos, levando em conta o mundo vivido e as experiências com os lugares.

Para além do aprendizado da linguagem cartográfica, o desenvolvimento desta atividade, na disciplina Alfabetização Cartográfica, corroborou para visibilizar as experiências e vivências espaciais dos povos indígenas, expressas nos mapas mentais. Nesse processo, imbuída do propósito de estabelecer o diálogo intercultural através dos mapas mentais, foi importante não ter estabelecido critérios prévios nem sobre o que representar, nem sobre

como representar. Assim, a elaboração considerou critérios próprios dos graduandos, que se organizaram por especificidade de povos, pela vivência ou nascimento em determinado rio ou comunidade, selecionaram autonomamente os temas de interesse para suas comunidades e representaram os elementos que consideraram relevantes.

A atividade durou cerca de 16 horas/aulas, incluindo a socialização das apresentações⁶³. Os aspectos desse trabalho que demonstram a interculturalidade, possibilitada pelos mapas mentais, serão apresentados abaixo.

O primeiro grupo apresentou o mapa mental da escola Aí Waturá. O tema escolhido para o mapa ressalta a importância da escola indígena como possível mediadora das trocas interculturais, de valorização dos conhecimentos indígenas e de acesso aos conhecimentos científicos.

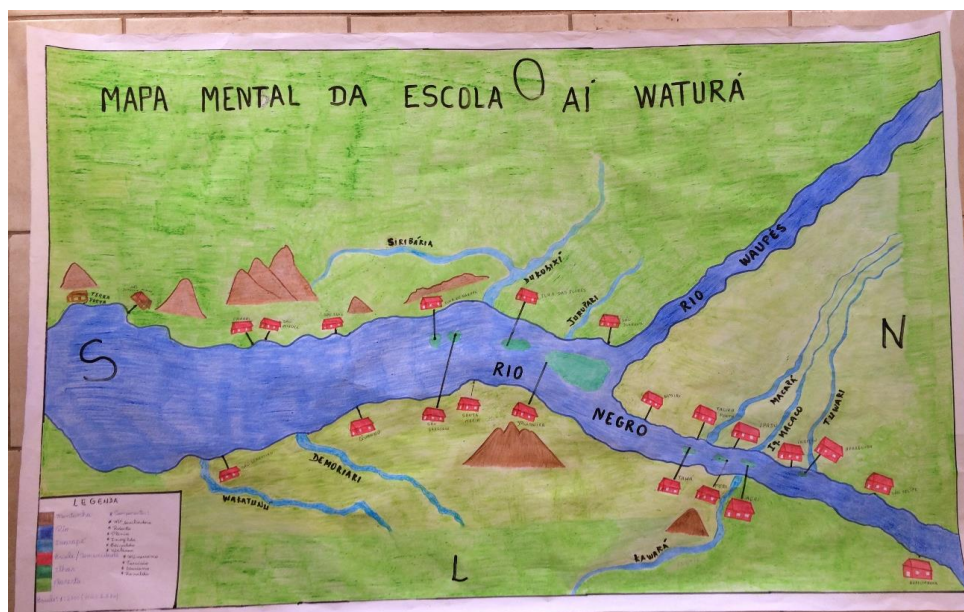
Esse mapa traz a localização dos núcleos escolares que compõem a escola Aí Waturá, cuja sede principal localiza-se na Ilha das Flores. As salas de aula dessa escola estão localizadas em vinte e três comunidades ao longo do rio Negro. A Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) considera todos os núcleos como uma única escola.

Observe-se que cada casinha vermelha representa uma sala de aula da escola Aí Waturá. Esse modelo de escola é chamado na região de “escola nucleada”, é uma única escola, com salas de aula em comunidades distantes entre si, que atendem estudantes em classes multisseriadas. Dessa forma, a representação me possibilitou conhecer as peculiaridades desse modelo de escola e esse assunto foi discutido posteriormente.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) considera todas as salas de aula das comunidades como anexos da escola Aí Waturá. A escola Indígena diferenciada Aí Waturá foi criada em 2006, a partir de diversas assembleias nas comunidades para discutir a implantação do Ensino Fundamental II de 6º ao 9º ano, onde antes só havia a “escolinha” de Ensino Fundamental I. O objetivo foi evitar o êxodo de famílias que moram nas comunidades para a sede do município, São Gabriel da Cachoeira, para dar continuidade dos estudos das crianças.

⁶³ Os trechos transcritos das apresentações serão apresentados entre aspas, sem especificar o interlocutor, pela construção e apresentação coletiva.

Figura 12 - Mapa Mental - E.M.I Aí Waturá: sede e salas de aula em anexo



Legenda: Mapa elaborado por graduandos da turma Alto Rio Negro - FPI/FACED/UFAM
Fonte: A autora, 2018.

O nome indígena da escola denota a retomada do protagonismo indígena na docência e na gestão das escolas e o orgulho do pertencimento étnico. O Aí Waturá é o nome dado a uma grande “pedra” de rio, próxima à Ilha das Flores, cuja origem é contada na cosmologia do povo rionegrino.

As escolas Aí Waturá deveriam utilizar a metodologia do ensino via pesquisa, para promover a valorização dos conhecimentos indígenas através do levantamento e da sistematização dos saberes tradicionais. Os graduandos contaram que os objetivos da escola indígena ainda não foram plenamente alcançados, falta apoio político e econômico para isso, mas que continuam lutando para organizar as atividades da escola, na tentativa de exercer em plenitude a interculturalidade crítica proposta pela Educação Escolar Indígena.

A sede da escola fica na comunidade Ilha das Flores, representada adiante.

Figura 13 - Mapa Mental - Ilha das Flores / São Gabriel da Cachoeira



Legenda: Mapa elaborado por graduandos da turma Alto Rio Negro - FPI/FACED/UFAM
 Fonte: A autora, 2018.

A disposição espacial da comunidade, com as residências, o posto de saúde, o centro cultural onde funciona a escola, em torno das quadras de futebol e vôlei, que unem a comunidade em atividades esportivas e culturais, demonstra a resistência da cultura indígena porque, embora as malocas tenham sido substituídas por casas, a disposição circular ressignifica a história das antigas aldeias, onde as malocas familiares eram dispostas em círculos. Conta, também, a história do contato, pois a igreja, na ponta da ilha, domina a paisagem “quando se sobe [o rio] é a primeira coisa que se vê”. Os postos militares, localizados na “entrada da ilha”, deixam transparecer que a ilha é local politicamente estratégico porque fica na confluência dos rios Negro e Uaupés. O grupo conta que os moradores não tomam banho de rio nessa parte da ilha, preferem as praias mais reservadas ao oeste, possibilitando entrevermos os desafios das relações interculturais na região.

O grupo iniciou a apresentação destacando os rios Negro e Uaupés. Para os povos indígenas do Alto Rio Negro, que são chamados “povos do rio”⁶⁴ (ISA, 2022), o grande referencial para localização e orientação no espaço são os rios e igarapés, não as cidades, os pontos cardeais ou as coordenadas geográficas. A profunda relação existencial desses povos

⁶⁴ Essa denominação não se refere a todos os povos indígenas da região, os yanomami e os dâw, por exemplo, são conhecidos como “povos da floresta” por terem uma relação existencial bastante ligada à floresta.

com a água se expressa em todas as dimensões da vida cotidiana. Essa lição aprendi em 2014, com a turma Munduruku, quando eu projetei imagens de satélite e mapas das cidades de Nova Olinda/AM, Borba/AM, Jacareacanga/PA e Itaituba/PA que não chamaram tanto a atenção dos graduandos quanto a projeção do mapa hidrográfico da região, que fez todos eles correrem para a lousa para localizar e apontar suas comunidades e as Terras Indígenas do povo.

Os rios são fonte de vida. Por eles e através deles, a sobrevivência é assegurada, mas não só isso. Na cosmologia do Alto Rio Negro, foi subindo o rio que a Cobra-Canoa, a Cobra-Grande, transformou os espíritos-ancestrais, a gente-peixe ou gente-ave nos diversos povos indígenas e foi deixando cada povo, com seus saberes e suas habilidades, ao longo dos rios, definindo o território e as territorialidades de cada um (ISA, 2022).

É o rio que lembra a origem comum dos povos indígenas, mas, também, a diversidade de povos, a interdependência e a diversidade epistêmica da região.

Cada povo tem sua identidade própria, seu lugar dentro deste sistema, com direitos sobre um território específico, geralmente associado aos rios principais e seus afluentes, por isso são conhecidos como “povos do rio”. Cada trecho do rio tem características e potencialidades diferentes, assim como os povos, que são tradicionalmente associados à produção de certo artefato importante para todos: os Tukano são famosos pelos banquinhos rituais que produzem; os Dessana, por sua cestaria; os Tuyuca são produtores de canoas e assim por diante. Estas especializações reforçam a identidade dos grupos e, ao mesmo tempo, estimulam as relações multiétnicas através de cerimônias e rituais que fortalecem os laços sociais e políticos (RICARDO; RODRIGUES, 2021b).

Reconhecendo a existência em sua complexidade, o rio representa todas as dimensões da vida, para além do bem e do mal. O rio é vida, morte, abundância, perigo, escassez, triunfo, coragem, medo e tudo o que cabe na vida, material e imaterial, visível e invisível, porque nos rios, igarapés e lagos vivem também os protetores das águas, os espíritos e os encantados, conforme contavam os anciões e contam ainda os avós e os pajés.

Os rios são sagrados e é com respeito que as jovens seguem os rituais ensinados por suas mães, sobre o cuidado com os filhos pequenos, com o corpo no período menstrual, que todos fazem os benzimentos antes de entrar na água para pedir boa pesca e boa viagem, que se contam os cuidados para atravessar com segurança as cachoeiras do Alto Rio Negro, que se evitam as áreas mais perigosas e horários com pouca visibilidade. Os rios também são alegria, banho de rio, frescor e diversão. São os caminhos por onde se chega e por onde se vai, são locais de encontro. Assim, o profano se mistura com o sagrado. Note-se que os rios, além de referenciais para localização e orientação, também são referenciais cosmológicos dos

povos indígenas; o mesmo se dá em relação às serras representadas. As mais imponentes, que se destacam na paisagem dessa região que se avizinha do Planalto das Guinas e do Pico da Neblina, também foram representadas.

A Serra de Cabari localiza-se “atrás” das comunidades de Cabari e São Miguel. O grupo ressaltou que existe “uma história grande sobre essa serra”, que não daria para contar em pouco tempo. A explicação do grupo ajuda a confirmar que a cosmologia dos povos indígenas da região está intimamente relacionada aos elementos geográficos presentes na paisagem. Aponta, também, que no tempo, sempre escasso dos não-indígenas, não cabem as histórias longas e detalhadas, guardadas pela tradição oral dos contadores de história, que animam a convivência no Alto Rio Negro.

Os graduandos ressaltaram que essa serra tem nomes indígenas “dependendo do povo, é um nome”, lembra o Professor Diakuru, deixando transparecer a diversidade linguística e cultural da região. Lembraram, também, que a serra tem um nome em nheengatu, Serra de Paxíwa ou Paxiwareté. A resistência indígena à influência salesiana transparece na permanência das línguas originárias e dos nomes indígenas, apesar das tentativas de apagamento e silenciamento, através da exigência do aprendizado da língua geral ou nheengatu pelos missionários e, posteriormente, da língua portuguesa pelo governo brasileiro. Nos últimos anos, a retomada dos nomes indígenas sinaliza a valorização das línguas e da cultura indígena no Alto Rio Negro.

A Serra de Carapanã fica na margem esquerda do rio Negro. O grupo ressaltou que existe ouro nessa serra e que a mineração em Terras Indígenas é um tema importante nas discussões comunitárias das associações indígenas da região.

As ilhas do rio Negro são inúmeras, “não deu para colocar todas, professora”, mas as principais, aquelas que orientam os deslocamentos de barco indicando que as comunidades com escolas Aí Waturá estão próximas, estão presentes no mapa.

Além das ilhas, os povos indígenas do rio Negro se localizam e orientam pelos igarapés e, nas apresentações, foram apontando cada um, às vezes, destacando que são locais de pesca, áreas onde se realizam festejos, entradas para uma ou outra comunidade etc. Quando se navega pelos rios da Amazônia, as águas, que para olhos destreinados são iguais, ou quase iguais, guardam diferenças percebidas pelos olhos experientes dos comandantes dos barcos regionais (NOGUEIRA, 2001) e canoas. Para eles, grande parte dos segredos das águas são revelados.

Indicando a apreensão da linguagem cartográfica trabalhada na disciplina, o mapa da Ilha das Flores apresentou os pontos cardeais, representados segundo a percepção dos

graduandos, observando “onde o sol atravessa” na Ilha das Flores. Outra convenção cartográfica que utilizaram foi representar os rios e igarapés na cor azul⁶⁵, embora os rios da região sejam, predominantemente, de águas pretas. Os graduandos estimaram a escala aproximada do mapa elaborado, com base em um mapa da FOIRN e a calcularam distância em linha reta, de São Gabriel à Comunidade de Auxiliadora, última comunidade com salas em anexo da escola Aí Waturá (cerca de 54 quilômetros).

O grupo seguinte representou o Mapa Mental do Distrito de Taracúá. Iniciaram a apresentação dizendo que na disciplina Alfabetização Cartográfica estavam aprendendo “como elaborar o mapa, que está no conhecimento empírico, que está dentro da nossa cabeça e sistematizar isso no papel”. O distrito leva o nome de uma grande formação rochosa, na beira do rio Uaupés, que recebe o nome de Taracúá⁶⁶.

O orgulho do pertencimento étnico transparece na frase dita pelos integrantes: “O nosso grupo pertence às tribos dos distritos de Taracúá e Iauareté: dessana, tukano e outras”.

Figura 14 - Mapa Mental - Baixo Uaupés, Distrito de Taracúá / São Gabriel da Cachoeira



Legenda: Mapa elaborado por graduandos da turma Alto Rio Negro - FPI/FACED/UFAM
Fonte: A autora, 2018.

⁶⁵ Discutimos, mais tarde, a possibilidade de elaboração de um sistema de convenções cartográficas baseados na realidade do Alto Rio Negro.

⁶⁶ Na disciplina Saberes Geográficos, uma graduanda explicou o significado dessa palavra.

Destaco que, na apresentação desse mapa, as graduandas usaram uma forma de expressão muito característica dos povos indígenas do Alto Rio Negro. O tempo de viagem funciona como medida da distância, o que transparece em frases como a dita por uma das alunas: “Se a gente for viajar para o Distrito de Taracúá, de motor 15 [HP], leva um dia, se não parar nas comunidades”. A potência do motor também há que ser considerada, porque quanto mais potente o motor maior a velocidade e menor o tempo da viagem. De São Gabriel até Iauareté “são dois dias, no caso, quarenta e oito horas”. Assim são calculados esses “tempos de distância”.

A medida das distâncias nas culturas ocidentais, em km/h, também considera o tempo, claro. A diferença é que poucas vezes eu vi alguém falar em quilômetros no Alto Rio Negro, mas sempre em horas, dias, semanas, indicando outros modos de vida, outros tempos onde está ausente a preocupação com a precisão positivista ou onde ela não é possível.

O grupo destacou no mapa o posicionamento estratégico do Distrito de Taracúá no Triângulo Tukano, relatando que os viajantes, que vão de São Gabriel para Iauareté ou Querari, fazem pouso em Taracúá, antes de prosseguirem a viagem.

Os elementos da paisagem representados, também fazem menção à gruta de Nossa Senhora, à Casa dos Salesianos (em frente ao Pé do Gigante), à Igreja católica, à Casa das Irmãs (defronte da Pedra de Taracúá) e ao colégio. A presença missionária em Taracúá marcou fortemente a vida dos povos indígenas, como vimos na quarta sessão. Assim, o grupo representou o conjunto arquitetônico da missão salesiana, fundada em 1923, enfatizando seu posicionamento estratégico, na “subida” para Iauareté.

Outra especificidade desse mapa foi que destacaram na paisagem o “Pé do Gigante” e, quando perguntei o que era, contaram que há uma história cosmológica do gigante que deixou a marca de seu pé nas “pedras” da beira do rio. O grupo ressalta que o local “é ponto turístico lá agora”. Os heróis das cosmovisões indígenas que a política integracionista tentou apagar hoje são retomados e se transformam em bens culturais dos povos dessana e tukano de Taracúá.

A elaboração do mapa mental ofereceu a oportunidade de, mais tarde⁶⁷, resgatar a história do gigante Merê Werikii (dono da casa Merê Weriwii). Ninguém da turma sabia contar a história completa, então a professora Wisú entrevistou uma conhecedora e fez o registro da “História do Pé do Gigante” para socializar:

⁶⁷ A história foi recuperada durante a elaboração do livro **Impressões Geográficas e Culturais dos povos indígenas do Amazonas - Terras Indígena Alto Rio Negro** (RICARDO; RODRIGUES, 2021b).

A história do “Pé de Gigante” faz parte da história da canoa de transformação. Tudo começou no Lago de Leite no Leste. A futura geração da humanidade era como se fosse peixinhos e vieram subindo o rio dentro da Cobra-Canoa, passando nas casas de braços, de pernas, de cabeça. A cada casa vieram se formando, transformando e aprendendo como tem que viver nesse mundo em que vivemos.

Passaram por várias casas como Amoñakawii (ilha de Marajó), Miriawii, Bahsañakawii, Mihsipewii, Yuhkidihkawii, Numiã Wii, Bahsábusáwii, Barakowi, Temedawii, até chegar em Abadawii onde se organizaram para ver quantos tinham dentro da cobra canoa, em quais grupos étnicos iam se transformar e como estava a situação da embarcação. Em seguida, chegaram em Camanaus, que é a casa Bayaroaporãwii, na qual, apresentaram todas as danças que aprenderam durante a viagem, para ver se realmente aprenderam todas as danças e passos, isso entres os grupos étnicos. Continuaram a viagem passando por outras casas, como a Ilha das Flores (Oriwii), Kiputi, Dahsépirōwii até chegar a Diawii, que é Isówii, Lá eles dançaram e consumiram o kahpí e começaram a ter novas visões e começaram a falar em várias línguas como tukano, dessana entre outras, porém um não entendia o outro, pois antes disso só se falava em dessana.

Chegando na comunidade de Taracuá, no baixo Rio Uaupés, o Merê Werikii (Gigante, o dono da casa Merê Weriwii) estava à espera da Cobra-Canoa, pois já tinha notícia sobre o acontecimento. Quando a canoa veio se aproximando ele foi espiar e dar as boas-vindas aos seus netos, a futura humanidade. Deu alguns passos até o porto e ficou esperando. Esses passos ficaram registrados na pedra, dá pra ver perfeitamente o formato do pé. E nessa casa do Merê Weriwii os ancestrais receberam mais instruções como, por exemplo, fazer o benzimento para a mãe do bebê recém-nascido ter o leite do peito e ele nascer forte e saudável em todos os sentidos.

Por fim, chegaram a Pamirīwii/Ipanoré, nos buracos de transformação. Os humanos já saíram ou vieram para esse mundo dos mortais bem formados, como humanos mesmo e já com os conhecimentos tradicionais, benzimentos e já falando em várias línguas. (História contado por Larissa Ye'padiho Mota Duarte, do povo Tukano).

Relembrando a história do contato, a pista de pouso para os aviões do exército também mereceu destaque. Outros elementos, como os centros comunitários, o hospital, os alojamentos para visitantes, os bairros, as ruas pavimentadas e o cemitério também foram citados. A mini-usina hidrelétrica, construída há muito tempo pelos padres, ainda funciona e, como resultado de sua construção, a paisagem hoje possui um pequeno lago, formado pelo represamento do igarapé.

Em verde claro, uma larga faixa representa a área de igapó. As graduandas do grupo enfatizam que não há residências no local porque na época de cheia do rio Uaupés a área de várzea fica alagada. Na área, só foi construído o polo-base do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI), “que fica em cima de uma palafita⁶⁸” e algumas poucas residências, nas áreas distantes da beira do rio. A maior parte da população, estimada pelo grupo em quatro mil habitantes, mora nas áreas de terra firme, representada pelo verde claro das áreas de mata, com vários desenhos dos açazais que são abundantes em Taracuá. A apresentação desse grupo nos mostra que os povos indígenas possuem estratégias e desenvolveram técnicas eficientes e pouco invasivas de convivência com o ambiente.

⁶⁸ As palafitas, habitações construídas sobre troncos ou pilares altos, são uma das formas arquitetônicas que representam a tecnologia desenvolvida pelos amazônidas para conviver com a cheia dos rios.

Finalizando sua exposição, as graduandas enfatizaram a importância do uso didático dos mapas mentais que, segundo elas, podem ajudar as crianças a representarem “o espaço vivido, o espaço físico”, porque “os desenhos são importantes para que eles comecem, desde a alfabetização, desde as séries iniciais, compreender o espaço onde eles vivem” e, de acordo com a idade, ir desenvolvendo um “olhar crítico”.

O mapa mental do rio Tiquié impressionou pelo grau de detalhamento. O grupo fez um mapa mental da rede hidrográfica, retratando, em tons diferentes, em azul o rio Tiquié, e em preto seus afluentes e subafluentes, demarcando os igarapés como áreas de acesso às comunidades pequenas ou aos sítios.

A rosa dos ventos demarca a posição ocupada pela calha do rio Tiquié. Os professores demonstraram ter adquirido, para além do conhecimento tradicional, o conhecimento científico sobre as representações cartográficas.

O limite internacional (Brasil-Colômbia) está representado por uma linha contínua vermelha. A convivência com os colombianos é destaque na vida dos baniwa do rio Tiquié, muitos, inclusive, falam ou entendem, espanhol e possuem parentes do lado de lá da fronteira. Esse assunto foi retomado mais tarde, quando tratamos das territorialidades dos povos indígenas que, às vezes, ultrapassam as fronteiras do Estado Nacional.

Os integrantes do grupo são do povo tukano e se apresentaram dizendo com orgulho: “Somos moradores do rio Tiquié, da calha do rio Tiquié”. Cada calha de rio, tradicionalmente, é associada a um povo. Desse modo, é comum ouvir que “o Içana é o rio dos baniwa”, o Tiquié e o Uaupés são “rios dos Tukano” mostrando que, embora as comunidades sejam multiétnicas, as territorialidades dos povos ainda consideram a tradição.

Figura 15 - Mapa Mental - Rio Tiquié e seus afluentes / São Gabriel da Cachoeira



Legenda: Mapa elaborado por graduandos da turma Alto Rio Negro - FPI/FACED/UFAM
Fonte: A autora, 2018.

Destacaram que quiseram representar a localização das escolas e, como disseram, o “nosso trajeto como cursistas” das comunidades a São Gabriel. As trilhas, que aparecem no mapa como traços vermelhos pontilhados, são aquelas percorridas pelos professores para chegar às escolas onde trabalham. Eles vêm de áreas distantes, parte do caminho é feito nas trilhas abertas na floresta e parte através dos igarapés, até chegar ao rio principal, que também dá acesso à sede do município de São Gabriel da Cachoeira. Essa apresentação foi importante porque me deu a dimensão das distâncias e dificuldades vencidas pelos estudantes para cursar a Licenciatura FPI.

Os graduandos explicaram que, na legenda, “os pontinhos indicam comunidades que não têm escola, que tinham escolas, mas com a diminuição do número de alunos, tiraram”. Essa situação acontece em muitas comunidades e explicaram, posteriormente, que esse é um problema grave para a Educação Escolar Indígena na região porque, sem um quantitativo mínimo de estudantes, as escolas fecham e as crianças têm que estudar em outras comunidades, o que significa maiores distâncias e maiores gastos. Essa situação gera evasão e, por vezes, o êxodo para a sede do município. Foram representadas vinte (20) comunidades

com escolas desativadas e outras vinte e seis (26) com escolas indígenas em funcionamento, o que deixa transparecer a gravidade do problema.

O grupo destacou duas das muitas cachoeiras da região, representadas por dois traços na legenda: cachoeira Tukano e Pari Cachoeira. A palavra “pari”, explicam, significa “cerca”, na língua tukano, informando que o distrito de Pari Cachoeira é cercado por enormes cachoeiras. A língua originária dos graduandos do grupo se manteve, apesar do contato. O ato de resistência cultural, que foi possível no Tiquié, ao contrário de outras regiões, é hoje motivo de orgulho do pertencimento étnico para os falantes da língua tukano. O ato de falar a língua indígena que, como vimos na terceira sessão, chegou a ser proibido nas escolas missionárias, vem sendo ressignificado com o movimento e a Educação Escolar Indígena das últimas décadas, como sinal da resistência indígena ao longo dos anos e da valorização das culturas indígenas.

As microusinas hidrelétricas do rio Mari foram representadas por uma estrela amarela. Essas pequenas usinas foram destacadas nas representações dos grupos, mostrando que se tornaram importantes para as comunidades após o contato, sobretudo, com o avanço das tecnologias no mundo atual. Como não há energia elétrica fornecida pela rede pública, as microusinas, geralmente implantadas pelos missionários, facilitam a vida nas comunidades.

As áreas de agricultura familiar, as roças comunitárias, foram sombreadas com a cor laranja e o grupo fez uso de diferentes cores para definir as áreas de igapós, de várzea ao longo dos rios, as áreas onde os solos não favorecem a agricultura, destacando que nelas, o manejo sustentável das espécies da floresta, ancestral entre os povos indígenas, garante outros produtos e alimentos, também necessários ao bem-viver dos “moradores do Tiquié”. Os professores consideram que a porção leste possui poucas comunidades e baixa densidade demográfica, por ser área de clareira, com buritizais e açazeiros, com predomínio da vegetação caranã e pouco terreno próprio “pro trabalho”, como afirma o grupo. O amarelado que sombreia a área serve para destacar essa situação. Os areais predominam nestas áreas de igapó e as roças, segundo o grupo, são feitas na terra firme. A partir das imediações do igarapé Samaúma, subindo o rio Tiquié, começam as áreas de terra firme e aparecem inúmeras comunidades.

A apresentação também demonstra um pouco do desafio das relações interétnicas e da escolarização na região. Assim, por exemplo, no rio Ira, onde vive o povo hiuhupda, minoria étnica na região, apenas a comunidade de Guadalupe possui escola. No Igarapé Cunuri, também do povo hiuhupda, existem escolas apenas nas comunidades de São Felipe, São Domingos e São Martinho.

O mapa mental do rio Uaupés confirmou o orgulho do pertencimento étnico porque as graduandas deram destaque à localização das comunidades onde vivem e designaram os povos que predominam em cada comunidade do rio Uaupés: “na comunidade de Trovão é onde mora, maioria, o povo dessana”.

Durante toda a apresentação, o tempo de distância de São Gabriel às comunidades que iam apresentando no mapa foi indicando “o nosso percurso”, como disse uma das graduandas: “Saindo do porto de São Gabriel, subindo uma hora, chega posto de fiscalização onde o colega mora, na ilha [Ilha das Flores], onde militares moram. A subida do rio dura de uma, duas horas, dependendo do motor”.

As professoras do grupo quiseram destacar as grandes distâncias que percorrem, deixando suas famílias por cerca de trinta a quarenta dias, para realizar o sonho de se formarem professoras pela UFAM. Assim, ressaltaram que, de São Gabriel até Yauareté, são cerca de três dias de viagem, quatro dias de São Gabriel à comunidade de Uirapixuna, dois dias de viagem de Yauareté até esta comunidade e que a viagem, sem paradas, de São Gabriel a Querari, leva quatro dias com motor 40 HP e doze dias utilizando motor 15 HP.

O documentário “O Caminho de Amália”⁶⁹ conta a história de uma das alunas da Licenciatura Formação de Professores Indígenas, do povo tukano e falante de seis línguas que, durante um período de sua formação, vivenciou a realidade de passar quase metade do ano fora de sua comunidade de origem, no rio Querari. A ideia desse documentário, idealizado para sensibilizar as autoridades para as especificidades da Licenciatura FPI, surgiu dessa atividade com mapas mentais.

São distâncias amazônicas e essas vivências, relatadas com um “Éééé, professora! É assim prá lá prá cima” nos contam da riqueza desse conhecimento tradicional, adquirido na vivência, saberes que não aparecem nas cartas, nas imagens de satélite, nos GPS, que são muito úteis, mas que, como toda tecnologia, não dão conta dos “imponderáveis” da vida vivida.

⁶⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sffAp7INDUM> Acesso em: 30 jun. 2017.

Figura 16 - Mapa Mental - Rio Uaupés / São Gabriel da Cachoeira



Na apresentação, foram ressaltados os locais mais piscosos, como o lago de Peneira, nas imediações, a foz do rio Yawiarí [rio Ayari] e o grande lago de Onça, na margem esquerda do rio Yawiarí.

O rio Tiquié é apontado na margem direita, mas, seguindo no Uaupés, aparecem o Distrito de Taracúá e o Distrito de Ipanoré. A maioria dos caminhos na Amazônia são percorridos através dos rios, mas entre Ipanoré e a comunidade de Urubucuará é pela estrada que o grupo indica o melhor caminho porque o rio Uaupés apresenta muitas cachoeiras nesse trecho. O percurso demora cerca de quarenta e cinco minutos a pé e, de caminhão, cerca de quinze minutos.

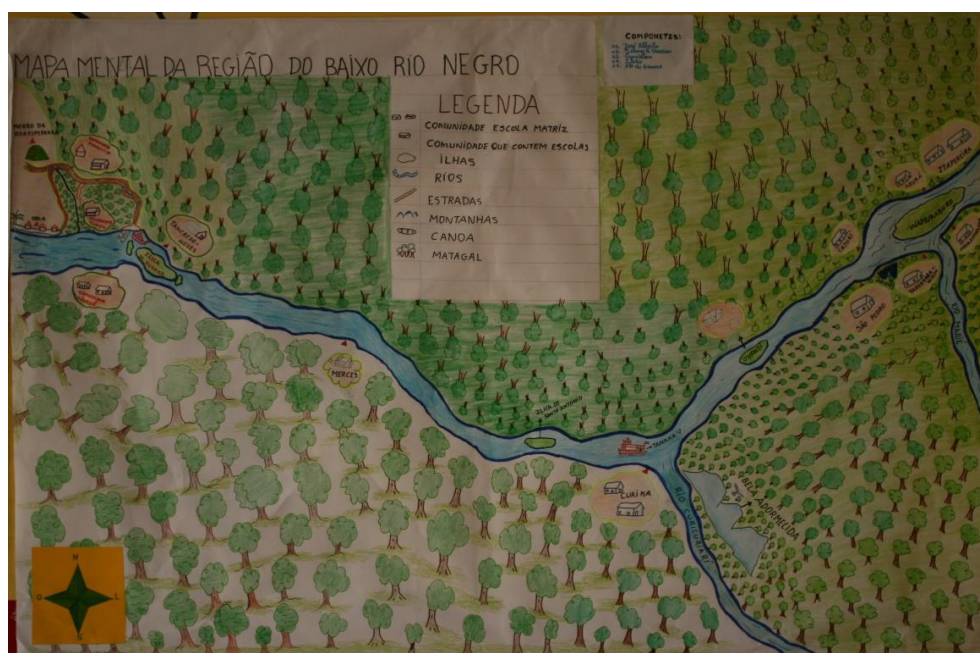
No decorrer da apresentação, fomos nos dando conta do que significa percorrer os cursos encachoeirados do rio Uaupés que, em alguns trechos, se faz de “canoa nas costas”, literalmente, subindo as encostas das cachoeiras, arrastando a canoa e tudo o que há dentro dela. Afirmaram, consoladoramente, que o pessoal das comunidades ajuda. Por isso, o grupo enfatizou, em toda a apresentação, as inúmeras cachoeiras da região. Nós professores, que assistíamos à apresentação, ficamos imaginando a entrada do rio Papuri, onde a cachoeira Morcego foi descrita pelo grupo como “muito perigosa”.

A Aduana na fronteira com a Colômbia e a pista de pouso do Distrito de Yauareté aparecem no mapa, lembrando a presença marcante do exército nas fronteiras do norte do Brasil. A pista de pouso de Querari também foi representada no mapa.

Uma graduanda contribuiu com o grupo ressaltando que a área pertence ao Triângulo Tukano. Outro colega colaborou afirmando que as terras do rio Uaupés localizam-se nas Terras Indígenas Cué-Cué Marabitanas, Médio Rio Negro II e Alto Rio Negro. Como são terras demarcadas de forma contínua, é comum pensar que toda a área pertence à Terra Indígena Alto Rio Negro, mas são várias Terras Indígenas. Ainda há controvérsia entre os professores sobre os detalhes dessa demarcação, mas esse assunto é recorrente, mostrando a relevância da questão para os povos indígenas.

O mapa mental da região do Baixo Rio Negro apresenta parte da área do município de São Gabriel da Cachoeira, da orla da praia até a comunidade de Itaperera. Os cursistas da FPI/FACED/UFAM escolheram representar, neste mapa, as comunidades onde trabalhavam em 2018.

Figura 17 - Mapa Mental - Baixo Rio Negro / São Gabriel da Cachoeira



Legenda: Mapa elaborado por graduandos da turma Alto Rio Negro - FPI/FACED/UFAM
Fonte: A autora, 2018.

O morro da Boa Esperança, em São Gabriel da Cachoeira, serviu como ponto de referência para a localização na cidade. Dele partiram as ruas que levam à orla da praia e ao porto de Camanaus, representando o transporte fluvial, essencial à mobilidade na região.

De Camanaus partem as embarcações que levam à primeira comunidade representada, a comunidade de Waruá, onde vivem cerca de trinta famílias do povo dâw, minoritário na região. O povo dâw é falante de idioma pertencente ao tronco linguístico Maku, que apresenta palavras derivadas da língua tukano e arawak (ISA, 2021), devido ao intenso contato interétnico característico da região do Alto Rio Negro.

As relações entre não-indígenas e indígenas, que são maioria em São Gabriel da Cachoeira, também foram comentadas. As relações interétnicas, no Alto Rio Negro, apareceram sutilmente nas apresentações, dando a entender que alguns povos indígenas exercem liderança na organização político-social. Fato é que, diante da presença cada vez maior dos não-indígenas na região, os movimentos indígenas procuram promover a união de todos os povos indígenas, reconhecidos em suas identidades próprias, mas também em sua identidade comum como povos indígenas, como “parentes”.

A análise dos mapas mentais mostrou que a infraestrutura das comunidades no rio Negro é bastante semelhante, com igrejas, centro cultural, escolas (nem sempre no plural), campo de futebol, de futsal, vôlei, casas, e, nas comunidades maiores, posto do DSEI.

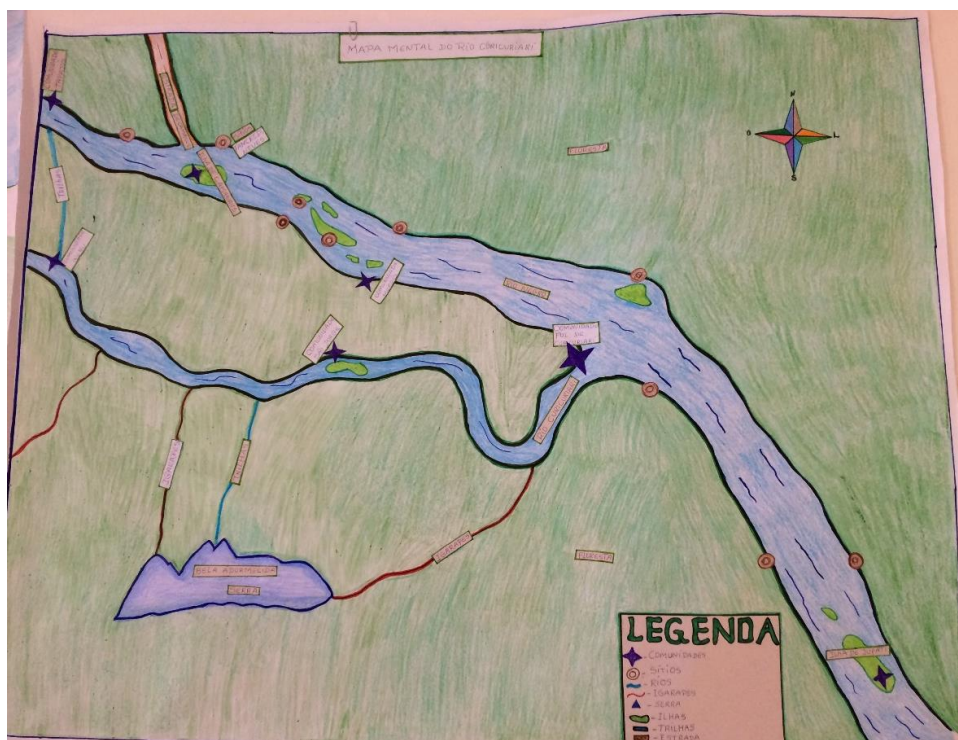
As comunidades retratadas no mapa do Baixo Rio Negro localizam-se próximas à sede do município, são multiétnicas, com população de cerca quarenta famílias, com muitos estudantes frequentando as escolas em São Gabriel, o que ocasiona, como já relatamos, o fechamento de escolas indígenas nas comunidades e, conseqüentemente, a vinda de mais famílias para a sede. O grupo também deu destaque às dificuldades dos professores nas escolas indígenas multipovos: ensino das línguas indígenas, participação das comunidades na escola, demandas da vida em comunidades, elaboração do PPP das escolas, calendário especial *versus* calendário oficial, relacionamento com as Secretarias de Educação, entre outros.

O grupo destacou que as comunidades, nas últimas décadas, têm enfrentado problemas ambientais, como poluição, lixo, desmatamento, caça e pesca ilegal, de que antes não se ouvia falar no interior.

Representaram a foz do rio Marié, local de pesca esportiva e a “Serrinha”, entre as comunidades de São Pedro e Taruakuara Mirim, famosa pelas belezas naturais. Essas representações expressam o interesse turístico no Alto Rio Negro, onde existem muitas discussões e propostas de turismo sustentável.

O mapa mental do rio Curicuriari trouxe a representação da região conhecida como Baixo Rio Negro I, de São Gabriel da Cachoeira até antes da descida para a comunidade de Itapereira.

Figura 18 - Mapa Mental - Rios Uaupés e Curicuriari / São Gabriel da Cachoeira



Legenda: Mapa elaborado por graduandos da turma Alto Rio Negro - FPI/FACED/UFAM

Fonte: A autora, 2018.

Os povos que vivem nas comunidades da região são tukano, baré, baniwa, wanano e dessano. São comunidades multipovos e o grupo deu destaque ao multilinguismo característico da área, onde é comum que os moradores falem várias línguas indígenas e a língua portuguesa. A valorização da língua e da cultura indígena, nas últimas décadas, tem sido uma luta importante dos povos do Alto Rio Negro. Os professores ressaltam que, nas comunidades próximas à cidade de São Gabriel, valorizar as línguas indígenas tem sido mais difícil, entre outros fatores, porque os mais jovens e as crianças são mais influenciados pela cultura ocidental e euro-usa-cêntrica.

O relato foi esclarecedor, aprofundou nosso entendimento sobre a dificuldade de alguns graduandos com a língua portuguesa. Os docentes da FPI não dominam a língua indígena e essa é uma dificuldade que os professores indígenas também enfrentam, em suas escolas, com o multilinguismo característico da região. Em geral, os trabalhos em grupo são interessantes porque aqueles que dominam a língua portuguesa auxiliam aqueles que têm mais dificuldade. O acompanhamento mais próximo, de um a um, também é uma estratégia importante.

A densa rede de rios e igarapés da bacia do rio Negro possibilita a mobilidade dos moradores, o transporte de mercadorias e o turismo na comunidade São Jorge, uma vez que a

serra de Ba'assebó atrai visitantes de todo o mundo, sendo, inclusive, mais comum, o turismo internacional. O ecoturismo, na serra Ba'assebó, que desce até o rio Marié, tem sido discutido como alternativa econômica na região. A questão da legalização, infraestrutura e sustentabilidade do turismo preocupa os indígenas da região.

O grupo enfatizou, também, as trilhas terrestres, abertas pelos “piaçabeiros” da região, demarcadas na cor vermelha, explicando que as caminhadas, apesar de longas, evitam o gasto de combustível.

Com esse relato, os professores alertam para as dificuldades que recaem sobre os graduandos da Licenciatura FPI. Os gastos são grandes e, sem o auxílio das bolsas dos programas do Ministério da Educação, Bolsa Permanência, Ação Saberes Indígenas na Escola, Programa de Iniciação à Docência – Diversidades, mais tarde substituído pelo Residência Pedagógica, seria inviável a permanência de muitos graduandos no curso.

Na apresentação seguinte, do mapa mental da Calha do rio Xié, os graduandos destacaram as comunidades com escolas. Os povos dali são tukano, baré e werekena, falantes, em sua maioria, da língua nheengatu, língua introduzida na região pelos missionários carmelitas no século XVIII (ISA, 2021). Esse grupo também enfatizou os nomes indígenas que ressignificam a história da Educação Escolar Indígena, no rio Xié.

O rio Xié nasce no noroeste do Amazonas, nas proximidades da fronteira Brasil, Colômbia e Venezuela. É o único tributário do rio Negro que nasce em território brasileiro. O contorno sinuoso do mapa mental do rio Xié assemelha-se a uma cobra, cuja língua reparte-se compondo os pequenos rios acima do Anamóin.

Existem muitos lugares sagrados do rio Xié e a própria representação do rio nos lembra a “cobra grande” e as muitas histórias cosmológicas na região. Todos concordaram sobre a importância de buscar com os anciões e anciãs, com guardiões da memória, das histórias orais dos povos indígenas, as cosmologias que narram os costumes e a tradição fundamentada nas cosmovisões do povo indígena. Assim, as atividades reforçaram a proposta de que os professores se tornem pesquisadores das suas próprias realidades.

Segundos os professores, a palavra “xié” vem de “tié”, que na língua nheengatu significa “espuma de cachoeira”. Assim, as cachoeiras são as protagonistas da paisagem da região. Por elas e através delas, são percorridos os caminhos que levam os estudantes à sede, São Gabriel, para as aulas da Licenciatura FPI. Dando destaque às cachoeiras do rio Xié, os professores indígenas retrataram a importância da densa rede hidrográfica na Amazônia, onde toda a vida se faz no caminho das águas.

João, na comunidade de Campinas; a Escola Municipal Indígena Yauwawira, na comunidade Boa Esperança, e a Escola Municipal Nossa Senhora Auxiliadora, com de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nos nomes das escolas estão demarcadas as políticas indigenistas assimilacionista e integracionista que prevaleceram até 1988 e, a partir daí, a política de valorização da diversidade de povos e das culturas do Brasil e das línguas indígenas, através, entre outras ações, da retomada dos nomes indígenas.

A cachoeira Patawá é a base da comunidade Anamoín, a última representada no mapa mental dos professores. O grupo resalta aspectos da paisagem dessa comunidade, revelando o orgulho que sentem da conservação ambiental promovida através da atuação das associações indígenas. São três vilas na comunidade: Areal, Anamoín e Bairro da Paz. A produção de farinha da comunidade é vendida na Colômbia e até na cidade de São Gabriel.

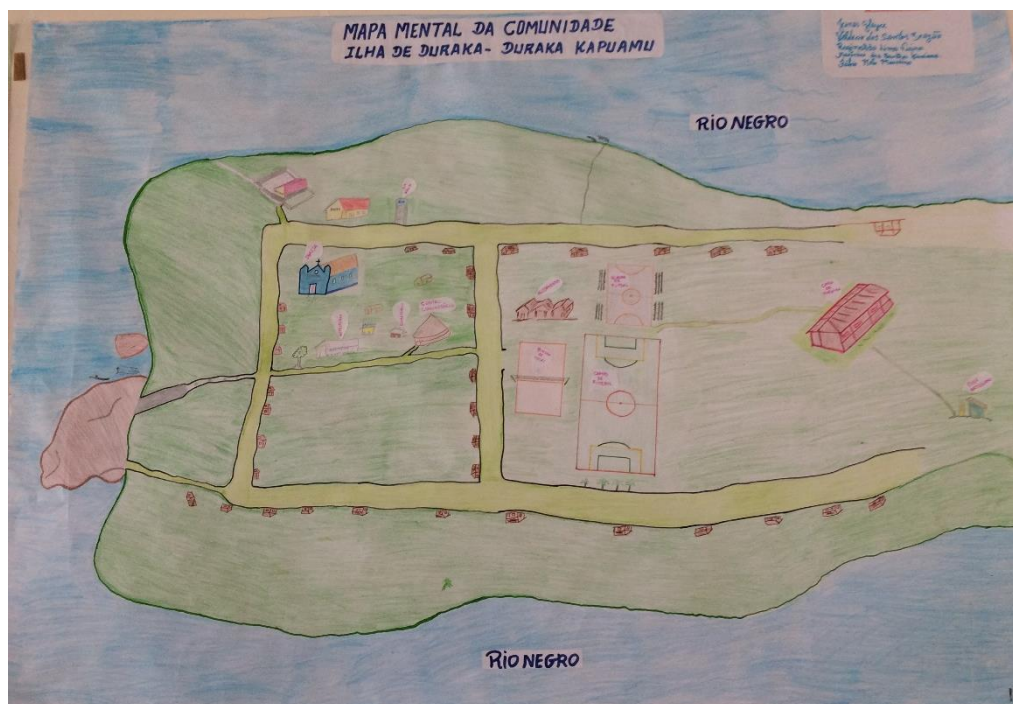
O rio Anamoín fica acima da comunidade e, segundo os graduandos, seu nome foi herdado de uma árvore muito grande, que existia nesse local. Nas calhas dos pequenos rios, que correm acima desse rio, os “galhos”, como dizem localmente, já não moram famílias, mas a área é bastante usada para caça e para a coleta, principalmente, de piaçava e cipó.

Os piaçabais, áreas em que a piaçaba é abundante e aparece de forma agregada, são comuns nesta região do rio Xié e sua extração não é predatória porque não é necessário derrubar a palmeira. Essa forma de manejo sustentável da floresta é um dos saberes ancestrais dos povos indígenas moradores do rio Xié (OSOEGAWA, 2017).

As serras que ficam acima do rio (distante meia hora da comunidade com motor rabeta e quinze minutos a pé) são visitadas semanalmente pelos moradores, que vão atrás de minhocas para as pescarias. O manejo sustentável dos recursos garante a sobrevivência dos moradores das comunidades do rio Xié, mas também da floresta e de seus recursos. Assim, entendemos por que a demarcação das terras indígenas tem contribuído para a preservação ambiental.

O próximo grupo apresentou o mapa da Comunidade Ilha de Duraka, no Baixo Rio Negro. Os graduandos que elaboraram o mapa mental da Ilha de Duraka Kapuamu destacaram o papel dos movimentos indígenas na conquista dos “benefícios” da comunidade. A caixa d’água e o poço artesiano da comunidade foram desenhados com capricho. O barco escola, que transporta as crianças das comunidades e “sítios” vizinhos para a escola, aparece desenhado no porto da ilha. A apresentação destacou a luz elétrica “vinte e quatro horas”, ressaltando que a ilha foi “beneficiada” pelo Programa Luz para Todos.

Figura 20 - Mapa Mental - Ilha de Duraka / São Gabriel da Cachoeira



Legenda: Mapa elaborado por graduandos da turma Alto Rio Negro - FPI/FACED/UFAM
 Fonte: A autora, 2018.

Outros "benefícios" da ilha foram obtidos com o auxílio do Exército, da FOIRN, de projetos desenvolvidos em parceria com o ISA. O grupo ressalta que falta, na comunidade, a presença da prefeitura.

O próximo grupo apresentou um mapa muito bonito do rio Içana, o "rio dos baniwa", destacando os postos de saúde, escolas, associações indígenas e os "pontos mitológicos", como dito por eles, como o "Umbigo do Céu", importantes para todos os povos do Alto Rio Negro. Na representação, a calha de rio aparece dividida em Baixo, Médio e Alto Rio Içana.

de 320 Km, uma hora e quinze minutos de voo ou, em aviões mais rápidos, cerca de 45 minutos. Assim, as distâncias são relativas, de acordo com o meio de transporte disponível. As regiões administrativas do Alto, Médio e Baixo Rio Içana foram destacadas na apresentação, assim como as noventa e três (93) comunidades e dezoito (18) cachoeiras do rio Içana.

O grupo afirmou, com orgulho, que todas as comunidades têm escolas indígenas municipais e, há na região, uma escola estadual sede, com oito salas anexas nas comunidades e uma escola piloto – a escola Paámali, considerada, nacionalmente, uma referência de qualidade na Educação Escolar Indígena, embora nos últimos anos os incentivos tenham diminuído, interferindo nos projetos desenvolvidos pela escola na região.

A apresentação destacou, também, as organizações sociopolíticas que atuam na região: as bases militares nas comunidades mais estratégicas, o posto de fiscalização da FUNAI, hoje desativado.

A narrativa comprovou o protagonismo indígena na política regional, reforçado pela conquista de direitos políticos, como a autodeterminação que substituiu a tutela da FUNAI, a partir da Constituição de 1988, ressaltando a forte atuação das dez associações indígenas de base, a Coordenadoria das Associações Baniwa e Coripaco (CABC). Atualmente, a coordenadoria se denomina Coordenadoria Nâpirikoli, Dzooli e Eeri (Nadzoeri), os nomes dos três criadores do universo na cosmologia baniwa.

O simbolismo dos nomes dos heróis míticos e a demarcação no mapa do “ponto mitológico”, o chamado “Umbigo do Céu”, em Apuí-Cachoeira, enfatizam a permanência das cosmovisões e das cosmologias indígenas. O “Umbigo do Céu” é o centro do mundo para o povo baniwa e os professores compararam o local à linha do Equador. O “Umbigo do Céu” marca o local onde se deu o início do mundo e a origem de muitos povos indígenas da região.

A comunidade de São Joaquim no Alto Rio Içana foi destacada na apresentação. O 3º. PEF (Pelotão de Fronteira) do exército aparece no mapa, assim como a pista de pouso que serve aos aviões da FAB (Força Área Brasileira) e ao DSEI e, eventualmente, facilita o acesso dos moradores à cidade de São Gabriel, para tratamento de saúde ou quando conseguem “carona”.

Afirmaram que a comunidade de São Joaquim é bem grande e que as duas escolas da comunidade atendem alunos em pequenas localidades rio acima e rio abaixo. A escola estadual Duque de Caxias fica dentro do quartel, herança do tempo (décadas de 1960-1970) em que o exército brasileiro auxiliava o funcionamento das escolas administradas pelos missionários da Missão Novas Tribos do Brasil (MNTB). Na ocasião, o exército cedeu uma

casa para funcionamento da escola, que hoje se encontra em situação precária, com banheiros desativados. A Escola Municipal Indígena São Joaquim fica na beira da pista de pouso e necessita de reforma. Esses apontamentos indicam que a Educação Escolar Indígena, que se sonha, ainda tem muito o que avançar.

A porção sul da comunidade cresceu ao longo do tempo. Muitas famílias que viviam em sítios fizeram suas casas aí, em busca de melhores condições de vida. Um posto fluvial abriga a base de fiscalização do exército, para controle de embarcações e repressão ao tráfico de drogas nessa área de fronteira. Muitas das melhorias foram realizadas pela própria comunidade, como o campo de futebol e a quadra de vôlei.

Descendo o rio Içana, a grande cachoeira, conhecida como Matapi Cachoeira, demarca a área dos “peixes grandes” e é conhecida como área de pesca em todo o Baixo e Médio Içana. Segundo os professores, apenas o surubim consegue vencer a cachoeira e prosseguir caminho. Por ser uma cachoeira muito extensa e bastante íngreme, as canoas têm de ser descarregadas e arrastadas pelas trilhas. A viagem, descendo o rio até São Gabriel, dura uma semana com motor 15HP, e a volta de São Gabriel até São Joaquim demora cerca de nove dias. Com motor 40HP, a viagem dura 4 dias. Essa longa viagem é ainda bastante dispendiosa, porque o combustível em São Gabriel costuma ser mais caro do que aquele vendido em Manaus.

As muitas cachoeiras desse trecho do rio dificultam o acesso às comunidades que se localizam nas proximidades de Matapi Cachoeira, assim como dificultaram o acesso dos não-indígenas desde a chegada do colonizador.

Próximo à comunidade de Aracu Cachoeira, duas cachoeiras são muito difíceis de serem transpostas e, rio acima, na comunidade de Siuci Cachoeira, inúmeras cachoeiras atrasam sobremaneira a viagem. Embora a distância não seja muito grande, a travessia dura de um a dois dias, dependendo da bagagem a ser carregada pela beira. Essas comunidades ficam entre a comunidade de São Joaquim e a foz do rio Aiari, um dos principais afluentes do rio Içana.

No rio Aiari, foram representadas três comunidades: Macedônia Aiari, Inambu e a comunidade de Ucuquí Cachoeira que fica próxima à fronteira com a Colômbia, na região do Alto Aiari.

De Santa Marta até o rio Aiari aparecem as áreas de igapó, com muitos lagos. São escassas as áreas de terra firme. Nesta área, predomina a vegetação conhecida como “caatinga”, que não favorece a formação de roças. No mapa, as áreas de roças foram

demarcadas com tons mais claros de verde, entremeados de amarelo que, segundo o grupo, ficam de duas a três horas distantes da beira do rio. O cultivo, na região, não parece ser fácil.

O Médio Içana é a região localizada entre a comunidade de Nazaré e a comunidade de Santa Marta. No rio Cuiari, fica a comunidade de Warirambá, com a Escola Municipal Indígena Menino Deus, igrejas e centro comunitário.

Na comunidade de Tunuí, na margem esquerda do rio Içana, localiza-se a Escola Municipal Indígena Madzero e a Escola Estadual Nossa Senhora de Assunção, de Ensino Médio. A cachoeira de Tunuí e a serra de mesmo nome também se destacam na representação elaborada pelo grupo.

A infraestrutura da comunidade assemelha-se a das demais comunidades, com exceção do lago de piscicultura, destacado no mapa. O 7º. PEF Tunuí, a pista de pouso para aviões do exército, as barreiras, que limitam o acesso à área do pelotão de fronteira, foram representadas no mapa.

De São Gabriel à comunidade de Santa Marta, com motor 40hp, gastam-se trezentos litros de gasolina; com motor 15HP, gastam-se duzentos e vinte litros e, de motor rabeta, gasta-se cerca de cento e cinquenta litros. Uma economia a ser considerada.

O Baixo Içana vai da comunidade de Assunção do Içana à comunidade de Boa Vista, na foz deste rio. Em todo o rio Içana predomina a etnia baniwa, com falantes da língua baniwa e da língua nheengatu. Segundo o grupo, a comunidade é dividida entre as religiões católica e evangélica. As áreas de floresta foram coloridas com a cor verde, com as áreas de mata virgem destacadas por um tom mais escuro.

Em todos os mapas apresentados, os grupos acrescentaram a rosa dos ventos, indicando as direções, os títulos dos mapas e as legendas. A cada apresentação, todos fizemos questionamentos e comentários sobre os mapas.

A elaboração dos mapas mentais favoreceu o diálogo intercultural na medida em que, ao contrário do zoenamento, bastante útil para as ações de planejamento e gestão do território, privilegiamos a livre elaboração, buscando visibilizar as exterioridades do conhecimento geográfico indígena. Tomando a perspectiva decolonial, aprofundamos o significado do que sabíamos intuitivamente, que através dos mapas mentais as exterioridades das culturas indígenas do Alto Rio Negro poderiam se apresentar sem a interferência da nossa cosmovisão euro-usa-cêntrica.

As decisões sobre o tamanho das representações, a localização e a configuração dos rios e igarapés foram as maiores dificuldades, mas foram também oportunidades para compreender a questão das escalas e a seleção de informações, com base nos objetivos da

representação. A elaboração dos mapas mentais é trabalhosa, mas os graduandos dedicaram-se a fazer um bom trabalho e, no final, prevaleceu a ajuda mútua e o companheirismo da turma Alto Rio Negro.

5.2 GEOGRAFIA I - SABERES GEOGRÁFICOS: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO (SOCIEDADE E NATUREZA)

GEOGRAFIA I - SABERES GEOGRÁFICOS: ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO (SOCIEDADE E NATUREZA) - 60h/a

EMENTA: Leitura indígena da Geografia e das categorias geográficas. A Geografia como ciência e suas categorias geográficas de análise. Evolução das escolas geográficas. A organização do espaço geográfico nas sociedades pré-industrial e pós-industrial. Metodologia do ensino: análise participativa do território indígena (UFAM, 2012).

Na atividade “Os modos de vida e os saberes dos povos indígenas do Alto Rio Negro”, os grupos foram desafiados a apresentar a organização socio-espacial dos povos indígenas, as relações estabelecidas com a sociedade envolvente, as tradições e as inovações, acrescido do que puderam pesquisar, no período de 16 horas/aula, sobre o assunto. Combinamos que, posteriormente, poderíamos, ou eles poderiam aprimorar o trabalho, incluindo, interdisciplinarmente, outras informações importantes para a área de Ciências Humanas e Sociais.

O propósito dessa atividade foi destacar a dinamicidade das culturas indígenas, suas permanências e mudanças, dando margem à discussão sobre as transformações nos modos de vida em seus aspectos sociais, históricos, políticos ou culturais. Assim, buscamos aprofundar o estudo de temas como pertencimento étnico, autodeclaração, retomada ou revitalização das línguas originárias, fluxos migratórios, indígenas em contexto urbano, entre outros.

Começamos por sistematizar o entendimento dos graduandos sobre o que é Geografia e sobre os saberes geográficos dos povos indígenas. Em seguida, visando sistematizar informações, tomamos seus conhecimentos sobre a realidade de suas comunidades e, em seguida, cada grupo pesquisou aspectos dos modos de vida de seus povos de pertencimento.

As apresentações das pesquisas desvendaram aspectos dos modos de vida, na atualidade, ensejando o vislumbrar da percepção dos graduandos. Para efeito de demonstração, destacamos alguns aspectos que julgamos relevantes.

A segunda apresentação, do povo dessana, destacou, a Geografia, como o estudo das características do planeta Terra, ressaltando a ação antrópica e os fenômenos climáticos. Além disso, lembrou a dinâmica populacional, a economia, a política e os problemas sociais: “Não é possível analisar somente a natureza sem levar em conta a interferência que o homem desempenha no espaço geográfico”, analisou a professora Wisú, que quis representar, mesmo sozinha, o seu povo dessana. Ressaltou a importância da Geografia no estudo e na compreensão da “identidade dos povos indígenas e de outros povos”:

A Geografia possibilita-nos compreender as características da nossa realidade local e do país em que moramos e a realidade de outros países. Através da Geografia, conhecemos a vegetação, as formações geológicas do nosso território, os lugares sagrados, os rios, os lagos e montanhas e podemos mapeá-los. A Geografia nos dá a possibilidade de estudar a economia de subsistência da comunidade, a organização social da nossa região, variedades étnicas, movimento indígena e etc. Isso nos possibilita conhecer o nosso território e fortalece a nossa identidade como indígenas (WISÚ, apresentação, 2018).

Essa graduanda fez um belo relato sobre o rio Tiquié e o Distrito de Taracúá, onde viveu grande parte de sua vida. A localização, os aspectos naturais, as atividades econômicas e a importância dos movimentos indígenas fizeram parte de sua análise, mas, também, a relação do povo com a natureza, os saberes e práticas relacionadas às cosmovisões indígenas que regulam a vida comunitária:

Todo cuidado é pouco para viver em paz com a natureza. Uma relação de respeito. Existem vários mitos na comunidade: o mito da Cobra-Grande que mora na praia, o mito da formiga que dá origem ao nome da comunidade “Taracúá”, o Pé do Gigante gravado na pedra, entre outros. Existem várias superstições: não comer comida fria antes de ir para mato, quando a mãe manda fazer alguma tarefa é para fazer logo para não sofrer na hora do parto, entre outras. Existem lugares sagrados que são respeitados e preservados (WISÚ, apresentação, 2018).

A escrita sobre identidade, território e relações interétnicas destacou a diversidade de povos e a relação de respeito entre os povos que vivem no Distrito de Taracúá: “Dessana, Tukano, Piratapuaia, Tariano, Hupda, Wanano e outros. A relação é de mútuo respeito”. No entanto, a colonialidade do ser e do saber como resultado da educação missionária, também mereceu destaque:

Antigamente os grupos étnicos eram subdivididos em clãs, do maior ao menor. Não se casavam entre pessoas do mesmo grupo ou com etnias que consideravam como parentes próximos. Como, por exemplo: os dessanos casavam principalmente com mulheres tukanas. Casavam-se também com as mulheres de outras etnias desde que não sejam mulheres das etnias tuyuca, mirititapuia, wanano e tariano. Porque são considerados irmãos. Atualmente é muito difícil achar pessoas com essa linha de pensamento. Mudou muita coisa, agora existe até casamento entre entes do mesmo grupo. Esses aspectos, e muitos outros, como a língua materna, se perderam com a chegada dos missionários (WISÚ, apresentação, 2018).

A retomada comunitária da gestão da Educação Escolar Indígena, fundamentada no entendimento da escola indígena como espaço de valorização das identidades e culturas, foram citadas no relato de Wisú, o que me lembrou das possibilidades da decolonização através das práxis insurgentes (MOTA NETO, 2015):

Atualmente se discute bastante a Educação Escolar Indígena, e a escola da comunidade Escola Estadual Indígena Sagrado Coração de Jesus tem um papel importante nessa questão de promover o resgate cultural, valorização da língua indígena e a identidade do povo. Como é uma escola indígena, trabalha em parceria com a comunidade visando o bem-estar social, assim como a valorização da identidade, de dizer que “sou da comunidade de Taracua, pertencço à etnia tal e tenho orgulho da minha terra” (WISÚ, apresentação, 2018).

Assim como Porto-Gonçalves (2000), Wisú está atenta às possibilidades da análise de “outras” organizações do espaço, através da Geografia. A Terra Indígena tem áreas de uso comum e os próprios comunitários definem regras de convivência e de gestão dos recursos:

A área que pertence à comunidade de Taracua é acima da Comunidade de Ananás até abaixo da Comunidade de Ipanoré. Nessa área, os moradores devem pescar, caçar e fazer roça. Porém, não pode sair fazendo roça em qualquer lugar. Dentro do território da comunidade existem outras delimitações, pedaços de terras que pertence a cada morador ou que são repassadas de pai para filho (WISÚ, apresentação, 2018).

Na organização comunitária, destacou o papel das lideranças e das organizações indígenas. Seu relato também apontou que as práticas tradicionais de partilha de alimento subsistem, incentivando a convivência e a solidariedade, tão características do Alto Rio Negro:

Dentro da comunidade há pessoas responsáveis para tratar do bem-estar social, organizar os trabalhos comunitários e festas. Pessoas responsáveis para estarem à frente do movimento na comunidade, seja os movimentos indígenas ou política. Essas pessoas são o líder geral da comunidade, animadores das vilas e os catequistas. Pessoas indicadas pela comunidade. Nos trabalhos comunitários todos trabalham e se socializam na hora do almoço. Cada família leva o que tem de alimento para compartilhar com os demais (WISÚ, apresentação, 2018).

O empenho na valorização das culturas indígenas convive com a cultura ocidental, misturando-se nas festas culturais, com o “forró”, muito difundido na região e a religião católica, em um mosaico de tendências e tradições ressignificadas: “Todos participam nas festas culturais e de forró. Participam das missas. Os missionários, padres e irmãs salesianas, têm o papel fundamental na comunidade, na questão da vida espiritual” (WISÚ, 2018). Observe-se que todos parecem ter um lugar na comunidade de Taracú que, ao invés de excluir para integrar, generosamente inclui.

A atuação dos movimentos indígenas na gestão sustentável dos recursos naturais transpõe no texto:

Os recursos naturais devem ser pensados de forma sustentável. Como fazer para que os recursos não acabem? A Associação das Mulheres Indígenas da Região de Taracú – AMIRT trabalha com a produção de cerâmica de forma sustentável. Os moradores utilizam a madeira certa para serrar as tábuas conforme o necessário. Como a área é demarcada, não pode vender tábuas na região. Em relação à agricultura é preciso pensar nas formas de cultivo, pois o solo é pouco fértil. Na pesca também é preciso ter uma visão de sustentabilidade diante de um cenário em que se encontra que é de escassez de peixe. A FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro) tem tido papel fundamental nessas questões. A FOIRN tem feito oficinas onde foram discutidos os principais eixos, diretrizes e perspectivas do PNGATI (Plano Nacional de Gestão Ambiental nas Terras Indígenas), conforme as especificidades de cada microrregião. Diante dessas discussões, a comunidade está abrindo os olhos para o manejo de recursos naturais e a sustentabilidade. As organizações indígenas se preocupam com a falta de mercado de trabalho que atinge as comunidades fazendo com que muitas famílias e jovens indígenas migrem para a cidade. Daí a importância de trabalhar com a sustentabilidade e manejo de recursos naturais para melhorar a economia das comunidades. Sendo assim, a Associação das Mulheres na comunidade de Taracú vem fazendo a diferença. Além de ganhar uma renda de forma sustentável, ainda repassam os conhecimentos tradicionais das mulheres indígenas tukano para a nova geração (WISÚ, apresentação, 2018).

O relato final de Wisú foi uma tomada de posição frente aos questionamentos acerca da identidade dos indígenas que vivem em contexto urbano: “Os indígenas que moram na cidade não deixam de ser indígenas só porque moram na cidade. O sangue indígena corre nas veias, não nos esquecemos dos nossos modos de vida e da nossa descendência” (WISÚ, 2018).

A conscientização política da professora Wisú, fruto de suas vivências nos movimentos indígenas e da sua própria sensibilidade, alerta para a importância da participação política, na vida e no cotidiano dos povos indígenas. Entendo que esta é a decolonialidade, oriunda das lutas e das resistências (WALSH, 2012), cujo sentido vem sendo, e precisa ser, cada vez mais aprofundado na práxis docente. Assim, como ponderou uma amiga professora: “No Alto Rio Negro aprendemos mais que ensinamos”.

O próximo grupo contextualizou os efeitos do capitalismo e da globalização, e seus desdobramentos, como a poluição dos rios nas comunidades mais próximas a São Gabriel da Cachoeira, destacando as transformações dos modos de vida nas comunidades de Tapajós e Auxiliadora⁷⁰. Enfatizaram, também, a importância da água para existência e a sobrevivência dos povos indígenas:

Em minha comunidade de Tapajós antigamente todos tomavam água do rio, mas hoje toda pessoa tem sua caixa d'água e todos se beneficiam da água da chuva. A água é muito bom para beber, o povo destas comunidades só toma água da chuva, mas tomam banho na beira do rio. Como não temos água natural que nasce da fonte, todos utilizam água da chuva. A chuva é muito importante para a vida do homem, sem ela também não podemos plantar e cultivar para a sustentabilidade familiar de cada cultura. O rio também é muito importante e serve como via de comunicação através de transportes fluviais como: canoa, lancha, jangada, bote de alumínio. Também serve para escoar seus produtos como: a farinha, caça, peixes, artesanatos e frutas. Também a água serve para misturar com o barro para fabricação de cerâmicas, de acordo com a cultura de cada sociedade indígena (GRUPO TUKANO, apresentação, 2018).

Os relatos poéticos nos aproximam da vida cotidiana e possibilitam abrimo-nos ao ad-mirar na perspectiva freiriana: “Ad-mirar implica pôr-se em face do ‘não-eu’ curiosamente, para compreendê-lo” (FREIRE, 1977, p. 74). Assim, as belezas naturais e a integração do povo com a natureza mereceram um relato poético, que nos transporta para dentro da comunidade:

O céu do lugar onde moro é muito bonito, tem uma linda paisagem quando o sol nasce e se põe. A leste tem a BELA ADORMECIDA e a oeste a SERRA DO CABARÍ, que ficam à margem do rio Negro. À noite as estrelas iluminam o céu, e quando a lua chega, ela domina a escuridão e mostra a diversidade de formatos através das nuvens. Todos admiram este acontecimento da natureza (GRUPO TUKANO, apresentação, 2018).

O grupo vive em contexto multiétnico e destacaram o predomínio da língua portuguesa e nheengatu nas comunidades de Auxiliadora:

Muitos não falam a língua materna porque a comunidade é formada por pessoas que vêm de várias localidades e todos têm o jeito e costume diferentes de viver. Na comunidade de Auxiliadora, desde o começo, quando foi fundada, existia somente o povo baniwa. Atualmente esse povo não é mais falante desta língua, falam apenas nheengatu e português (GRUPO TUKANO, apresentação, 2018).

⁷⁰ Nas narrativas das atividades em grupo, desenvolvidas nas disciplinas, os trechos transcritos das apresentações não especificarão os interlocutores, pela construção e apresentação coletiva.

As narrativas sobre a natureza revelam um certo temor em relação às transformações nas paisagens, percebidas na alteração das épocas de cultivo e de colheita e na “modernização”, que nem sempre traz segurança e bem-estar.

Atualmente, com a chegada da modernidade, tudo mudou. A casa que era de palha hoje é de alumínio, a casa que era de taipa ou de casca de pau, hoje a parede é feita de tijolos e tábuas. Onde só existia pequenos varadouros, hoje existem grandes estradas, onde só existia roças, hoje existem grandes campos e fazendas. Muitas coisas mudaram, tudo vai sumindo com o passar do tempo. Nem roça dá mais para fazer no tempo certo, antigamente tinha o tempo certo de colher as frutas, pescar, caçar e plantar (GRUPO TUKANO, apresentação, 2018).

A expansão capitalista, com consequente dependência econômica, confronta o comunitarismo nas comunidades de Tapajós e Auxiliadora. A resistência persiste na memória de um tempo em que a solidariedade e a ajuda mútua eram constantes na vida dos povos indígenas e na referência, ainda que discreta, aos nomes indígenas dos lugares. Um tempo em que o sagrado fazia parte do mundo:

Hoje somos e estamos ficando, muito dependentes do capitalismo. Não existe mais modo de organização como viviam nossos antepassados. No passado todos eram solidários com os outros e todos compartilhavam uns com os outros tudo que tinha e hoje isso não acontece mais. Na língua indígena, Tapajós significa Tapurú-Quara (língua baré) e Auxiliadora significa Tupãna Manha (língua nheengatu). Nestes locais também existem muitos nomes sagrados, que faz o mito e a história de cada localidade, seja ela dentro do rio, na beira do rio, no mato e nas serras (GRUPO TUKANO, apresentação, 2018).

A consciência da necessidade de preservação ambiental fundamenta-se na constatação da escassez de animais para a caça, associada ao desrespeito às tradições culturais, repassadas através da “sabedoria do mais velhos”:

Ao redor da aldeia existe mata virgem, onde dá para fazer roça e plantar vários tipos de frutas, na caatinga não dá para plantar e mata de igapó somente dá para pescar na época da cheia. Temos várias espécies de animais como a cutia, onça pintada, anta, tamanduá, macacos etc. Muitos desses animais também existem em outras regiões e muitos também estão em fase de extinção. Por isso que hoje nós, quando caçamos, não encontramos mais quase nada, para subsistência da nossa família. Todos têm muito cuidado com a sua área de preservação, tanto com a mata, quanto com os animais. Preservam também o ambiente em que vivem, como sua comunidade e o povo que nele vive, cuidam de sua cultura e tentam resgatar aquilo que não existe mais, por falta de interesse de cada jovem ou cada filho, de saber colher a sabedoria dos mais velhos (GRUPO TUKANO, apresentação, 2018).

Finalizando as apresentações, o grupo do povo baniwa, que agregou uma colega do povo karapanã, fez uma análise mais técnica e politizada sobre os modos de vida na comunidade Ilha das Flores. A diversidade de povos foi entendida de forma positiva, como

riqueza, e explicada pelas migrações do interior para a sede do município de São Gabriel em busca, geralmente, de melhores condições de vida e de acesso à educação:

A região em destaque possui sua especificidade por ter uma diversidade de etnias que enriquece ainda mais a cultura local. São famílias que saíram de suas áreas de origem em busca de melhores condições de vida, ou até mesmo por causa de conflitos étnicos e/ou familiares, ou ainda por ter facilidades de acesso a programas de educação e saúde, geralmente precários em áreas distantes (GRUPO BANIWA, apresentação, 2018).

A influência das Igrejas católicas e protestantes, na região, sobrepõe, atualmente, a diferenciação étnica no que diz respeito aos casamentos, segundo análise do grupo. Assim, entendemos que as cosmovisões se transformam, agregando elementos das cosmovisões euro-usa-centradas, aqui, representadas pelas igrejas católicas e protestantes, mas mantendo certos traços das tradições⁷¹, como as restrições aos casamentos entre certos povos:

O convívio em cada comunidade se dá geralmente por laços de parentesco ou étnico. É comum nas comunidades que ocorram casamentos entre pessoas da mesma ou de diferente etnia, sejam elas da mesma ou de comunidades diferentes. O que se percebe que faz diferença nesses laços matrimoniais são, no que diz respeito a religião: evangélicos e católicos. Nesse aspecto há uma certa divisão em termos de comunidades: 10 comunidades são da Igreja Católica e 9 são da Igreja Evangélica (e são várias igrejas). Do ponto de vista geral, essas igrejas apenas diferenciam nas suas formas de realizarem seus cultos, mas todos estão ligados ao cristianismo (GRUPO BANIWA, apresentação, 2018).

O grupo ressalta que as relações sociais são gerenciadas através de acordos que visam evitar conflitos e favorecer a gestão e fiscalização dos recursos. Além disso, os laços são reforçados, constantemente, através do convívio social. Nesse contexto, as relações tradicionais indígenas acabam por “pacificar” a rivalidade religiosa contemporânea:

Cada comunidade tem suas áreas de uso dos recursos naturais ou onde realizam seus cultivos, sua pesca e caça, até mesmo para evitar conflitos de território. Esses territórios não são áreas delimitadas fisicamente, apenas são realizados acordos entre as comunidades para melhor gestão e fiscalização. Uma comunidade não pode fazer um roçado fora da área de abrangência da mesma. Quando isso é necessário, é preciso entrar em acordo com a comunidade que é responsável por aquela área, tudo isso para evitar conflitos. Da mesma forma, quando um recurso é escasso, é necessário entrar em acordo. As relações mantidas entre as comunidades se dão através de atividades conjuntas, quando ocorrem festas religiosas tanto dos católicos quanto das igrejas evangélicas, quando ocorre atividades esportivas ou, em decorrência de encontros, reuniões, assembleias que exigem uma participação de todas as comunidades (GRUPO BANIWA, apresentação, 2018).

⁷¹ De maneira semelhante, Weigel (2000) afirma que a adesão da escola entre o povo baniwa contribui para a manutenção, ritualística, do equilíbrio do mundo.

Em todo o Alto Rio Negro, a presença das organizações indígenas é marcante e, a maioria delas é associada à FOIRN. Na Ilha das Flores, a associação indígena tornou-se o aglutinador das lutas em torno da resolução de problemas fundamentais, do cotidiano, como o acesso à saúde, à educação, à gestão do território e dos recursos:

Essa microrregião criou, em 1997, uma associação indígena, chamada de Associação das Comunidades Indígenas Putira Kapuamu - ACIPK, filiada à Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN, com o intuito de organizar e fortalecer as comunidades, em torno de objetivos comuns das comunidades ou de suas necessidades mais básicas: educação, saúde, gestão de território etc (GRUPO BANIWA, apresentação, 2018).

A influência do modo de vida capitalista, de relações marcadas pelo individualismo e pela competitividade, afeta as relações sociais, no entanto, as tradições ligadas ao comunitarismo e à reciprocidade permanecem:

Há certos modos que ainda são preservados pelas comunidades, mas pela forte influência da cidade ou até mesmo pela influência da ideologia capitalista, vários estão se perdendo. Por exemplo, percebe-se que, em algumas comunidades, o hábito de tomar mingau ou café da manhã juntos ainda ocorre, ou até mesmo a janta no final do dia. A prática do wayuri⁷², que é o trabalho conjunto, onde as famílias se juntam para fazer certa atividade, ainda prevalece. E mesmo porque tudo isso ocorre quando o líder da comunidade acha interessante e incentiva a prática na comunidade (GRUPO BANIWA, apresentação, 2018).

Processos mais democráticos também se normalizaram sobre a influência euro-usa-cêntrica. As lideranças comunitárias e outras funções sociais são eleitas, geralmente, em assembleias nas quais são discutidos os problemas das comunidades. Antigamente, a liderança era direito hereditário:

Falando de líder ou de lideranças comunitárias, essas lideranças são escolhidas de forma democrática, e não ocorre mais por via hereditária. Em certos períodos, ou quando há necessidade, a comunidade reúne, indica alguns nomes e é feita uma eleição, geralmente uma eleição aberta. Todas as funções que têm na comunidade, líder geral (capitão), animadores, professores, agente de saúde etc. são escolhidos através de eleição (GRUPO BANIWA, apresentação, 2018).

O uso dos recursos naturais e o desafio do manejo sustentável apareceram na narrativa do grupo baniwa. A riqueza mineral, característica da região de São Gabriel da Cachoeira, tema que envolve acirradas polêmicas entre ONGs, que defendem a proteção dos

⁷² Utilizamos, na tese, o termo “ajuri” com a grafia mais comum na literatura.

recursos minerais, empresários do setor, que defendem a mineração e a população, também dividida, entre a proteção da floresta, papel, historicamente, atribuído aos povos indígenas e a possibilidade de benesses oriundas dos royalties da mineração:

A região também apresenta uma riqueza de recursos naturais utilizados para fins domésticos e alguns para fins comerciais. A proximidade da região com a cidade de São Gabriel da Cachoeira fez com que alguns recursos sofressem uma grande diminuição, pela intensa procura pelo mercado da cidade. No subsolo, de acordo com algumas pesquisas já realizadas, mas que precisam de aprofundamento, existem minerais como alumínio, ouro, tantalita, entre outros, mas devido a legislação vigente e, especificamente, para Terras Indígenas, essa extração é inviável, e se ocorre, se torna uma atividade ilegal aos olhos da lei. A madeira, por sua vez, ainda é um recurso muito procurado nos dias de hoje, mas principalmente foi mais intenso nas décadas de 80 e 90, quando se instalou na região uma serraria clandestina, fechada em 2006 pela ação do exército brasileiro, por estar em uma terra indígena e não ter licença ambiental. Mas essa intensa atividade fez com que madeiras nobres diminuíssem muito, principalmente aquelas situadas pela beira do rio ou de igarapés, de fácil acesso, para a venda a essa serraria. Não podemos dizer que não há mais madeira nobres, mas só são encontradas muito longe da beira do rio e, por isso, fica difícil o acesso. Dessa forma, seria interessante pensar em manejo sustentável para essa região. Outro recurso, também muito explorado é o cipó, mas da mesma forma como foi da madeira, e sem manejo, esse recurso tem diminuído muito, perdendo sua importância na economia da região. E se há, fica mais no centro da floresta, o que o torna inviável. Vários outros produtos que existem na região servem mais para a alimentação do que como fonte de renda, ou ainda, se não for comestível, servem para construção de casas, fabricação de utensílios domésticos ou para ornamentação. Citamos alguns destes recursos: a caraná, que serve para cobertura das casas; o açaí, a bacaba, o patawá que servem para alimentação e, quando tem excedente, é vendido na cidade; madeiras como acariquara, que serve para estrutura das casas; vários tipos de sementes e penas, que servem para fazer colares, entre outras (GRUPO BANIWA, apresentação, 2018).

O grupo também analisou os modos de vida no rio Içana, onde a distância dos centros mais populosos favorece a prevalência dos modos de vida mais tradicionais do povo baniwa. A água, sem poluição aparente, ainda serve a muitas atividades cotidianas, mesmo sem tratamento. No entanto, benfeitorias e pequenas comodidades no uso da água são requeridas pelos comunitários que cobram ações do DSEI e dos governantes:

Nas comunidades do Rio Içana e afluentes, as pessoas usam água do Rio para beber, tomar banho, lavar roupas, cozinhar e preparar coisas necessárias dentro da casa. Às vezes, as pessoas têm caixa d'água, que facilita as atividades dentro da casa, como preparar comida e outras atividades. As pessoas cuidam muito do Rio porque é a única fonte de sustentabilidade de suas famílias na comunidade. O lugar é diferente das outras comunidades vizinhas. No caso de Tunui-Cachoeira, que é o ponto estratégico no Rio Içana, usam a água do igarapé, mas todas as famílias usam torneira em casa, mas é apoiada pelo DSEI. Na minha comunidade ninguém chegou a visitar e apoiar. Pelos governantes do nosso município, todos se sentem abandonados, dizem os líderes da comunidade (GRUPO BANIWA, apresentação, 2018).

As lideranças comunitárias são responsáveis pela organização social e por representar politicamente o povo. Entre os baniwa do rio Içana, a organização político-social tradicional dos grupos em clãs ainda é muito respeitada, fundamentando a vida social. Os casamentos tradicionais, com “impedimento” de casamentos com certas etnias, perderam um pouco a força e os novos casais, ao contrário da tradição, vão para sua própria casa e cada família cultiva suas próprias plantações.

As casas da comunidade são organizadas pelas lideranças dos povos: centro comunitário, escolas, casa de saúde, Dia de Atividades Comunitárias, reuniões. Tudo isso é organizada por eles. Os moradores da comunidade são da etnia baniwa, com os clãs diferentes. Somente os que conseguem mulher nesta comunidade acabam ficando e formam uma família. Cada família mora em sua própria casa. Antigamente, o filho casado morava numa casa só. Hoje em dia mudou totalmente a convivência, porque nessa época não tinha muita organização como atual; hoje em dia cada família produz sua própria roça e plantações para seu próprio consumo dentro da sua casa e comunidade (GRUPO BANIWA, apresentação, 2018).

A Associação Baniwa do Rio Içana e Cuiari (ABRIC), ao contrário das autoridades municipais e estaduais, segundo os autores, incentiva a preservação dos recursos naturais e das tradições do povo baniwa:

A área onde se faz caça e pesca é lá mesmo onde pertence área. A comunidade foi nomeada através de um passarinho chamado martim-pescador (pequeno). As matas são verdes e as terras são firmes. Trabalha artesanatos, pratica cultura e tradição e domina bem sua história. As terras são baixas, mas ao lado da comunidade fica uma Serra bem alto. Os moradores cuidam da sua área e preservam a natureza, conforme sua organização, através de associações. A comunidade tem sua história de lugares sagrados e suas lendas (GRUPO BANIWA, apresentação, 2018).

No rio Içana, localizam-se os lugares sagrados do povo baniwa. A relação existencial com o rio e a cosmovisão do povo ficou registrada através da memória oral. Houve uma constatação de conscientização, durante as disciplinas de Geografia na FPI, para que os graduandos sejam pesquisadores das suas culturas, para que não deixem que esses saberes sejam esquecidos.

A organização social é regida pelo sistema tradicional dos clãs baniwa que preservam a vida comunitária, com trabalho coletivo e incentivo ao convívio social. Os capitães são responsáveis pela preservação e defesa do território. Quanto às religiões, as igrejas protestantes são mais comuns no Içana que as igrejas católicas:

Os povos pertencentes nessa comunidade são respeitosos, carinhosos, reúnem no centro comunitário para tomar caribé, comer quinhãpira, trabalhar comunitário, oferecer comida para outras pessoas, fazer amizades, brincar futebol. A Área é demarcada, ninguém pode entrar sem autorização; antes era livre para qualquer pessoa. Os povos se casam com os clãs diferentes. Tem chefe que é chamado de Capitão, responsável para realizar e comemorar e fazer festa quando tiver. A festa evangélica é sempre realizada pelos líderes religiosos (GRUPO BANIWA, apresentação, 2018).

Tradicionalmente o transporte é fluvial. O sistema de comunicação não permite o uso de celulares, tampouco a telefonia é eficiente. A inserção no mundo capitalista se fez de modo subalternado e marginalizado.

Os meios de transportes utilizados nessa área são somente canoa grande, canoa pequena e alguns utilizam os botes de alumínio comprados daqui da cidade. O meio de comunicação é somente um orelhão, mas nem todo tempo funciona, só de vez em quando. As casas são feitas de palha de caranã e alumínios, com parede de madeira e barro. O trabalho do homem é derrubar, roçar, erguer as casas, pescar e caçar dia e noite e, a mulher trabalha na roça, fazer beiju, farinha, cozinhar, limpar e cuidar as casas todos os dias. Os povos pertencem na Associação Baniwa do Rio Içana e Cuiari – ABRIC (GRUPO BANIWA, apresentação, 2018).

A paisagem foi descrita: a diversidade de paisagens amazônicas, as diversas espacialidades e territorialidades dos animais e os recursos que possibilitam a sobrevivência. A degradação ambiental, que ameaça a existência como um todo, já é perceptível no Içana, embora a comunidade ainda não consiga entender essa influência global:

A área é de terra firme, caatinga, igapó. Dentro das matas existem vários tipos de animais de grande porte, médio porte e pequeno porte, vários tipos de insetos e bichos das florestas que andam de dia e de noite. Entre eles tem os que se pode comer e os que não podem comer. Somente hoje em dia, os bichos e animais estão desaparecendo, mas ninguém consegue identificar de qual é o motivo (GRUPO BANIWA, apresentação, 2018).

O rio Içana é o rio dos baniwa. O sentimento de pertencimento é forte: ali a Cobra-Grande deixou o povo baniwa, bem ali, no Umbigo do Mundo. Deu a eles a habilidade de trabalhar com as palhas, produzindo cestarias. Os baniwa têm orgulho de valorizar suas tradições e de preservar a língua originária, a despeito de toda a pressão da colonialidade. O Grupo Baniwa entende que aqueles que saem do Içana não deixam de ser baniwa:

Os baniwa vivem na fronteira Brasil / Colômbia / Venezuela, nas comunidades localizadas às margens do Rio Içana e seus afluentes Cuiari, Aiari e Cubate, além de comunidades no Alto Rio Negro/Guainia e nos centros urbanos de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos (AM). A etnia baniwa vive de confecção de cestaria de arumã, arte milenar ensinada pelos heróis criadores, e que comercializada com o mercado brasileiro (GRUPO BANIWA, apresentação, 2018).

A preocupação com a subsistência e com a sustentabilidade, diante da diminuição dos recursos, com consequente migração para áreas mais prósperas em busca de educação e saúde, são temas frequentes das reuniões comunitárias. Ao final da exposição, o Grupo Baniwa reafirma a valorização da sua identidade através do poder de resistência diante das adversidades:

O povo baniwa do Rio Içana utiliza recursos naturais como madeira, palha de caraná para a construção de casa, canoa, remo, brinquedo etc. Esses objetos, como brinquedos, são para presentear autoridades que visitam comunidades baniwa. As organizações indígenas têm se preocupado sim com as comunidades que enfrentam falta de emprego, pois essa situação faz com que muitas famílias e jovens indígenas migrem para a cidade de São Gabriel da Cachoeira. Os incentivos da importância de trabalhar com autossustentabilidade e manejo de recursos naturais, para melhorar a economia das comunidades, tem sido um assunto principal nestes últimos anos, na região. Mas não podemos deixar de registrar que povos indígenas baniwa têm enfrentado diversas barreiras economicamente, mas muitos vivem de vendas e comercialização de artesanato, bem como farinha, beiju e frutas. Portanto, o povo baniwa sempre continuará sendo povo guerreiro e lutador para sobreviver e resistir (GRUPO BANIWA, apresentação, 2018).

O último grupo, do povo baré, fez um relato sobre a vida na sede São Gabriel da Cachoeira. A sensibilidade feminina para as questões sociais implícitas no cotidiano ganhou destaque na escrita e a questão do abastecimento de água deu início às considerações do grupo:

A água consumida pelas famílias que residem na cidade é coletada de um poço artesiano, para o banho é utilizada água da COSAMA que é distribuída para as residências, mas imprópria para consumo humano (GRUPO BARÉ, apresentação, 2018).

O impacto ambiental, visível na poluição das águas na sede do município, pôde ser traduzido na constatação de que

Os igarapés que ficam dentro da cidade já estão poluídos. Quando seca o Rio pode-se notar sacos plásticos pendurados nos galhos de árvores, garrafas pet, fraldas descartáveis, entre outros. Tudo o que o homem joga no Rio (GRUPO BARÉ, apresentação, 2018).

A influência do modo de vida euro-usa-cêntrico passa pela constatação de que não há tempo para “apreciar” as paisagens, estabelecendo, na relação afetiva, a conexão e a interrelação com o lugar:

O céu, as estrelas e a lua são pouco observados, pois a tecnologia que os brancos trouxeram tomou conta do admirar e observar” (GRUPO BARÉ, apresentação, 2018).

Na descrição da sede de São Gabriel da Cachoeira, tiveram destaque as referências históricas e culturais na paisagem, espaços onde se desenrolam as atividades turísticas e a vida cotidiana.

As residências ficam localizadas em bairros dentro da cidade (Tawa). A cidade é banhada pelo rio Negro, na seca aparecem as praias e as pedras. O morro da Boa Esperança, antigamente chamada de Serra de Kankão, lugar onde todo ano os católicos realizam via Sacra, a pedra do antigo forte Fortaleza, a ilha da Dana, de um lado fica o Kurukuí e na outra margem o Burburi, o Buraco do Mussum, entre outros pontos turísticos e sagrados visitados pelos brancos (kariwa) que aqui chegam (GRUPO BARÉ, apresentação, 2018).

A expansão da área urbana e as marcas da colonialidade expressas na paisagem, organizada sob forte influência de religiosos salesianos durante o século XX, hoje, compartilham o espaço com as igrejas protestantes:

Quando a cidade foi fundada, havia poucas casas, o cemitério ficava perto e a religião do povo na época era a católica, porque os salesianos catequizaram grande parte do povo indígena do rio Negro. Hoje há na cidade várias religiões: Assembleia de Deus, Testemunha de Jeová, Igreja Presbiteriana, entre outras (GRUPO BARÉ, apresentação, 2018).

Na comunidade de Amium, tradicional do povo baré, ao contrário do que ocorre na sede, o grupo conta que a água do rio ainda pode ser usada, segundo os costumes mais tradicionais do povo indígena

Os moradores da comunidade de Amium consomem água para beber da cabeceira de Igarapé, ou água da chuva que juntam na caixa d'água doada pelo governo federal. O lugar de banho da população indígena é o Rio, que serve também para pescar, viajar, lavar roupas e utensílios domésticos (GRUPO BARÉ, apresentação, 2018).

A biodiversidade foi observada através da enumeração das espécies e da afirmação de que em outras comunidades existem ainda outros animais:

Os bichos que existem nessa região são: onça, anta, caititu, cutia, paca, preguiça, papagaio, arara, jacamim, inambu. Outros animais são maiores e outros são de penas lindas. Os animais que existem na região se classificam de casco e de pena. Existem animais que servem para se alimentar e os que não servem, por exemplo: cobra. Eles vivem na mata ou igapó. Em outros lugares existem outros tipos de bichos que não existem na comunidade Amium, porque os lugares são diferentes. A relação que o povo indígena tem com a Terra é através de preservação da mata. Dela tiramos o sustento familiar (GRUPO BARÉ, apresentação, 2018).

A orientação e a localização no espaço são realizadas tomando como referência o sol, a lua e as estrelas. As estações do ano estão ligadas às cosmologias indígenas e os astros assinalam os ritmos da vida indígena, indicando as épocas de plantio, colheita e, ainda, diretrizes para o ordenamento social, que ainda são comuns nas comunidades:

O povo indígena usa o Sol como um relógio, ele indica as horas do dia. A Lua também influencia no cotidiano do povo Baré, é através dela que sabemos o período da plantação, pesca, caça e o período certo de tomar remédios tradicionais. As estrelas indicam as mudanças de cada mês ou estação do ano. Então, cada povo tem formas diferentes de se relacionar com a mata, com as águas, com os animais. No resguardo é importante não comer e nem olhar cobra, onça, paca, porque a criança não vai dormir nem andar (GRUPO BARÉ, apresentação, 2018).

As graduandas do grupo relacionaram relevo e vegetação, na região de São Gabriel da Cachoeira, e confirmaram a descontextualização dos livros didáticos que chegam às escolas da região desconsiderando a diversidade das Amazônias:

Os tipos de vegetação existentes na área indígena de São Gabriel da Cachoeira (cidade) do alto rio Negro são: montanhas ou serra, terras baixas, terra firme, igapó, cerrado, caatinga. Nosso cerrado e nossa caatinga são diferentes das imagens e das figuras que vemos nos livros (GRUPO BARÉ, apresentação, 2018).

Os graduandos tiveram dificuldade em coletar informações porque o tempo era exíguo e falta material sistematizado nas instituições, para facilitar o acesso. A motivação veio do interesse em conhecer e em organizar o material de Geografia, para auxiliar o trabalho docente nas escolas indígenas.

Os trabalhos apresentaram algumas percepções dos graduandos sobre a paisagem amazônica e as relações estabelecidas com o ambiente. São narrações simples, mas seus conteúdos revelam vivências que só podemos conhecer através dos povos indígenas. São referências minuciosas que enriquecem o conhecimento geográfico sobre a região.

5.3 GEOGRAFIA II - FORMAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO: TERRITÓRIO DO POVO INDÍGENA, AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE

GEOGRAFIA II - FORMAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO: TERRITÓRIO DO POVO INDÍGENA, AMBIENTE E SUSTENTABILIDADE – 60h/a

EMENTA: Formação da Terra, processos dinâmicos. Relevo e suas características geológicas e geomorfológicas. Rede hidrográfica e tipologia dos recursos hídricos. Biomas e ecossistemas. Clima e tempo. Sustentabilidade e uso dos recursos naturais: convenções internacionais, mudanças climáticas e impactos. Metodologia de ensino (UFAM, 2012).

Essa disciplina foi trabalhada integrando os conhecimentos sobre natureza e sociedade e evidenciando os povos indígenas que vivem nesse território cósmico (GERSEM, entrevista, 2020), físico e imaterial, que é o planeta Terra.

Ao estudar a origem do universo nas turmas da Licenciatura FPI, segundo a cosmologia indígena, comumente os graduandos escreviam sobre a origem do povo e não sobre a origem do planeta Terra. Assim, compreendi que terra e povo não se dissociam e, nesta disciplina, propus pesquisarmos os mitos de origem dos povos a que pertencem os graduandos.

A professora Mihteõ, do povo Karapanã, não conseguiu descobrir muitas informações sobre seu povo, mas ela ficou instigada a pesquisar. O comentário da turma sobre essa questão foi que “a Geografia precisa se aprofundar na pesquisa sobre a origem dos diferentes povos indígenas, suas migrações ou, mesmo, sobre as características mais gerais dos seus modos de vida”.

Passei a considerar a elaboração de mapas míticos nessa disciplina, como foi realizado com o povo Ticuna, do Alto Solimões, que representou a terra sagrada mítica do povo ticuna, resgatando a história contada nas comunidades sobre esse evento.

Figura 23 - Mapa mítico - Terra Sagrada Ewaré II



Legenda: Mapa mítico elaborado pelo povo ticuna.

Fonte: A autora, 2023.

Dentre as diversas atividades desenvolvidas nessa disciplina, optamos por apresentar a atividade de elaboração de planos de aula, em uma perspectiva intercultural e interdisciplinar, sobre os biomas brasileiros estudados. Devido ao tempo disponível para elaboração da proposta (8 horas/aula), os graduandos, em decisão coletiva, optaram por elaborar planos de aula sobre as especificidades da Floresta Amazônica no rio Tiquié, no rio Içana e no Rio Negro, próximo à sede do município de São Gabriel da Cachoeira. Assim, discutiram coletivamente e, de forma colaborativa, dividiram-se para cumprir as tarefas, levando em consideração o rio do seu povo.

A proposta fundamentou-se no entendimento de que grande parte das escolas indígenas funciona com turmas multisseriadas. Essas turmas são comuns nas escolas das comunidades e atendem um grupo de estudantes, geralmente pequeno, de várias séries do Ensino Fundamental I e/ou II, para os quais um mesmo professor leciona todas as disciplinas ou pelos menos as disciplinas correlatas à área de conhecimento em que se habitou. A quantidade de professores depende do tamanho da escola, assim, nas escolas menores, trabalham dois ou três professores.

Nesse contexto, a interdisciplinaridade é fundamental. Os professores indígenas, recorrentemente, pedem estratégias para lidar com essas turmas heterogêneas, que envolvem estudantes de diversas faixas etárias. Por isso, embora a Licenciatura FPI ofereça uma formação voltada também para o Ensino Médio, os graduandos argumentaram que em suas comunidades as escolas são de Ensino Fundamental I e II e sugeriram que a atividade fosse voltada para essas turmas.

A atividade inspirou-se na Pedagogia de Projetos que propõe discutir e elencar um tema de interesse das comunidades para ser estudado de forma interdisciplinar. Assim, mesmo

que as escolas indígenas não tenham PPP, com matriz curricular diferenciada, os projetos podem ser uma estratégia para a valorização da cultura e dos saberes tradicionais indígenas e ao mesmo tempo, incentivar o aprendizado dos conhecimentos científicos.

A Pedagogia de Projetos “consiste em uma educação que tem como objetivo vincular os conteúdos escolares aos conhecimentos e saberes produzidos no contexto social e cultural da comunidade em questão” (VIANA; RICARDO, 2019), possibilitando a transformação do espaço escolar em espaço que permita interações e que se abra ao mundo real em todas as suas dimensões e especificidades, além de favorecer a interdisciplinaridade em situação contextualizada de aprendizagem.

Toda a prática pedagógica pode ser repensada através da Pedagogia de Projetos (HERNÁNDEZ, 1998). A aprendizagem significativa, a contextualização e a análise do tema de estudo, em sua totalidade, também são favorecidas através dessa abordagem, promovendo a interculturalidade, a problematização das diferentes experiências de mundo, o reconhecimento das cosmovisões e cosmologias e a aprendizagem dos conhecimentos científicos.

Os planos de aula elaborados pelos três grupos, sobre o tema “Bioma Floresta Amazônica” serão apresentados a seguir. Observe-se que a atividade ensejou problematizar a questão da transposição didática dos conteúdos e o trabalho docente interdisciplinar.

5.3.1 O Bioma Floresta Amazônica no Rio Tiquié

Cinco graduandos originários dos povos tukano, dessana e karapanã iniciaram a apresentação do seu plano de aula com o auxílio do data-show que disponibilizamos. Iniciaram com a apresentação do grupo e, em seguida, justificaram o tema escolhido e comentaram seus principais objetivos com as atividades.

Segundo o planejamento do grupo, as atividades deveriam ser realizadas na língua portuguesa e na língua tukano, promovendo o aprendizado da segunda língua e a valorização da língua tukano, da qual os estudantes são falantes.

Destacaram os biomas brasileiros e as principais características da Floresta Amazônica no rio Tiquié, dentro do entendimento de que cada região, cada calha de rio tem suas especificidades.

O grupo iniciou sua apresentação, mostrando fotografias dos diferentes biomas brasileiros, para que os estudantes pudessem fazer a leitura das paisagens, observando as

diferenças entre elas. Em seguida, apresentaram as principais características da Floresta Amazônica e passaram às especificidades do rio Tiquié.

A proposta do grupo é que o mapa mental do rio Tiquié seja elaborado com os estudantes, apresentando as áreas referentes ao Alto, Médio e Baixo Tiquié e as comunidades de cada subárea. Os estudantes serão convidados a localizar no mapa as áreas de terra firme e as áreas de igapó, os tipos mais comuns no Tiquié, aprendendo a identificar as características da vegetação e os usos da terra.

Segundo o grupo, é importante registrar que as áreas de terra firme são as mais férteis, utilizadas pelas comunidades para os roçados e que as áreas de igapó são importantes para as comunidades porque são áreas de reprodução de diversas espécies de peixes e anfíbios. O nome do rio na língua tukano “K̥h̥sa Pi'to” e suas denominações locais também constam da lição. O aprendizado da Língua Portuguesa e da escrita da Língua Tukano será efetivado através da elaboração de pequenos textos.

A interdisciplinaridade com História ocorrerá através da pesquisa, entrevistando os mais velhos para que narrem as histórias sobre o surgimento do rio e a origem de seu nome. Além disso, incentivará a pesquisa sobre os povos que moram nas comunidades do Tiquié e sobre os mitos de origem dos povos indígenas dessa calha de rio.

Ciências será contemplada através da identificação dos peixes, animais silvestres e plantas mais importantes para a alimentação nas comunidades. Os desenhos de algumas espécies serão mostrados para a turma. Essa proposta sugere, também, levar para a sala de aula os peixes *in natura*, pescados pelos comunitários assim como algumas plantas.

Para o grupo, é importante trabalhar a compreensão da biodiversidade brasileira, representada pela Floresta Amazônica. Em seguida, os estudantes farão desenhos dos peixes, plantas e animais para serem fixados no mapa mental, na área onde são mais frequentes. As diferentes formas das raízes das árvores, suas características e os remédios tradicionais serão trabalhadas nessa atividade.

A Geografia é o tema principal da aula, assim os estudantes deverão estudar a bacia hidrográfica, a localização do rio Tiquié, seus afluentes, subafluentes e os principais lagos. Os conceitos de região e regionalização serão aprofundados através da rede hidrográfica, assim os estudantes aprenderão as áreas referentes ao Alto, Médio e Baixo Tiquié.

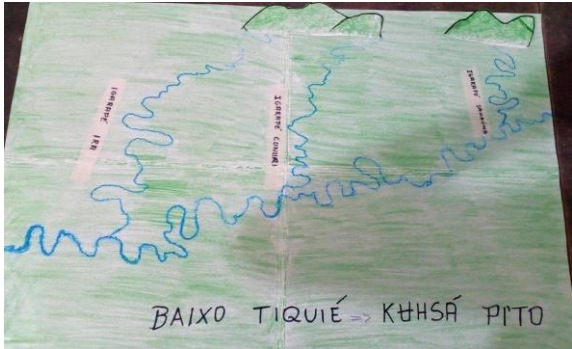
As distâncias entre as comunidades e dessas aos igarapés serão calculadas promovendo a interdisciplinaridade com a Matemática. Preocupados em elaborar material para as aulas de Matemática, os professores farão trabalho de campo na mata com os

estudantes, para identificar sementes, cipós e outros recursos da mata para elaboração de material dourado, ábaco e outros.

Em Artes, os estudantes aprenderão a identificar os materiais mais utilizados para confecção de artesanato, os tipos de palha, arumã, tarumã e cipós mais utilizados. Também pesquisarão os materiais usados na pintura, como jenipapo, parajeú, tuyuka, sorva e barro amarelo, aprendendo suas áreas de ocorrência e a distinção entre pigmentos apropriados para a pintura corporal e aqueles utilizados para pintura de artesanato.

Os estudantes deverão aprender a distinguir as árvores que fornecem madeira para a confecção de canoas e remos. Aprenderão a importância da preservação ambiental, com explicações sobre o desmatamento no rio Tiquié e como afeta o povo indígena, retomando a questão da escassez da madeira utilizada para a confecção de canoas. Ao final, um dos integrantes do grupo declamou uma poesia sobre “Ser indígena”, fechando a apresentação⁷³.

Figura 24 – Slides de apresentação sobre o Bioma da Floresta Amazônica no Rio Tiquié

FLORESTA AMAZÔNICA NO RIO TIQUIÉ Objetivos: Fazer o aluno conhecer e compreender quais são os principais biomas no Brasil e conhecer a qual bioma a sua região faz parte. Entender e compreender a importância do conteúdo fazer parte da interdisciplinaridade e interculturalidade para valorização dos conhecimentos científicos e tradicionais.	Baixo Rio Tiquié: Há planícies de inundação com florestas de igapó, lagos e terra firme. 
Ao longo do Rio Tiquié encontram-se áreas de terra firme e igapó. Terra firme: As áreas de terra firme são importantes para a agricultura das famílias que moram nessa região. Há diversidade de plantas e animais. Igapó: as áreas de igapó são importantes áreas de alimentação de peixes e serve também como área de reprodução e crescimento de alguns tipos de peixes como: aracu, traíra, mandim, peixes lisos (peixe da noite ou peixes do igapó) e outros.	Características da Bacia Amazônica e do rio Tiquié: O Brasil é um dos países que abrange diferentes ecossistemas com características peculiares. No Brasil encontram-se os seguintes biomas: Floresta Amazônica, Caatinga, Pampas, Cerrado, Mata Atlântica e Pantanal. Um gigante tropical de 4,1 milhões de km² abriga 2.500 espécies de árvores (um terço da madeira tropical do planeta) e 30 mil das 100 mil espécies de plantas que existem em toda América Latina. A bacia Amazônica é a maior bacia hidrográfica do mundo com 1.100 afluentes e cobre uma extensão de 6 milhões de km². O Rio Tiquié é um dos seus afluentes e deságua do Rio Waupés que se encontra com Rio Negro e este deságua no Rio Amazonas. O Rio Tiquié localiza-se no Município de São Gabriel da Cachoeira/AM e faz parte do Bioma Floresta Amazônica.

⁷³ Todas as ilustrações, mapas mentais e demais elementos dos trabalhos foram elaborados em sala de aula.

DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Compreender a história do surgimento dos nomes dos rios, lagos, igarapés e serras que pertencem à sua comunidade. Pesquisar junto aos mais velhos como as histórias mitológicas.

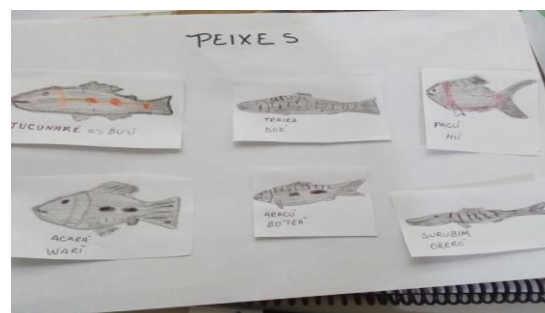
Conhecer os povos indígenas que habitam nessa região: Tukanos, Dessanos, Hupdas, Yuhupda, Tuyucas, Barasano, Yebamasã, Mirititapuia e Karapanã.

DISCIPLINA DE CIÊNCIAS

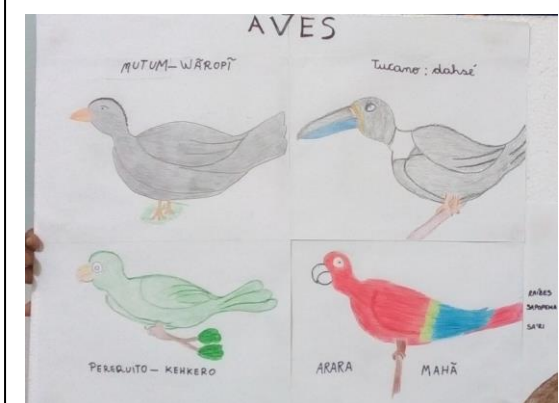
Conhecer os tipos mais comuns de peixes, animais silvestres e plantas existentes na região do Rio Tiquié. Sempre que possível dar exemplos concretos e fazer com que o aluno compreenda que existem várias espécies de peixes, animais e plantas em todo território nacional, a chamada biodiversidade brasileira e que cada bioma tem suas peculiaridades.

Apresentar outros biomas através de figuras dos livros.

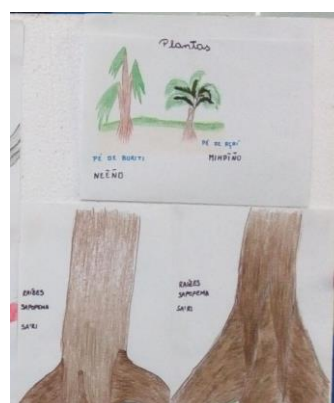
PEIXES: Apresentar os principais tipos de peixes e onde ocorrem: aracu, traíra, peixe da noite, acara, jacundã, tucunaré, surubim, entre outros.



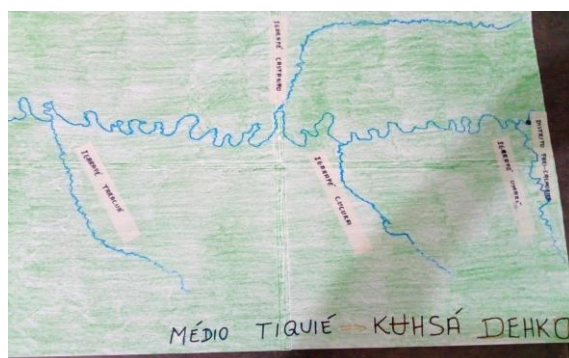
ANIMAIS SILVESTRES: Apresentar os principais tipos de animais do rio Tiquié: paca, porco espinho, macaco, onça pintada, cobras, cutia entre outros



PLANTAS: Os principais tipos de árvores são: pé de cunuri, vacú, pé de japurá, açaí do mato, buriti, orquideias, ucuqui, inga do mato, pé de jutaí, bacaba, umari do mato, entre outras.



Médio Rio Tiquié: Predomina a terra firme, áreas de igapó, lagos e há área de cachoeira e correntezas na região do Distrito de Pari Cachoeira.



Alto Tiquié: Predomina a terra firme e áreas acidentadas de corredeiras e cachoeiras como as cachoeiras de Pedra Curta, Cachoeira Cumprida e Cachoeira Caruru. Em toda essa região existe diversidade de plantas, peixes e animais.



Mapa Mental Bioma da Floresta Amazônica no Rio Tiquiê



DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA E LÍNGUA INDÍGENA

Produção de pequenos textos a partir do conteúdo sobre o Bioma Floresta Amazônica no Rio Tiquiê.

Conhecer os nomes dos tipos comuns de plantas, peixes e animais na língua tukano e na língua portuguesa.

DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

Quantidade de rios e lagos da região do Rio Tiquiê.

Calcular a distância de um igarapé ao outro e de uma comunidade a outra. (entra na disciplina de Geografia também).

Pesquisar quais materiais da natureza pode ser utilizado na disciplina de matemática: para confecção de material de ensino (material dourado e outros): gravetos, sementes etc.

DISCIPLINA DE ARTES

Desenho dos mapas mentais e pintura.

Desenho dos rios, lagos, fauna e flora e pintura.

Falar sobre os materiais específicos encontrados na região para confecção de artesanatos (tipos de arumã e cipó) pinturas corporais e do rosto (jenipapo, carajirú, tuyuka, sova, barro amarelo entre outros). E distinguir quais matérias são para pinturas do artesanato e quais servem para pintura corporal.

Conhecer os tipos de árvores para a fabricação de canoas e remos.

Legenda: Reprodução dos slides apresentados sobre a Floresta Amazônica no Rio Tiquiê pelo grupo Tukano, 2018.

SER INDÍGENA

SER INDÍGENA É
 SABER SUPERAR CRÍTICAS E PRECONCEITOS
 TER ESPERANÇA NA BATALHA
 APRENDER LIÇÕES DE LUTA
 SER INDÍGENA
 É VIVER COMO QUALQUER SER HUMANO
 VALORIZAR A IDENTIDADE, A COLETIVIDADE
 RECONHECER AS DIFERENÇAS
 VALORIZAR,
 CRIAR,
 RECRIAR A CULTURA.
 SER INDÍGENA
 É CONSTRUIR VIDA DIGNA
 TER DIREITO
 À EDUCAÇÃO
 À SAÚDE
 AO LAZER...
 SER INDÍGENA
 É ARTICULAR-SE
 TRANSFORMAR-SE
 CONSTRUIR CONHECIMENTOS.
 SER INDÍGENA
 É VIVER EM HARMONIA COM A NATUREZA
 COMPREENDER
 REFLETIR....AS NECESSIDADES
 SUPRIR NECESSIDADE
 CONSTRUIR TÉCNICAS DE TRABALHO SUSTENTÁVEL...
 SER INDÍGENA
 É SER HUMANO
 TER ORGULHO DE SER INDIGENA.

(Autor: Cristóvão Massa Moura – Turma Alto Rio Negro/FPI/FACED/UFAM)

5.3.2 O Bioma Floresta Amazônia no Rio Içana

Três graduandos do povo baniwa, oriundos do rio Içana, apresentaram as principais características da Floresta Amazônica no rio Içana, destacando as peculiaridades desse ecossistema na região.

Embora não tenham escrito no plano de aula os objetivos da aula, destacaram, na apresentação aos colegas, que pretendiam enfatizar a variedade de árvores nativas que produzem frutos importantes para a alimentação do povo baniwa para que os estudantes pudessem identificar as espécies e seu uso.

O conceito de paisagem foi escolhido para esta atividade. Assim, a identificação das áreas de igapó e terra firme e dos igarapés que dão acesso às áreas de ocorrência das

principais árvores nativas também serão trabalhadas. O texto e as atividades foram elaborados na língua portuguesa e na língua baniwa.

O destaque da proposta desse grupo foi a pesquisa sobre a história das frutas, com os conhecedores e anciões. A ideia de História, enquanto componente curricular, aparece aliada à pesquisa sobre as histórias míticas do povo baniwa, como forma de valorização da cultura. A sazonalidade das diversas frutas também será explorada nessa pesquisa, trabalhando conteúdos de Ciências.

Em Artes, a proposta é o aprendizado das cores e o desenho das paisagens observadas em trabalho de campo. Propõe ainda, o aprendizado da confecção do panaku, a cesta baniwa usada para carregar os frutos. Para tanto, os estudantes devem aprender a identificar e a coletar as palhas utilizadas na sua confecção.

Assim, como o grupo anterior, as árvores das quais se extrai a madeira para confecção do remo e das canoas também devem ser identificadas. Para tanto, fizeram o desenho das principais árvores: wapixuna, wacú, patawá, ukuquí e panaku para compor a apresentação que fizeram em power-point.

O grupo se preocupou em elaborar atividades escritas para aprendizagem dos estudantes, segundo eles, para treinar a escrita.

Para incentivar a participação da turma, convidei-os a comentar as apresentações dos grupos, fazendo questionamentos e contribuindo para aprimorar o material. Insistindo para que participassem, pedi, especificamente para o professor Diakuru nos apresentar sua análise. O professor, então, fez uma análise da minha proposta (de elaboração dos planos de aula interdisciplinares e interculturais) e não da proposta do grupo.

Na avaliação de Diakuru, o objetivo da atividade foi exercitar o planejamento de aulas de Geografia de forma interdisciplinar e, tendo em vista o tempo disponível para pesquisa e elaboração, os grupos optaram por tratar do assunto que mais conheciam: suas próprias comunidades. Ele considerou uma boa iniciativa e sugeriu que déssemos prosseguimento ao projeto sobre o Bioma Floresta Amazônica, elaborando um material didático específico, diferenciado, nas línguas cooficiais do município, com a ajuda dos comunitário. Segundo ele, é desse tipo de material que as escolas indígenas precisam. Toda a turma se disponibilizou a trabalhar nesse projeto, futuramente.

O trabalho socializado com a turma, será apresentado a seguir.

Figura 25 – Slides de apresentação sobre o Bioma da Floresta Amazônica no Rio Içana

BIOMA: FLORESTA AMAZÔNICA NO RIO IÇANA

Introdução:



AWAKADA

Awakada neenikawa paniatti nai pattaita nipe paifhaka heentte paira tsakha naana.

PAISAGEM

É um espaço onde pode ser encontrado diversas árvores nativas frutíferas que servem de alimentação para o povo baniwa.



OWADA

Owada yeemakana awakadaliko, iitakadanakoena nha liinaka kameena phetaka nha. paKamo nha ooni iinai ttidzee riko, liphontte pattaita papero ka nha oo paira tsakha liana.

UAPIXÚNA

Uapixúna é um certo tipo de fruta nativa. Pode ser encontrado na terra firme e na capoeira. Os frutos podem ser consumidos *in natura* ou usados para fazer o vinho da fruta.



AWIÑA

Lhiehê awiña awakadeetta tsakha, pakeetani hiipai táraweriko. Paifha ni hentte paira tsakha liana.

WACÚ

Wacú é um certo tipo de fruta nativa. Pode ser encontrada na terra firme e é consumida pelo povo baniwa.



PONAMA

Awakadaliko ñaopo yeepoa lhe, hamaliali riko. Pakamo nhã lipontte papero nha hentte paira linana.

PATAWÁ

É uma fruta do mato, pode ser encontrada nas cabeceiras de igarapé, caatinga e terra firme também. Pode ser consumida como vinho ou comer as frutas também, depois do processo de “esquentar água, pôr as frutas na panela e esperar amolecer”

**HÍINIRI**

Lhiechê híiniri yeemakde wakadali. Matsiape kadanakoena nha liinaka kameena nawerakawa. Paiñha nha liixi lipe heentte padzana tsakha nha liixi lipe liphontte patoda nha tipalaapi riko paira karo liana.

UKUQUÍ

A fruta dessa árvore é verde e amarela. Essa fruta é encontrada na floresta, em terra firme. Quando encontrada uma fruta, significa que já está no tempo de ser consumida.

**MOKOTO**

Nhoniri idzeekata mokoto lianapi karo lidee nha paniatti lhiranipe awakadaliko.

PANAKU

Meu pai confecciona panaku para carregar as frutas que ele conseguiu na floresta.

TSIÁLI YAANAPIKA PONAMA

Mokoto liko tsáli idee nha liponamani, pattaita tsakha padeeka koameperi katsa paniatti awakadeetta pakeetani.

**HOMEM CARREGA PATAWÁ**

Panaku é uma cesta específica utilizada pelo homem baniwa para conduzir frutas nativas colhidas na floresta.

**ALAPE**

Alape riko pakeeta manope paniatti, manope nadzawaaka. Neeni itewi, Manakhe, dzokoroda, Nerithi, Domatsi neeni phaa.

IGAPÓ

No igapó é possível encontrar diversas frutas nativas.

**ŊAOPO**

Ŋaopo liko manope pakeetaka naadzawaaka nha paniatti. Paakawa ooni inomapiriko kameena phenikowa inipoliko paakaro paama paiñhawa paniatti awakadeetta.

IGARAPÉ

Nos igarapés é o local onde pode ter acesso mais fácil para chegar onde é possível conseguir mais frutas.

**ĪTA HENTTE TTIWE**

Ītaliko padenaa ttiwe iyo paakaro paakawa ponama ĩmaliko oo neenikawa nha haiko ĩnaka paiñhanipe.

CANOA E REMO

Canoa é utilizada para ir aos lugares distantes, para alcançar mais sucesso na busca de frutas nativas.

Legenda: Reprodução dos slides apresentados sobre o Bioma Floresta Amazônica no Rio Tiquiê pelo grupo baniwa, 2018.

5.3.3 O Bioma Floresta Amazônica no Médio Rio Negro

Todos desse grupo são moradores do rio Negro, nas proximidades da sede do município, com graduandos do povo baré e, um deles, do povo baniwa.

Destacaram que o objetivo do trabalho era a aprendizagem dos conceitos de lugar, território e paisagem, sempre tendo em vista a interculturalidade e a interdisciplinaridade, para atender aos objetivos da Educação Escolar Indígena.

Enfatizaram que os tipos de vegetação na região são as de terra firme, de igapó, de caatinga e de capoeira. Destacaram que, embora essas áreas e os tipos de vegetação sejam comuns na Floresta Amazônica, em cada região tem características diferentes.

Escolheram o tema vegetação argumentando que o assunto é fundamental para os povos indígenas, que são agricultores e coletores. A terra firme, no Médio rio Negro, tem coloração preta, nas áreas com mais matéria orgânica, e amarela, nas outras áreas.

Em seguida apresentaram as características da vegetação. Na terra firme, as árvores são mais altas, tem ocorrência de árvores de madeira nobre e, ali, a terra é mais

fértil, com mais nutrientes, por isso são áreas propícias para a agricultura, os roçados produzem bastante. As áreas de capoeira são menos férteis, porque já foram usados inúmeras vezes para plantio. Na tradição indígena, essas áreas devem ficar em repouso, de cinco a dez anos, para depois serem reutilizadas. A aprendizagem desse assunto é importante porque é preciso pensar como melhorar a produção, de forma sustentável, uma vez que os aditivos usados pelos não-indígenas fazem mal ao meio ambiente.

A apresentação elaborada pelo grupo será reproduzida abaixo.

Figura 26 – Slides de apresentação sobre o Bioma da Floresta Amazônica no Médio Rio Negro

BIOMA: FLORESTA AMAZÔNICA NO MÉDIO RIO NEGRO Objetivo Geral: A aprendizagem dos conceitos de lugar e paisagem, sempre tendo em vista a interculturalidade e a interdisciplinaridade. DISCIPLINA DE GEOGRAFIA Objetivo Geral: fazer o aluno conhecer e compreender quais são os principais biomas no Brasil e conhecer a qual bioma a sua região faz parte.	TIPOS DE VEGETAÇÃO DO RIO NEGRO 
--	---

TERRA FIRME

Tipo de vegetação propícia ao cultivo. Apresenta uma vegetação alta e rica em diversidade de plantas e animais. Geralmente, a terra pode ser preta e amarela, o que contribui na fertilidade da terra, pois a própria natureza oferece adubo orgânico a terra.

Principais tipos cultivados neste tipo de solo. Mandioca, cará, batata, cubio, banana, cana, abacaxi, warian, melancia, jirimun.

Principais plantas encontrados nestas áreas: Yaka-Yaka, Ucuqui, bacate-rana, loiro, acariquara, angelin, mata-mata.

Principais animais encontrados nesta área: queixada, Caititu, veado vermelho, arara, tamanduá, tatu, onça pintada, jabuti.



Aitê kua kaá, puranga waa yamunha rama kupixa. E kaá yã iwaté waita uriku mirá, panhe manungara mira ita aikue ape. Asui, iwi aikue pixuna asui itawa, puranga wa ita yapuraki arama, yaitima arama iwa ita.

Manungara yatima waita. Maniaka, cara, batata, cubiú, pakuwa, kana, nana, warian, melancia, jurumum, asui aikuere amui ita.

Mira ita aikue wa ape. Yakayaka, ucuqui, bacaate rana, loiro, wakarikuara, angelim, mata-mata.

Su'ita aikua waa ape. Tayasu, taititu, suasu piranga arara, tamanduá, tatu, yawarete pinima, yauti.



CAPOEIRA

Tipo de vegetação que está em fase de recuperação, após o uso dessas áreas para o cultivo. Geralmente, estas áreas ficam sem uso para cultivo entre 5 a 10 anos, quando estão prontas para serem trabalhadas novamente, isso porque há necessidade de ser recomposto os nutrientes da terra. Vale ressaltar, que não é costume da população o uso de adubo, sendo a própria natureza responsável para isso,

O que pode ser cultivado nessas áreas. Por serem áreas com pouca fertilidade, e ainda em fase de recuperação, nessas áreas a diversificação do plantio é mais difícil, ficando mais restrito, a alguns como: mandioca, abacaxi, cana, cará, ou o plantio de espécies frutíferas perenes.

Que tipos de plantas são encontrados. Ambaúba, lacre, tucuma, envira, ou espécies frutíferas já plantadas, como o cupuaçu, açaí, pupunha, cucura, cupuí.

Que tipos de animais são encontrados. Cutia, caititu, tukano, macaquinho, veado tinga.



Kua iwi aite mame yamunhana waa kupixa, asui kui uyukirai mira ita ape. Yapudera yamunha kupixa apé, yasaru yepe pu e mukui pu acayu, upudera ya iwi uriku maã iwa ita auputaria waa. Mira ita kuarupi wara ita te ta sikai tamunha, te tayapi, kariwa ita umbeu waa adubo, taxai irupintute.

Manta yapude yaitima. Ti resera ma puranga iwi, ti wana uyukirai yepeyepe iwa nungara ita. Yaitima maniaka, nana, cana, cará, asui kua iwa ita kupuku waita yukirai, maye kupuasu, wasai, pupunha, kukura, kupui.

Mira ita aikue waa ape. Ambaiwa, lacre, tucuma, iwira, asui iwa ita yuitima waita.

Suú ita. Ya iwi upé aikue acuti, caititu, tukano, suasu tinga, macaquinho



CAATINGA

Tipo de vegetação imprópria para o cultivo, por apresentar sua superfície bastante arenosa. Possui também uma grande diversificação de plantas, mas a maior parte de médio porte. Devido a esta área ser pobre em fornecer alimento para os animais, fica mais difícil encontrá-los nestas áreas.

Tipos de plantas: caraná, yurupari nana, yauti nana, paricarana, tamaquari, açaí, e outros.

Animais encontrados: caititu, jabuti, tukano.

Kua iwi te puranga yamunhara kupixa, yase iwi uruku areia, yawearama te manungara uyukirai ape, aikue mira kaa pura waitate. Te resewara yamaã timbiu ape, iwasu yawasemu arama suu ape, yãse te maã umbau.

Mirá ita ikue waa. Yurupari nana, paricarana, tamakuari, waçaí, caraná.

Suú ita. Caititu, jabuti, tukano.



IGAPÓ



São áreas que se localizam nas margens dos rios ou igarapés, que sofrem inundações em certas épocas do ano, quando eles se tornam lugares de pesca. Quando não estão inundados, são lugares onde ficam diversas espécies de animais, por estarem próximas à água.

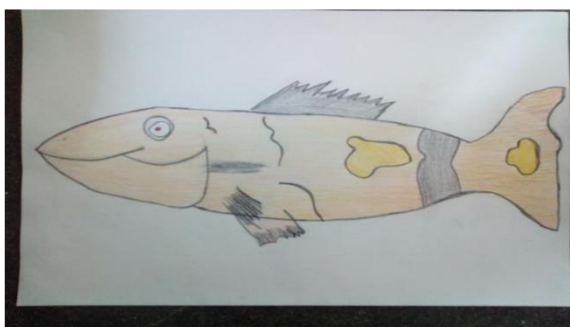
Peixes encontrados durante a inundações. Aracu, pacu, daquiru, anujá, jandiá, mandi, sarapó, traíra, e outros.

Animais encontrados no período da seca. Paca, tatu, cutia, mutum, jacu, macaco, etc.

Kua iwi upita waita parana asui garapé ta rimbiwa rupi. Mairame turusu parana, kua iwi usu tipi kiti, mairame puranga yapinaitika arama. Mairame tikanga ya iwi, aikue mui suú, usikai waa ita umbau asui taurama if.

Pira ita aikue waá. Waraku, paku, daquiru, anuyá, yandiá, mandi, sarapu, traíra, asui amu ita.

Suu ita. Paka, tatu, acuti, mitu, jacu, macaco, asui amu ita.



Legenda: Reprodução dos slides apresentados sobre o Bioma Floresta Amazônica no Médio Rio Negro pelo grupo Baré, 2018.

5.4 GEOGRAFIA III - PLANEJAMENTO E GESTÃO TERRITORIAL: TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE DOS POVOS INDÍGENAS

GEOGRAFIA III - PLANEJAMENTO E GESTÃO TERRITORIAL: TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE DO POVO INDÍGENA – 60h/a

EMENTA: Terra, território e territorialidades indígenas. Formas e usos do território – plano diretor, unidades de conservação etc. Gestão territorial e autonomia (Diagnóstico, potencialidades, zoneamento, planejamento e projetos de sustentabilidade). Metodologia de ensino: análise e representação participativa da gestão do território indígena (UFAM, 2012).

As questões relacionadas à posse do território são historicamente ligadas à luta das sociedades indígenas pela manutenção de seus valores culturais e sociais e à luta indígena pelo direito à própria sobrevivência enquanto povo. Dessa forma, a compreensão da relação humana com o território e das condições peculiares que envolvem a territorialidade indígena é imprescindível para uma análise crítica da questão de demarcação de terras, criação de reservas, de invasão de terras indígenas e outros desafios e conflitos que envolvem a posse ou o usufruto da terra. Os princípios para o planejamento e gestão territorial são imprescindíveis quando analisamos a necessidade de uso sustentável da natureza para sobrevivência das sociedades indígenas na atualidade e para gerações futuras, como bem acentua Porto-Gonçalves:

Não nos surpreendamos, portanto, quando vemos emergir novos paradigmas e junto com eles novos sujeitos que reivindicam um lugar no mundo. Ou, dito de outra forma, esses sujeitos que muitos chamam novos, embora não o sejam tanto, põem em debate outras questões, outras relações, ele(a)s que tiveram que se forjar em situações assimétricas de poder mas que nem por isso se anularam e, mais do que resistir, R-Existiram, se reinventaram na sua diferença, assim como o europeu é, também, uma invenção na diferença embora na condição de polo dominante no “sistema-mundo”. (PORTO-GONÇALVES, 2000, p. 220)

O Plano de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA) é uma ferramenta para a promoção do diálogo entre as comunidades indígenas e o poder público. Além disso, deve promover as discussões comunitárias e os planejamentos internos, os chamados Planos de Vida, sendo fundamental o acompanhamento contínuo das temáticas elencadas e das ações planejadas. Os PGTA's estão previstos na Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI).

5.4.1 As rodas de conversa: Planejamento e Gestão nas Terras Indígenas do Alto Rio Negro

As rodas de conversa foram momentos em que discutimos assuntos importantes para os povos indígenas. As rodas de conversa se fundamentam na promoção de diálogos interculturais (CANDAU, 2016; WALSH, 2009) com as turmas, na escuta atenta e respeitosa e no direito coletivo de falar que favorece a visibilidade das reflexões de todos e de cada um.

A roda de conversa, transcrita abaixo, foi realizada durante a disciplina Planejamento e Gestão: território e Territorialidade do povo indígena quando os graduandos tiveram acesso aos planos de vida de outros povos indígenas e fizeram suas análises, definindo o que poderia ser implementado em suas comunidades através da práxis docente, nas escolas indígenas.

Segundo os graduandos, para que os Planos de Vida sejam efetivamente colocados em prática nas comunidades, as escolas indígenas devem se consolidar enquanto espaços de reflexão, conscientização, incentivo e promoção das ações planejadas. Tais discussões ocorreram em todas as disciplinas, mas nessa, em particular, as reflexões descortinaram novos olhares sobre o planejamento e a gestão da Terra Indígena. Os professores indígenas apontaram os muitos desafios que escolas e professores indígenas enfrentam para, efetivamente, colocar em prática os Planos de Vida elaborados por suas comunidades, indicando, sobretudo, a falta de apoio técnico e financeiro para implementar as propostas.

Planos de Vida são muito mais que procedimentos técnicos para planejamento e gestão. As propostas não estão apenas voltadas à gestão daquilo que chamamos “recursos”. São ações pensadas para o que os povos indígenas denominam “bem-viver”, para que a vida nas comunidades seja próspera, feliz e saudável, preservando a natureza e a vida dos povos que vivem nela, mas nada é tão simples quando visto de perto.

De posse de Planos de Vida elaborados por povos indígenas de vários lugares do Brasil, perguntamos: Como a escola pode contribuir na elaboração dos Planos de Vida das comunidades e, sobretudo, para sua efetivação? Posta a questão, a primeira reflexão foi sobre o planejamento nas escolas.

Mais uma vez, as ponderações tomaram um rumo imprevisto. Ao invés das ações escolares que poderiam contribuir para a efetivação dos Planos de Vida, o professor Diakuru começou suas ponderações analisando questões administrativas que afetam a

docência e apontando a falta de integração no trabalho realizado nas diversas salas de aula da escola:

Como é que a gente avalia o aluno né? Hoje, “diz que” nós somos uma escola né? Por exemplo, o Encantado⁷⁴, nós somos uma escola só, como vinte e duas salas [salas em anexo]. Acho que tem nove de Ensino Fundamental completo. Mas aí o que que acontece? A gente não consegue sentar e colocar ou pensar - já tínhamos feito isso, mas as coordenações também mudam – pensar um currículo, um currículo só, específico e discutido né [para todas as salas em anexo da escola Encantado]. Porque, por exemplo, se você pega um livro de Ciências, qualquer coisa, ou de Geografia mesmo, você pega um monte de livro grosso. A gente não tem tempo prá trabalhar tudo isso! Tem temas que não são tão necessários trabalhar né, mas tem temas que são preciso [trabalhar] porque você vai construir também o conhecimento com os alunos. Então a ideia que eu coloquei pra eles foi que construíssemos um currículo só (DIAKURU, roda de conversa, 2019).

Os entraves para a elaboração do planejamento coletivo dificultam ao professor, preocupado em realizar um bom trabalho e comprometido com as comunidades, avaliar as condições de ensino/aprendizagem nas salas em anexo. Explicando melhor essa situação, a escola, que chamamos aqui de “Encantado”, é considerada uma só escola, mas tem salas de aula “em anexo”, ou seja, salas de aula distribuídas em diversas comunidades. Portanto, o contato entre os professores para planejamento coletivo da escola e desses com a Secretaria de Educação não é tão fácil.

Segundo o professor Diakuru, é importante trabalhar não apenas os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, mas, também, os conteúdos curriculares que ele denomina de “nacionais”, o conhecimento científico aprendido no restante do país:

Porque quando eu faço isso [planejamento coletivo], poxa! Aquela escola trabalha os mesmos conteúdos curriculares nacionais, trabalha os conhecimentos [tradicionais] necessários, se insere no meio [realidade local] e aí, ao final de cada ano, eu posso avaliar uma escola inteira para ver como é que essas salas estão trabalhando (DIAKURU, roda de conversa, 2019).

Diakuru, que participa dos movimentos indígenas e é coordenador de ensino, acha importante a avaliação das escolas tentando organizar as ações pedagógicas, melhorar a qualidade do ensino e integrar comunidade e escola. O professor enfatiza que se não há planejamento não pode haver avaliação:

⁷⁴ Encantado foi o nome fictício escolhido para representar a escola citada pelo professor.

Qual é o professor que você viu que consegue alcançar aquilo que foi proposto naquele plano curricular? Porque como é que eu faço avaliação, como é que eu vou avaliar hoje, vinte e duas escolas, poxa, se eu trabalho um conteúdo, outro trabalha outra coisa, outro trabalha prá lá... Como é que eu vou dizer se um aprendeu mais, outro não aprendeu, se eu não consigo colocar um plano curricular só? “Só” no sentido de ser discutido né, que temas, questões, que são importantes para as comunidades, tanto nacionais tanto no específico. Dependendo muito de lá [da realidade das comunidades] a gente adapta o conhecimento. Mas aí, assim, eu posso avaliar! (DIAKURU, roda de conversa, 2019).

Diante do exposto, problematizamos o planejamento pedagógico e a realização das ações nas escolas. Os graduandos elencaram os principais problemas e sugeriram propostas para amenizar os problemas: agenda para planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico nas escolas, reuniões periódicas para avaliação das ações e replanejamento. Assim, as rodas de conversa são espaços para a discussão e a busca de intervenções possíveis, mas os professores indígenas sempre enfatizam a necessidade de envolvimento das Secretarias de Educação no processo, de continuidade e de gestão das propostas.

Frequentemente, em nossas conversas, os professores comentaram a insatisfação dos pais, em algumas comunidades. Para o professor, a falta de planejamento dificulta a aprovação dos pais às propostas de interculturalidade. Lembramos que a adesão dos pais e o apoio das comunidades é fundamental, uma vez que uma das prerrogativas da Educação Escolar Indígena é que ela seja comunitária:

Aí também na questão dos pais: Como é que o pai pode avaliar se não tem sentido? Nem sabe o que tá sendo proposto pro filho dele? Então quando se tem esse plano e os pais têm compromisso: Olha, poxa, o meu filho esse bimestre ele vai aprender sobre isso. E no final do bimestre você [professor] vai ter que mostrar, o filho vai ter que mostrar que aprendeu alguma coisa. Ao final do ano faz uma avaliação, do que fez (DIAKURU, roda de conversa, 2019).

Com o planejamento em mãos, segundo Diakuru (2019), a docência e o compromisso dos professores podem ser mais bem avaliados:

Agora, se o aluno, ao final do ano, não aprendeu, é problema do professor porque já tá nesse currículo, já tá na mão dele esse currículo, o que tem que ensinar, como que tem que ensinar (DIAKURU, roda de conversa, 2019).

Esse comentário sobre o trabalho docente abriu espaço para a problematização da práxis docente: Por que não houve aprendizado? O que seria necessário para que o professor obtivesse sucesso? Que condições não foram atendidas? O que precisa ser feito

para amenizar esses problemas? O acompanhamento pedagógico foi novamente apontado como bastante relevante.

Diakuru lembrou que um planejamento coletivo foi realizado em 2008. Professores e comunitários pensaram os conteúdos curriculares mais relevantes a serem trabalhados, levando em conta a perspectiva intercultural e interdisciplinar. No entanto, o projeto não foi levado à frente pela Secretaria de Educação: “Não sei prá onde sumiu com isso. A gente nunca mais viu isso aqui” (DIAKURU, roda de conversa, 2019).

O professor conta que não desistiu e propôs o planejamento coletivo, novamente, aos coordenadores pedagógicos:

Bora retomar de novo, é hora de pensar isso, senão não vai dar! Cada professor tá usando o que ele quer! Tem gente que tá usando só livro... Não quer saber desse conhecimento específico [dos povos indígenas] (DIAKURU, roda de conversa, 2019).

A ausência do planejamento e, como ponderamos posteriormente, do Projeto Político Pedagógico, nas escolas indígenas, contribui para a desaprovação das propostas da Educação Escolar Indígena, entre os comunitários:

Significa é o quê? Justamente essas histórias, que nessas escolas que os pais estão achando que o professor não é importante. Porque não viu nenhuma coisa boa disso aqui! [pesquisadora: Não avança?] É, não avança! Porque na sala dele não avança. Mas tem salas que estão conseguindo, tem pais que gostam. Lá na comunidade, o pessoal gosta do trabalho, a gente faz mapa junto, faz trabalho junto. Todo trabalho que faz, bota em cartazes, a gente faz cartazes. Os pais gostam. Então acho que isso que é importante, isso que tem que ser feito. Pensar um pouco as estratégias de fazer com que essas pessoas que ainda não aceitam [as propostas da Educação Escolar Indígena, específica e diferenciada], entender né. Não é nem a questão de um entendimento mesmo deles, não aceitar essas coisas (DIAKURU, roda de conversa, 2019).

A comunidade espera que os estudantes aprendam, querem observar, efetivamente, melhor qualidade no ensino. Os graduandos ponderaram que nem tudo depende deles, muitas ações dependem do município e do estado, no entanto, concordaram também que a práxis pedagógica esclarecida e comprometida, politicamente, ameniza muitos problemas e produz resultados positivos.

Os professores indígenas questionaram o acompanhamento pedagógico nas escolas indígenas das comunidades. O comentário do professor interpelou as ações governamentais nesse sentido:

Mas aí que tá professora, nessa questão do plano curricular, a Secretaria não é muito exigente. E isso, talvez isso que é o problema (DIAKURU, roda de conversa, 2019).

Problematizando a questão, surgiram reflexões sobre o que poderia ser feito, diante dessas questões administrativas: perseverar no fortalecimento das organizações indígenas e assegurar a colaboração entre os professores envolvidos para aprimorar a práxis pedagógica.

Os Planos de Vida das comunidades envolvem as escolas indígenas, vistas como instrumento de transformação política e social pelos movimentos indígenas e pelos comunitários. Para os professores, os Planos de Vida deveriam ser importantes instrumentos para as escolas e as Secretarias de Educação:

Eu acho que até pra própria Secretaria, seria muito bom prá eles se nós como comunidade, escola, a gente apresentasse prá eles: Olha, tá aqui a nossa proposta, discutido. Dá uma avaliada... Então esse vai ser o nosso Plano de Vida (DIAKURU, roda de conversa, 2019).

Concordamos com a sugestão do professor: que as comunidades devem apresentar seus planos de vida às secretarias, contribuindo para que as propostas e ações das Secretarias de Educação sejam melhor planejadas.

O professor Diakuru (2019) lembrou, acertadamente, que além do apoio técnico à implantação dos projetos de sustentabilidade e de gestão das TIs, são necessários recursos para assegurar sua permanência porque “Se eu coloco uma família para morar na ponta da Ilha, longe de tudo, para proteger a Terra das invasões, eu preciso assegurar o sustento dessa família, senão não ficam. Quem que ia ficar?”. Segundo ele “no planejamento está tudo bonito, mas não vai prá frente sem incentivo”.

A professora Kiitsi concordou que os desafios não se restringem às questões pedagógicas, mas envolvem questões político-administrativas que afetam a docência: merenda escolar, material didático, material escolar, estrutura física das escolas e a formação de professores:

Professora, eu não sei. Lá tem um reclamando da quantidade de merenda insuficiente que chega nas comunidades e muitas vezes já chega vencida lá. Tem reclamando sobre isso e também falta de material didático. Insuficiente, né, os alunos não recebem material completo. E sobre a estrutura física das escolas. Que algumas escolas foram reformadas, mas algumas são provisórias e eles têm reclamado lá sobre isso. E também as dificuldades para elaboração dos projetos, dos PPP, dos Planos de Vida, como os colegas tinham falado. E também sobre a formação de professores diferenciada. Eles queriam que os professores fossem formados em uma área [de forma] diferenciada (KIITSI, roda de conversa, 2019).

Posta a questão sobre a formação de professores, fiz uma reflexão sobre a demanda, maior que a oferta, das licenciaturas interculturais em São Gabriel da Cachoeira e a professora fez um relato pessoal sobre o aprendizado que teve na Licenciatura FPI:

Professora, mas assim, eu particularmente né, falo aqui sobre o nosso curso. Eu vejo assim, que foi um curso diferenciado porque muitas coisas que - os colegas podem falar - eu não entendia tanto sobre os movimentos indígenas e hoje em dia, eu tenho mais ou menos uma base sobre o que é o movimento indígena, mas também a importância dos movimentos indígenas na nossa área, mas também, ao mesmo tempo, nós aprendemos também sobre o que vem de fora (KIITSI, roda de conversa, 2019).

A professora Kiitsi, motivada a participar dos movimentos indígenas, entende que os pais e os comunitários ainda não entendem as propostas da Educação Escolar Indígena intercultural, específica e diferenciada:

A nossa região ainda não conseguiu entender o que seria uma aula diferenciada. Quando a gente fala, eu acredito assim que quando os professores falam em suas comunidades sobre “aulas diferenciadas” os pais logo pensam “Vichi, vão já ensinar pajelança!” [risos]. Então isso vem na cabeça deles, dos pais: - Isso é mais um atraso! Porque pajelança não vai cair na prova! (KIITSI, roda de conversa, 2019).

O comentário da professora sobre pajelança contribui para a reflexão sobre o papel das escolas indígenas na valorização das culturas e das identidades dos povos indígenas. Certas questões não são da alçada da escola, ensinar pajelança, por exemplo, não só é impossível como configuraria uma verdadeira folclorização das tradições e banalização dos conhecimentos indígenas.

O professor Diakuru apontou a formação como uma questão importante. Ele é otimista em relação à formação dos professores na perspectiva da interculturalidade, mas pondera que a questão está longe de ser resolvida, porque embora a licenciatura tenha uma formação por área do conhecimento, nem sempre o professor vai receber ofertas de trabalho na área de conhecimento em que foi formado:

Professora, a questão da formação, eu acho que assim, que essa é uma questão pra gente resolver. Formação pra essa forma de ensino (Educação Escolar Indígena intercultural). Até que prá nós [graduandos da FPI], até que eu acho que vai melhorar sim, se todo mundo assumir essa responsabilidade, pegar do curso o máximo possível, vai ser bom. Mas eu vejo por exemplo que tem professores que são formados dentro de uma área, mas vão trabalhar o inverso. Como é que vai dar outra disciplina? Isso que eu tô falando... E não vai ser tão a curto prazo que a gente vai resolver isso. [pesquisadora] E olha que aqui no curso, a gente já oferece formação por áreas! [Professor Diakuru]: Pois é, isso que eu falei. Se a gente for pegar muito isso, vai ajudar muito, mas aquele quem tem formação em matemática, vai ter que dar aula de Português, de Geografia, de História... Entendeu? É um problema sério, que não tem como a gente pensar em resolver ainda. A não ser esse tipo de formação pode amenizar, pode ajudar muito, mas eu fico pensando que a maior parte vai pegar essa formação específico e vai trabalhar, vai continuar trabalhando [em outra área] (DIAKURU, roda de conversa, 2019).

A formação por área de conhecimento, como na proposta da FPI, leva em consideração a necessidade de formação de professores indígenas, em nível superior, para ocupar as vagas nas escolas indígenas. No entanto, ponderamos que é necessário que os movimentos indígenas, sob a liderança de professores indígenas, continuem a exigir investimentos na formação inicial e continuada, na proposição de editais para contratação de professores efetivos e na melhoria das condições de trabalho nas escolas.

Outras estratégias, para vencer o desafio da falta de professores, têm sido pensadas pela Secretaria de Educação:

Mas tem uma estratégia que a Secretaria está começando agora. Pode até dar certo. Eu falei pra eles: a ideia de vocês é boa! Que eles estão chamando de unificação. Criam-se centros de escola, mas é pro Fundamental II. Então, por exemplo, aqui no Encantado, já criaram quatro centros, não existe mais do que isso, no Ensino Fundamental II. Mas vai ter quatro. E lá, todo o restante, vão ter que ir pra essas escolas. Eu falei prá eles lá: a ideia é boa, justamente por causa disso né, cada sala tem pelo menos trinta, quarenta alunos e possa ter duas, três professoras (DIAKURU, roda de conversa, 2019).

Conhecedor da realidade da educação no município, o professor Diakuru pondera as fragilidades da proposição de “unificação”, ressaltando a necessidade de organização, por exemplo, do transporte dos estudantes. Se o objetivo for atender aos estudantes, há que se refletir melhor sobre as estratégias:

Os alunos, como é que vão se transportar todo dia? Porque tem comunidades longe uma do outro. Hoje já é um problema esse PNATE⁷⁵. Você vem, não tem gasolina! Olha, já tô quase dormindo aqui na divisão! Porque já vim três, quatro vezes aqui e não consegui! E aí, o pessoal pra ir lá de noite, todo dia, dois litros, três litros de gasolina. E aí, de onde é que vão conseguir desse aqui, combustível dentro da SEMED? Como é que vai ser? Vocês garantem que vai ter isso aqui [combustível]? Se vocês garantirem gasolina, transporte próprio - porque às vezes os pais precisam das canoas, precisam da rabeta - se chover o que que vai acontecer? No tempo do Ensino Médio, ainda deu esse problema, a menina que morava aqui no São Miguel vinha sozinha - depois que a SEDUC disse que dava gasolina, eles [estudantes] voltavam todo dia - ela quase que foi estuprada no meio do caminho. Eu disse: Tem muito problema! Se vocês pensarem que isso vai resolver, tem que pensar muito nessas questões. Porque a ideia é boa, de centralizar, vai ter três professores no Fundamental II. Vai ser bom, divide disciplinas. Mas e aí? O aluno é obrigado a ir lá, em vez da gente levar o professor até lá vai ser o aluno que vai ter que vim. Quer dizer, pro aluno vai ser ruim né, porque vai ter que vir de longe. Porque ele tava na comunidade, agora vai ter que ir lá pra outra localidade. Tem esse “porém”, esse que eu falei (DIAKURU, roda de conversa, 2019).

Diante de todas as dificuldades, as comunidades do interior do município de São Gabriel da Cachoeira perseveraram no propósito de garantir uma formação nas comunidades, porque os custos para os pais seriam menores e evitariam o êxodo dos jovens para a sede do município. A professora Kiitsi destacou a proposta de formação nas comunidades, no Plano de Vida que ela analisou: “Aí, lá também eles colocaram uma proposta curricular que disponibilize acesso para a formação dos professores lá no interior” (KIITSI, 2019).

O professor Bu’û gostou muito do Plano de Vida do povo indígena, cuja territorialidade se estende também aos territórios de Brasil e Colômbia: “Eles também participam pra cá. Eles têm muito modelos, dá pra trabalhar anos” (BU’Û, 2019).

Viabilizar a permanência dos povos indígenas em suas comunidades de origem, também foi uma das propostas que o professor destacou:

Um dos objetivos deles, que é comum prá nós, povos indígenas do Alto Rio Negro, no geral né, é implementar essa política de assegurar a permanência dos povos. Porque estão vindo muito, está diminuindo muito na comunidade, devido essa dispersão das famílias que tentam buscar melhoria de vida sem pensar na consequência que vão enfrentar... Pensa muito em mudar de lugar pra lugar, principalmente aqui na sede. Eles vêm, tem os desafios, os problemas, até drogas, até os filhos deles se marginalizam por aqui. Então, os pensamentos deles [do povo] foi bom, parece que entendem essa dificuldade (BU’Û, roda de conversa, 2019).

⁷⁵ O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) consiste na transferência automática de recursos financeiros para custear despesas com manutenção, seguros, licenciamento, impostos e taxas, pneus, câmaras, serviços de mecânica em freio, suspensão, câmbio, motor, elétrica e funilaria, recuperação de assentos, combustível e lubrificantes do veículo ou, no que couber, da embarcação utilizada para o transporte de alunos da educação básica pública residentes em área rural. Serve, também, para o pagamento de serviços contratados junto a terceiros para o transporte escolar. (Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnate>)

A valorização da cultura indígena é uma questão importante, que o professor considera ser de interesse comum aos povos indígenas. O professor comenta a falta de interesse pela música tradicional indígena, em relação ao forró, mais difundido pela mídia contemporânea. É comum as letras dos forrós serem traduzidas nas línguas indígenas:

Também foi falado, eu falo também, é o fortalecimento da cultura, isso também é comum nos povos indígenas. No Tiquié, a gente lá acabou de debater isso, já tá gerando problema sério, que tem que ser revisto, continuamente, compromissos em cada um. Estão esquecendo muito a cultura, ninguém sabe mais. Os que moram na cidade acreditam que no interior são [todos] pajés, que sabem muito, que eles têm muito conhecimento. Na verdade, não! A realidade é outra! Toda vez que promove festa tradicional, uma parte eles fazem, outra parte é forró. Maior parte é forró. Eles adaptam [traduzem] mais o forró, músicas que são de fora (BU'Û, roda de conversa, 2019).

Incentivar a valorização do conhecimento tradicional é outra prerrogativa das escolas nos Planos de Vida dos povos indígenas. Na vida real, a proposta não é facilmente implementada, seja pela dificuldade de encontrar “conhecedores” das tradições, seja pela dificuldade de acesso aos conhecimentos tradicionais. Por vezes, as tradições impedem que certos conhecimentos sejam divulgados, por outras, a socialização com outros povos, não é interessante para os povos indígenas, uma vez que há conhecimentos sagrados que dificilmente seriam compreendidos plenamente pelos não-indígenas:

E o fortalecimento da transmissão de conhecimentos tradicionais. Esse também é um valor muito precioso, transmissão de conhecimento, a comunidade indígena hoje enfrenta muito. Estão perdendo nas comunidades, os conhecimentos estão sumindo, nosso direito, cura, conhecimentos de ervas tradicionais estão sendo desvalorizados agora, hoje em dia. Muitos pretendem mais os remédios das drogarias, do DSEI, num sabem mais... [silêncio] [pesquisadora: Utilizar, né] utilizar o remédio tradicional, principalmente quando tem acidente com o filho, procura logo o DSEI. Depois o médico [chegar ao médico], é movimento, pesado né, aí sofre a consequência. É bom conscientizar a comunidade, que isso tem que ser valorizado. Mas ele [o conhecedor] pretende saber, não repassar o conhecimento, pretende é manter o conhecimento em segredo! Isso é um desafio também, só repassa esse conhecimento para a pessoa de confiança, para os filhos, ou seja, os parentes próximos (BU'Û, roda de conversa, 2019).

O desenvolvimento sustentável, tão almejado pelos povos indígenas e importante, também, para todos que se preocupam com o futuro do planeta, descortina aspectos das cosmovisões indígenas no Alto Rio Negro:

E, também, eles pretendem valorizar o ambiente em que vive, como se fosse uma casa que existe, uma maloca. Na verdade, o nome é uma casa, sem se referir maloca, é uma casa, uma casa que gera vida, onde gera conhecimento, que ele nos cuida e nós também devemos cuidar. Isso é uma proposta boa deles também! Valorização do planeta, do ambiente como se fosse um lar, uma moradia. Um lar que poderia oferecer muito benefício se fosse valorizado. Um conhecimento muito interessante, da valorização dos conhecimentos tradicionais. Que geralmente o pajé, ele vê a transformação do mundo, ele vê, ele conhece quais consequências que vão surgir. Isso não pode ser esquecido deve que ser repassado (BU'Û, roda de conversa, 2019).

O pajé não é apenas aquele que cura. Ele transita entre o mundo visível e o mundo invisível, é sabedor de muitos segredos porque é capaz de enxergar as transformações do mundo, através da observação da natureza. Existem coisas que só os pajés sabem.

Divulgar os conhecimentos tradicionais, outra estratégia imputada à escola nos Planos de Vida e que para nós pode parecer simples e até desejável, tendo em vista a sistematização dos conhecimentos e a preservação da memória, para os povos indígenas é questão delicada:

A escola hoje enfrenta desafio porque muitos não querem colaborar com a divulgação do conhecimento tradicional. Pretende manter só prá família. Por isso que, hoje, a escola indígena perde muito esse tipo de ensino. Teve o seu auge, mas também agora há decadência, muita decadência, devido isso! Porque muitos, eles não querem divulgar, o conhecimento para um grupo, aqueles que não são parentes. Importante também: onde há recurso, dinheiro, transformam o conhecimento tradicional em material didático. [Assim] Pode até sair, mas, como não tem recurso prá isso, vai ficar assim mesmo, do jeito que tá, no conhecimento de cada um, na cabeça de cada um (BU'Û, roda de conversa, 2019).

A elaboração de material didático específico e diferenciado para as escolas indígenas é muito valorizada nas comunidades. O conhecimento tradicional, transformado em livro para benefício das crianças, é justificável. Hoje, os indígenas, sobretudo de comunidades mais próximas às cidades, veem o livro como um recurso, além da memória oral, para salvaguarda dos conhecimentos tradicionais.

Nos Planos de Vida, o manejo das plantas e animais chama a atenção. Diante da pressão populacional e do impacto das ações antrópicas sobre o meio ambiente, o professor se encanta com a ideia de “resguardo” das árvores. Em um mundo, onde o consumo é cada vez maior, incentivar, valorizar, resguardar e respeitar “prá vida toda” é mesmo um projeto “precioso”:

Aqui, eles falam muito sobre res-guar-do [articulando as palavras] resguardo, como se fosse um jejum né. Respeitar o ambiente fazendo resguardo, não cortar mais, não derrubar as árvores. Aí seria precioso também, né. Não acabar com o ambiente, fazer resguardo sempre. Esse resguardo tem que durar prá vida toda. Precioso (BU'Û, roda de conversa, 2019).

Os comentários sobre os Planos de Vida deixam uma sensação de que ações foram fortemente incentivadas, mas tiveram um retrocesso nas últimas décadas. Esta questão aponta para a interculturalidade funcional, uma vez que não há continuidade na implementação das propostas, desmotivando os comunitários:

Aqui no Plano de Vida, nosso indígena, na área. Um ano, como chama, ano passado já. Plano de vida é diferença: ficar bem lá, na Terra Indígena, fazer alguma coisa, plantar e tirar o consumo, no território, tá? Na década de oitenta, noventa, depois da associação, e no agora, não foi mais seguido esse Plano de Vida. Ele já foi modificado, como nas alimentações de hoje, pro nosso ser humano. Os indígenas vieram prá cá ficar e pegaram a comida na cidade, pegaram coisas pra consumo e levaram pra lá, prá comunidade. [pesquisadora: Então já tem que comprar]. Aí começa, aí começa a vida. Também entra as doenças, na transmissão, entram as doenças através disso, alimentação (TÍWI, roda de conversa, 2019).

Nos últimos anos, a esperança presente na vontade de fazer e de mudar, parece dar novo fôlego aos Planos de Vida. O professor Tíwi aponta para a retomada dos Planos de Vida, através dos professores recém-graduados. Assim como a professora Kiitsi e o professor Diakuru, ele também percebe um novo movimento de transformação, através da formação de professores.

Isso é planos de vida indígena. Até agora essa transmissão vai estar isso. Mas só, as crianças os jovens agora, é para futuro das crianças. Colega [nome da colega] tá lá cursando pedagogia, estão querendo mais avançar (TÍWI, roda de conversa 2019).

O professor Tíwi identifica, entre os comunitários, aqueles que percebem e acreditam nos planos de manejo e aqueles que não:

E também o plano de manejo, que seria prá região. Tem as pessoas que conscientizam as áreas. Tem pessoas que não... [silêncio] [pesquisadora: Que não sabem a importância do manejo? É isso? Importância da conscientização, né?] É. Só isso mesmo que eu queria colocar (TÍWI, roda de conversa, 2019).

Nas rodas de conversa, os assuntos são abordados de forma ampla. A disciplina trabalhou a questão do território, da Terra Indígena, do planejamento e gestão do território, de sustentabilidade, porém, quando se trata de pensar o papel da escola e do professor nesse processo, os professores indígenas trazem a realidade que vivenciam, deixando transparecer

que as questões estruturais, políticas e sociais, relacionadas tanto à Educação Escolar Indígena quanto ao planejamento e gestão (PNGATI), não podem ficar à margem das discussões.

Existe uma necessidade premente de fortalecimento das associações e dos movimentos indígenas, além de mudanças estruturais para que o diálogo intercultural, em igualdade de condições, se torne uma realidade na sociedade brasileira.

As falas dos professores Bu'û e Tíwi, falantes das línguas indígenas tukano e baniwa, respectivamente, foram transcritas o mais próximo possível da linguagem informal que usaram, preservando os silêncios, o modo de falar de quem não tem a língua portuguesa como primeira língua e vive em comunidades onde a língua indígena é falada. Inclusive as intervenções, nem sempre acertadas da pesquisadora, foram preservadas. Tudo isso para mostrar que a realidade multilíngue do Alto Rio Negro impõe desafios à comunicação, mas que, nas rodas de conversa, a escuta atenta é prerrogativa, todo mundo é incentivado a falar⁷⁶ e todo mundo é ouvido. Como pudemos perceber através da potência das vozes dos professores, é através das relações dialógicas que o conhecimento se aprofunda, visibilizando novas perspectivas e novos saberes sobre o mundo.

5.2 A ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO

Diante das constantes ponderações dos graduandos acerca da falta de material de apoio para aulas de Geografia, fiz a proposta de elaborarmos materiais didáticos específicos artesanais que auxiliassem o ensino de Geografia nas escolas indígenas. Assim foi feito em todas as disciplinas: as apresentações dos trabalhos eram filmadas, com a permissão dos graduandos, e, a partir destas apresentações, elaborávamos um texto inicial. Por vezes, apenas socializávamos arquivos com as atividades.

Em 2020, a aprovação do projeto “Impressões Geográficas e Culturais dos Povos Indígenas do Amazonas” no edital do Programa Cultura Criativa 2020 possibilitou transformar parte deste material artesanal em um livro impresso.

⁷⁶ O professor Tíwi, em especial, no início da licenciatura, falava muito pouco e aguardava, pacientemente, que os colegas baniwa traduzissem. Com o tempo e o incentivo da turma, o professor passou a participar com muita frequência. O respeito, perceptível na atenção dada por todos às suas falas, talvez tenha sido o grande agente transformador.

A coautoria foi proposta aos graduandos da turma Alto Rio Negro porque queríamos elaborar um material que fizesse sentido para os professores, que contivesse informações que eles considerassem importantes, que respeitasse a sociodiversidade da região e fosse escrito em uma linguagem acessível. Assim, consultas periódicas fizeram-se necessárias. Pretendíamos ir a São Gabriel para discutir pessoalmente com os graduandos o conteúdo e a forma do livro, porém a pandemia de Covid-19 impediu estes encontros presenciais.

Assim, em reunião virtual com toda a turma, a proposta de elaboração do livro foi apresentada e aceita por todos os participantes, que, aliás, ficaram muito contentes com a ideia de serem coautores deste livro. A anuência foi confirmada por documento enviado ao rio Negro e devolvido por e-mail, com as devidas assinaturas, para as organizadoras do livro, em Manaus. Nesta mesma reunião, foram eleitos os representantes da turma, responsáveis por fazer a ponte entre os graduandos e nós, professoras. Foi criado, também, um grupo de WhatsApp para informações coletivas.

Entre reuniões virtuais, mensagens de WhatsApp e e-mails, fomos chegando às decisões sobre o livro. Os graduandos propuseram escrever o livro nas três línguas co-oficiais de São Gabriel da Cachoeira: tukano, baniwa e nheengatu. Porém, as limitações desta produção impediram a escrita em quatro línguas. Assim, decidimos escrever, pelo menos, a apresentação nas três línguas e a introdução em nheengatu.

A organização do material de apoio “Impressões Geográficas e Culturais dos Povos Indígenas do Amazonas – Terra Indígena Alto Rio Negro” teve como um de seus objetivos promover a sistematização dos conhecimentos geográficos apresentados pelos professores indígenas na disciplina Alfabetização Cartográfica. Considero que a efetivação do projeto foi um importante exercício de interculturalidade, trouxe grande aprendizado pessoal, coletivo e a consolidação de princípios educativos da interculturalidade crítica. O material foi escrito em regime de coautoria, com os egressos da Turma Alto Rio Negro, traduzido⁷⁷ nas línguas indígenas cooficiais do município de São Gabriel da Cachoeira, nas versões impressa e e-book, com ISBN. O texto baseou-se nas informações obtidas pelos professores indígenas nessa disciplina e em pesquisas que complementaram as informações.

⁷⁷ A tradução em baniwa, tukano e nhengatu foi realizada pelos graduandos da FPI. Devido às limitações de verbas, não conseguimos traduzir todo o livro, como era da nossa vontade. A língua Yanomami não entrou no projeto porque não atendemos a esse povo na Licenciatura FPI e, portanto, não tínhamos tradutor.

Figura 27 - Cerimônia de lançamento de livro por professores indígenas



Legenda: Lançamento do livro **Impressões Geográficas e Culturais dos Povos Indígenas do Amazonas – Terra Indígena Alto Rio Negro**, em São Gabriel da Cachoeira.

Fonte: FOIRN, 2020.

Figura 28 - Parte da Turma Alto Rio Negro e o livro lançado



Legenda: Graduandos da Turma Alto Rio Negro - FPI/FACED/UFAM.

Fonte: FOIRN, 2020.

6 OLHARES SOBRE AS DISCIPLINAS DE GEOGRAFIA DA LICENCIATURA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Não é fácil para um(a) professor(a) avaliar sua própria práxis. A sensatez nos alerta para nossa própria subjetividade, para a colonialidade do poder, do ser e do saber (QUIJANO, 2005) a que estamos submetidos, malgrado os esforços que fazemos para nos descolonizar (MIGNOLO, 2010) e para decolonizar a práxis (WALSH, 2009). É um processo árduo de conscientização e, por que não, de conhecimento e autoconhecimento.

E o que dizer dos objetivos apresentados nas disciplinas? Será que atendem às necessidades daqueles a quem nos propomos ensinar? Se o conhecimento se constrói de maneira relacional e hierárquica devendo ser examinado no contexto da geopolítica do conhecimento (MIGNOLO, 2020) nos cabe, como pesquisadores interessados nas propostas da decolonialidade, inverter a lógica da construção dos conhecimentos perguntando aos professores indígenas: o que avaliar e como avaliar?

O doutorado em Ensino e História das Ciências da Terra do Instituto de Geociências da Universidade de Campinas (EHCT/IG/UNICAMP) teve como objetivo explicar as contribuições das proposições decoloniais e da interculturalidade crítica para a práxis nas disciplinas de Geografia da Licenciatura Formação de Professores Indígenas (FPI/FACED/UFAM), contribuindo para decolonizar a formação e a práxis docente através do diálogo intercultural.

Para tanto, buscamos formular parâmetros para a avaliação e a reformulação das disciplinas de Geografia, a partir de reflexões oriundas das conversas e entrevistas com os graduandos e das reflexões dos egressos do curso.

Pensar a Geografia na formação, em diálogo com os professores indígenas, pode contribuir para a práxis intercultural crítica e decolonial e para a construção de uma sociedade que prime pela equidade e pelo respeito aos direitos educativos dos povos indígenas. As propostas advindas dessa reflexividade sobre a práxis, com e junto aos professores indígenas, serão apresentadas nessa seção.

6.1. A TURMA ALTO RIO NEGRO DA LICENCIATURA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

A turma Alto Rio Negro do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas da Faculdade de Educação (FACED/UFAM) teve início em 2015 e recebeu graduandos de várias TIs da região e de doze (12) povos indígenas: Arapaso, Baniwa, Baré, Desana, Karapanã, Kubeo, Piratapuya, Tariana, Tukano, Yeba-Masã (Makuna), Wanano, Werekena.

O diagnóstico inicial da turma apontou aos docentes da FPI o perfil dos graduandos, no entanto, foram a convivência, a interculturalidade, a escuta atenta e as conversas cotidianas, que ajudaram a conhecer um pouco sobre a vida, as dificuldades e os sonhos desses professores.

Cerca de vinte e um (21) graduandos receberam formação para o Magistério, dezenove (19) deles através do Projeto Piraywara e trabalhavam, em média, há cinco anos como docentes. Outros cerca de trinta e um (31) graduandos eram oriundos do Ensino Médio, mas eram professores nas escolas de suas comunidades e uma (1) trabalhava na secretaria da escola.

Os graduandos são oriundos de várias calhas de rio, afluentes e subafluentes do rio Negro: Xié, Papuri, Içana, Curicuriari, Cuiari, Waupés, Tiquié, Castanho, Ayari e outros. Treze deles, moravam ali mesmo em São Gabriel da Cachoeira.

Chegar à sede do município é tarefa árdua para os que moram nos interiores, como podemos ler nos relatos (Quadro 9). A distância depende das condições do tempo e da navegabilidade do rio. Resta lembrar que os quatro, cinco e até sete dias, são sentados nos bancos das canoas e barcos, debaixo de sol e chuva.

O tempo de distância depende da potência do motor. Assim, quem tem acesso a transportes com motor mais potente chega mais rápido, o que nos leva a refletir que o problema não é tanto a distância – as comumente lembradas “distâncias amazônicas”, a assinalar o caráter selvagem e inóspito da região assimilado através da colonialidade – mas a falta de acesso a transporte regular e de qualidade nos interiores.

Quadro 9 - Distância das comunidades a São Gabriel da Cachoeira

Localidade	Tempo de viagem
Comunidade de Uirapixuna, rio Papuri	<i>Da minha comunidade até São Gabriel é de 6 dias de viagem de rabetinha na descida. De São Gabriel até a comunidade, é uma semana (subida). Total de gasolina: 100 litros. Sete dias. 9HP – rabeta</i>
Comunidade de Inambu, rio Ayari	<i>Sete dias de viagem, motor rabeta 8 HP</i>
Comunidade Caruru-cachoeira, rio Waupés	<i>4 dias 40 hp</i>
Distrito de Yauareté	<i>Três dias de viagem. Motor HP 15. Obs. 3 litros de óleo 2t. Precisa de 60 litros de gasolina (descida) e 120 litros na subida</i>
Comunidade São João Batista, rio Tiquié	<i>Descida 4 dias de viagem – 40 litros de gasolina. Subida 07 dias de viagem – 65 a 70 litros de gasolina. Obs. Dependendo do peso. Transporte rabeta (5,5 HP) Honda</i>
Comunidade de Anamuim, rio Xié	<i>4 dias transporte fluvial, rabeta 5 hp. 60 litros de gasolina</i>
Comunidade Tukano, rio Xié	<i>5 HP, 4 dias de viagem</i>
Comunidade Maracajá, rio Tiquié	<i>7 dias – motor rabeta 6,5 HP</i>
Comunidade São Pedro, rio Tiquié	<i>5 cinco dias, motor rabeta 9,5 HP</i>
Distrito de Querari, rio Waupés	<i>A viagem é de 5 ou 6 dias de motor rabeta</i>
Comunidade Trovão, rio castanho, rio Tiquié	<i>9.00HP, rabeta/ 7 dias</i>
Comunidade Santa Marta, rio Içana	<i>Com motor 40 é 48 horas, com motor 15 é 60 horas, com motor rabeta é 80 horas.</i>
Comunidade Tunuí-cachoeira, rio Içana	<i>8 horas de motor 40HP, 02 dias motor 15HP, 4 dias de rabeta 5, 5HP</i>

Legenda: Relatos dos graduandos da Turma Alto Rio Negro, 2015.

Fonte: A autora, 2023.

Como moram em comunidades distantes entre si, durante os diálogos promovidos nas disciplinas, frequentemente, os graduandos manifestaram seu contentamento e interesse em saber um pouco sobre a vida nos rios e nas comunidades que não conheciam.

Nos memoriais, escritos nas provas da Convest/UFAM⁷⁸, os graduandos contaram mais sobre suas vidas, os desafios vividos e sobre seus sonhos. Contaram sobre seus estudos nas escolas das comunidades, suas atividades nas associações indígenas, que são também agricultores, pescadores, extrativistas, servidores públicos e, muitos, professores.

Em 2019, depois de três anos de convivência, convidei pela primeira vez os graduandos⁷⁹ a falarem sobre suas práxis nas escolas indígenas, sobre o aprendizado em Geografia na Licenciatura FPI, sobre interculturalidade crítica e sobre seus sonhos para a Educação Escolar Indígena. A postura reflexiva inicial foi de buscar, através da abordagem etnográfica, os significados atribuídos à realidade vivenciada.

Os doze colaboradores⁸⁰ contaram que tentam trabalhar a Geografia na perspectiva da interculturalidade crítica proposta pela FPI, em suas escolas:

Me ajudou bastante professora... (DUHIGO [1], entrevista, 2019)

Aí, com certeza professora! Porque pra mim, depois do que a gente teve no módulo passado [referindo-se à disciplina Formação e Caracterização do Espaço Geográfico], foi muito importante, a noção do espaço, onde é que a gente vive, a importância de conhecer primeiro o nosso local, pra depois conhecer outro. Aí, com certeza depois desse módulo, também vai ser muito bom, porque quando tem reuniões na escola, estão os professores, aí tem a pedagoga que... que quer trabalhar com essa parte de interculturalidade. Aí ela fala: [pedagoga] - A gente podia fazer assim. Às vezes eu falo pra ela: - Não, tinha que ser assim e tal. E dessa forma eu vou contribuindo com eles (WISÚ [1], entrevista, 2019).

Sim, é... tudo que eu aprendo aqui no curso, eu levo um pouco pra escola. Não só pra escola, porque quando eu volto na escola eu tenho que voltar pra sociedade lá, pro povo da comunidade né?! (IREMIRI [1], entrevista, 2019)

A gente leva sim. Quer dizer da minha parte, eu me fortaleço muito... com esses aprendizados que a gente pega aqui no curso (DOÉ [1], entrevista, 2019).

Sim, professora. Dessa vez a gente aprendeu algum... muita coisa ali, do curso... na etapa passada, né?! Eu tentei de levar esse conhecimento (ANASARO [1], entrevista, 2019).

Eu levei sim, algum conhecimento que aprendi no curso, né?! Pra fazer isso, né?! Como eu já falei, né?! Pra ver se a gente fala muito, hoje em dia é sobre lixo, né?! Por que a gente tem que incentiva... o que a gente aprendeu no curso pra repassar pros nossos alunos, isso que eu fiz... assim sobre... Eu já falei sobre lixo, e cuidar o rio, isso que sobre as ilhas, praias, isso daqui que eu repasso pra eles (MAALEMI [1], entrevista, 2019).

⁷⁸ Solicitei à Convest o acesso aos memoriais, de onde pretendia partir para escrever sobre os graduandos. Como participei da correção das provas do processo seletivo, sabia da riqueza do material. Com a pandemia e o fechamento temporários da UFAM, não consegui, efetivamente, que o material fosse disponibilizado em tempo hábil.

⁷⁹ Graduandos de toda a turma, não apenas os que iriam para a Área de Ciência Humanas e Sociais.

⁸⁰ As narrativas dos colaboradores foram numeradas de acordo com os trechos elencados e categorizados nos quadros do Apêndice.

Pra mim interculturalidade é isso. A gente não se restringir só a um conhecimento, mas esse conhecimento tem que ser compartilhado e esse compartilhamento de conhecimento é que a gente atribui [elabora] novo conhecimento. Eu acho que esse novo conhecimento é que precisa a gente compartilhar muito nas escolas. Produzir mesmo o conhecimento, não é só colocar lá, o conhecimento que já estão escritos (DIAKURU [1], entrevista, 2019).

Lá em Cabari, nós temos quase cinco etnias, cinco línguas. Então, cada um dos alunos tem sua cultura, né?! Mas eles vão prá única sala, juntos. E quando a gente realiza um evento da escola cada aluno traz o que tem. Vamos supor a gente sabe que baniwa são bons no artesanato, né, é da cultura deles, então eles trazem pra sala. Aí a gente descreve alguma coisa, pra falar sobre aquela arte e tal. E os tukano eles trabalham muito com banco, banco de madeira. Eles trazem também. Então a gente vai assim, trocando alguns conhecimentos dessas culturas (ADZANEENI [1], entrevista, 2019).

A avaliação geral foi positiva e ressaltaram as estratégias utilizadas nas aulas práticas, mas sugeriram “papel escrito”, ideias para subsidiar a práxis dos professores:

Porque até nesse curso que tamo aprendendo agora, é bom porque toda vez eu costumo ter uma noção de ter uma prática mesmo, mas só que na hora, às vezes a gente se perde, como se diz, tem que ter com papel escrito. Porque, muitas das vezes, a senhora explica, explica, né?! Como se diz, aquele do filme? Entra aqui, e sai pra cá. [risos] (SIRIPO [1], entrevista, 2019).

Ciente da dificuldade com certas palavras e, até mesmo, com os conceitos e categorias da Geografia, foram desenvolvidas estratégias para apresentar as ideias e discutir os textos com a turma, principalmente nas rodas de conversa, mas, às vezes, “entra aqui e sai prá cá” e os professores, sobretudo os que pouco aprenderam sobre Geografia na formação inicial e menos experientes na docência, sentem dificuldade.

A transposição didática dos temas faz-se necessária e para isso é fundamental que os professores tenham domínio do assunto a ser trabalhado, o que remete à formação em todas as suas dimensões:

Sim, tudo o que é repassado aqui, no meu ponto de vista é muito importante para o trabalho lá na escola, né?! Claro que, não é o que tá no nosso caderno que a gente leva e repassa na sala de aula, né?! Tem que facilitar, né?! Porque tem que saber que a gente tá se dando com uma turma, vamos supor de 6º ano, né?! São crianças de onze anos, doze anos. Então, eu particularmente em 2016, quando estudava na sala de aula [da Licenciatura FPI], trabalhei bastante sobre o que a gente já vínhamos estudando, né?! Os textos e várias coisas, né?! (ADZANEENI [2], entrevista, 2019)

Durante as aulas, eu percebia que havia “ideias muito novas” para os graduandos e procurava, partindo de uma perspectiva intercultural, apresentar o conhecimento científico

com criticidade, tratando de temas e discutindo ideias diferentes talvez, daquelas aprendidas durante o Ensino Fundamental e Médio dos graduandos.

Perceber que professores foram tocados, motivados e instados a “construir desse conhecimento, outro conhecimento”, um conhecimento próprio e original dos povos indígenas, me faz sentir que o caminho da interculturalidade crítica tem sido promissor:

Eu acho que esse curso aqui, tá assim, tá criando ideias muito novas pra mim, porque as vezes a gente não tem... como eu tava dizendo pra ti ainda agora: o professor ainda agora falou tanto, falou, falou tanto, que eu fiquei sentado olhando! Fiquei imaginando: Puxa, mas, é isso a História e eu não sabia disso dessa História. Talvez, não sei, talvez alguém nunca me falou isso, mas o que ele falou pra mim, me tocou muito: Mas isso é nossa História, né?! Isso é a gente construir e o curso propiciou muito isso, né, na Geografia, fico dizendo: “Mas como é que eu vou trabalhar isso? Como é que tem que ser trabalhado, né?! Cada conteúdo, o quê que eu preciso fazer, né? Não é levar só o conhecimento, mas construir desse conhecimento outro conhecimento (DIAKURU [2], entrevista, 2019).

Sabemos, no entanto, que existe uma realidade educacional desafiadora, que não contribui para a realização de um bom trabalho docente e os relatos deixaram transparecer as dificuldades que os professores indígenas enfrentam nas escolas, mas também, a reflexão crítica sobre a práxis.

Eu fiquei pensando, não estou no caminho errado, mas tem muita coisa ainda pra fazer. A gente tem que fazer a nossa própria história e construir do jeito que a gente tá fazendo no curso, eu acho que é um desafio muito grande, um desafio que precisa ter. Então, esses conhecimentos que a gente faz de mapa, né, da região, hidrografia da região, né, a vegetação, o clima, o relevo, é preciso é organizar, né?! (DIAKURU [3], entrevista, 2019)

Os professores indígenas, não assegurados por concurso público, nunca sabem se continuarão a trabalhar. Muitos professores têm contratos de trabalho temporários, e dependem, portanto, da política local:

Primeiro contrato. Não sei se ano que vem eu vou trabalhar de novo (DUHIGO [2], entrevista, 2019).

Vamos ver o que vai ser esse ano que vem (IREMIRI [2], entrevista, 2019).

Os professores assumem as turmas segundo a demanda, assim, às vezes, são professores em áreas diferentes daquelas de suas formações. Além disso, há a questão, apontada por muitos como a mais difícil de ser enfrentada, das classes multisseriadas, onde estudantes de diversas faixas etárias estudam juntos.

A escola de lá, na questão de etnia, é muito diversificada, né?! A escola de lá tem 1º e 5º, mas, especificamente minha área de trabalho é do 6º ao 9º ano. E lá, como nós somos dois professores, a gente resolveu dividir as disciplinas, né?! A outra professora trabalha com Matemática, Ciências Exatas e eu fiquei com as Ciências Humanas, né, Geografia, História e ainda as Linguagens, que é a Língua Portuguesa, Artes e Educação Física. Pra melhor trabalhar, né?! Até porque, a outra professora é formada em Matemática, pelas Ciências Exatas, e eu trabalho mais com Ciências Humanas, acho mais facilidade de trabalhar, acredito que seja mais fácil de trabalhar, né?! (DIAKURU [4], entrevista, 2019)

Mas hoje o Cabari, no Médio Rio Negro, ele é visto como uma comunidade que está avançando na questão de organização e é onde temos hoje quase oitenta alunos no Ensino Fundamental, sete professores e os trabalhos são divididos por áreas, né?! Do 6º ao 9º ano. Se Deus quiser, ano que vem, nós vamos ganhar uma escola nova, né, que é projeto do MEC. Que vai depender, né, da política... Tu sabes que mudou [o governo] (ADZANEENI [3], entrevista, 2019).

A característica disciplinar da educação escolar regular não cabe nessa realidade pluriétnica, multipovos, multilíngue e de escassos recursos, no entanto, os professores indígenas procuram estratégias para lidar com a realidade escolar. Dividir as disciplinas, entre os professores, de acordo com a área de formação e as habilidades de cada um, é uma dessas estratégias.

Atenta à essa realidade, eu procurava desenvolver com os graduandos estratégias para o ensino/aprendizagem de Geografia que pudessem ser trabalhadas também nos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora a formação na Licenciatura FPI seja voltada para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, como no relato da professora sobre lateralidade na orientação e localização no espaço:

No primeiro dia que eu entrei na sala de aula, eu fiz aquele desenho do aluno que a senhora passou lá na escola, né? Que a senhora ensinou a gente [Lateralidade]. Eu desenhei ele [um dos alunos], fiz os nomes das partes do corpo, como a senhora mesmo ensinou lá, né?! Esquerda e direita e como que a gente pode ficar assim em pé, né, como se fosse eu. Mandeí eles ficar em pé, assim [mostrando] onde que é direita e esquerda, né? E fiz esse desenho e mandei eles pintar, eles mesmo, em grupo, todos alunos, né? (DUHIGO [3], entrevista, 2019)

A colonialidade persiste nas relações, dentro e fora da escola, e os professores indígenas preocupados em trabalhar a interculturalidade crítica, estão atentos à influência da mídia na colonialidade do ser e do saber, destacando em seus relatos as dificuldades em tratar da realidade local.

Eu peguei um livro que falava sobre região, eu peguei e mostrei pra eles quais os animais que eram dessa região e quais que não eram. Eles sabiam os nomes e, por incrível que pareça, dos animais daqui eles quase que eles não sabiam, alguns falavam: [alunos]- É onça, é jabuti! Mas se mostrasse zebra, elefante, leão eles sabiam. [alunos]: - É leão, elefante... [professora]- É? Aí eu falava, perguntava pra eles né?! (WISÚ [2], entrevista em 2019).

Qual dos animais que moram aqui no Amazonas? Eles... [alunos]: - Onça mora aqui no Amazonas. [professora]: - E o elefante? [alunos]: - É lá da África [risos]. Foi muito bom! Aí eu fui percebendo né?! [professora]: - E o rouxinol? [alunos]: - Mas professora, o que é o rouxinol? [professora]: - Rouxinol é um passarinho, de cor amarelo e preto e é daqui da nossa região. [alunos]: Ah tá! Aí eu passava pros outros animais. [professora]: - E esse daqui? [alunos]: - Rouxinóis. [professora]: - Onde é que ele mora? [alunos]: - Aqui, no Amazonas! [risos]. Foi muito bom, essa aula que eu fiz com eles, assim, foi bom (WISÚ [2], entrevista em 2019).

A professora Wisú se admira do fato de os estudantes conhecerem mais a fauna africana, retratada nos desenhos animados, do que a fauna da região amazônica. Podemos refletir aqui, sobre a influência da mídia na colonialidade do ser e do saber, lembrando quão poucas vezes os estudantes se reconhecem, e às Amazônias, naquilo que é veiculado pela mídia. Frequentemente, permanecem invisibilizados ou são retratados em imagens subalternizadas. Preocupar-se em contextualizar, trazer a realidade local para o espaço escolar, pode ser o contraponto necessário para que as crianças valorizem os saberes e os conhecimentos produzidos localmente.

A professora aproveita o que é apresentado na televisão para ponderar sobre questões ambientais que afetam a vida em São Gabriel, associando cheia e vazante, por exemplo, com a questão do lixo jogado diretamente no rio:

Perguntei: [professora] - Quem assistiu o jornal hoje? [alunos]: - Eu! [professora]: - E o quê que tá acontecendo no nosso Amazonas, na nossa cidade? [alunos]: - Professora, tá tendo inundações! As casas estão indo pra baixo! Ai, teve um que falou né [aluno]: - Professora, lá na praia tem muitas casas inundadas. Ele falou... [aluno]: - Tem muito lixo lá! [professora]: - É? É importante não jogar lixo na água, por causa disso, porque quando enche o rio, o lixo vai todo lá pra praia e vai pra dentro de casa. Essas questões pra eles são assim bem interessantes, quando a gente pergunta, eles vão... assim, eles falam da visão deles né, conforme eles vão olhando. Aí, acho bem interessante. E também a outra parte que a escola trabalha é com assim, com o meio ambiente, não jogar lixo no meio ambiente. Como é que é?! Assim, falando das flores, não quebrar os galhos, é cuidar bem da natureza. É, são mais essas questões que a escola trabalha (WISÚ [3], entrevista, 2019).

O professor Diakuru, quando os estudantes dispunham de antenas, em casa, incentivava os estudantes a assistirem telejornais e documentários para a discussão de assuntos da atualidade:

Naquele período, tinha alunos que tinha TV em casa. Daí eu brigava: Olha, amanhã, vou escolher um aluno pra falar sobre isso. Que é que assistiu na “TV”? Se for Geografia: O quê que fala de Geografia, né?! A gente sempre fazia isso. Infelizmente hoje, a maioria dos meus alunos não tem mais antena. Mas seria bom. Eu acho que na cidade é muito bom pra trabalhar isso, acredito que seja, né?! Acho que não só conhecer sobre Geografia, mas conhecer outros conhecimentos que associam à área de Geografia (DIAKURU [5], entrevista, 2019).

O professor considera relevante ampliar o conhecimento dos estudantes, explicando que, em comunidades sem energia elétrica ou internet, o conhecimento sobre o mundo e as questões globais é restrito:

Como a senhora até falou antes de ontem pra nós, também não vamos conhecer só a nossa região! O aluno fica muito restrito ao próprio conhecimento e, às vezes, até já conhecem, né?! Mas aí: Como é que é aqui [na comunidade]? Como é que é aqui no Amazonas? Como é que é aqui no Brasil, né?! Porque a criança, principalmente nós aqui, a criança na comunidade, o que tem na cabeça dela é o que ela tá vendo, que é diferente da cidade. Acho que as crianças [na cidade], elas estão um pouco no celular, tem acesso a internet, vão lá e pesquisam Geografia e outras regiões. Aqui [na comunidade] o que você passar pra eles é o que vai, é o que eles vão imaginar, né (DIAKURU [6], entrevista, 2019).

Ampliar os horizontes do conhecimento, para o professor Diakuru, é fundamental e ele percebe as possibilidades da interdisciplinaridade na abordagem do tema de estudo: “Acredito que esse conhecimento do mundo, de uma forma geral, é sempre interessante, não só pra Geografia, mas pra qualquer disciplina, que nenhuma disciplina é isolada uma da outra. Então, o que mais vai ajudar o aluno é isso: ler muito, né? Pegar livro!”

Associar saberes locais aos saberes globais para agregar conhecimentos, sem desvalorizar os conhecimentos tradicionais. A professora Wisú, também se preocupou em trabalhar outros saberes, relacionados às tradições indígenas: “A outra vez que eu fiquei só com eles, eu trabalhei mais a questão do mito” (WISÚ [4], entrevista, 2019).

Segundo Mircea Eliade (1972), enquanto os eruditos ocidentais do século XIX usavam a palavra “mito” com o sentido de “fábula”, “invenção”, “ficção”, no século XX os pesquisadores passaram a reconhecer o termo da forma como era entendido pelas sociedades antigas, onde o mito é “uma história verdadeira” e ademais, extremamente preciosa por seu caráter sagrado, exemplar e significativo. Eliade (1972, p.6) aponta a aplicação ambígua do termo na atualidade: “De fato, a palavra é hoje empregada tanto no sentido de “ficção” ou “ilusão”, como no sentido — familiar, sobretudo aos etnólogos, sociólogos e historiadores de religiões — de “tradição sagrada, revelação primordial, modelo exemplar”. A abordagem do “mito” pela professora parece apontar para este último sentido. A colonialidade perpassa também o sentido atribuído às palavras, que podem ser diferentes para indígenas e não-indígenas.

A professora Duhigo trabalhou o lugar e a paisagem. Realizou incursões pela comunidade para pesquisar, com os estudantes, os meios de transportes mais comuns; o

material de que são feitas as casas, o tipo de vegetação da ilha, as plantas mais usadas na medicina tradicional, as árvores frutíferas e o que é cultivado nas roças. Nesse trabalho, visaram identificar, verificar a ocorrência, a sazonalidade das espécies, a incidência e os saberes tradicionais sobre as plantas, as ervas medicinais ou o que mais fosse observado.

A transformação da paisagem é ressaltada na percepção sobre a substituição da caranã pelo alumínio na cobertura das casas na comunidade:

E quantas casas são construídas de palha. Porque hoje em dia é muito difícil a gente encontrar casas assim, feito de caranã que a gente chama aquelas palhas construído, né?! Que antigamente, quando a gente não tinha condições, né, a gente utilizava mais o caranã, que a gente chama, que era mais utilizado. Mas hoje em dia é misturado, né?! De alumínio e caranã (DUHIGO [4], entrevista, 2019).

A colonialidade é perceptível no entendimento de que o alumínio, menos adequado ao clima apesar de mais durável, é melhor que a caranã, dando a impressão que as casas com cobertura de palha são inferiores às cobertas por alumínio. A referência à “antigamente, quando a gente não tinha condição” pode indicar que as soluções tradicionais são, muitas vezes, tomadas como “inadequadas”, “antigas”, “primitivas” e outros adjetivos característicos do racismo epistêmico a que os saberes indígenas foram tradicionalmente submetidos. De qualquer forma, segundo o professor Diakuru, as palhas hoje em dia são difíceis de encontrar.

Segundo a professora, seria mais fácil ensinar Geografia se tivessem livros e se os estudantes fossem alfabetizados. A professora Duhigo, que optou pela área de Ciências Exatas e Biológicas, ainda parece guardar uma imagem mnemônica da Geografia, para ela é preciso ler, entender e decorar: “Como eu falei no começo pra senhora, eles não sabem ler muito. Aí, se eu pegasse um livro, né, porque na Geografia é muito simples, né?! Tem que saber entender” (DUHIGO [5], entrevista, 2019).

A Geografia Tradicional parece ter predominado na formação inicial da professora. Segundo o professor Diakuru, o ensino tradicional continua nas escolas e o reproduzimento ainda supera a construção do conhecimento na prática pedagógica dos professores:

Quando eu era da SEMEC, descobri que vários professores estão apenas reproduzindo, não estão produzindo. Pega o livro, coloca o texto e explica, faz a atividade. Só tá repassando o que já está escrito. Mas eles precisam construir esse conhecimento, porque o curso [Licenciatura FPI] tá atendendo a expectativa que eu tinha, vai me orientar como é que eu vou trabalhar na minha escola, como associar o conhecimento que eu tenho da minha cabeça, com o conhecimento da criança e o conhecimento nos livros (DIAKURU [8], entrevista, 2019).

A professora Duhigo parece ter se decepcionado com a realidade educacional, mas seu relato confirma a persistência e o empenho em realizar um trabalho respeitável:

Porque minha dificuldade foi muito grande no começo, né?! Porque é minha primeira vez, como diz. Aí, eu falava pro meu esposo que na escola, um dia, se eu entrasse pra trabalhar, né, numa escola, trabalharia assim. Falava muito, né?! Mas quando eu entrei na sala de aula não é a mesma coisa. É muito diferente! Mas eu consegui, me acostumei com as crianças, eles também conseguiram, como diz, me respeitar, né, conhecer, não ter mais medo de mim, e eu também a mesma coisa deles (DUHIGO [6], entrevista, 2019).

A questão do domínio de classe, que esbarra na autoridade do professor, foi considerada pela professora como uma conquista importante. A insegurança docente pode estar associada ao despreparo e os professores compreendem a necessidade de se manterem atualizados e investem tanto na formação, quanto na formação continuada e na autoformação:

Hoje eu acho que as crianças percebem muito fácil quando o professor não domina e aí, começa a bagunça na sala de aula. Então o professor tem que ler muito, só assim... Porque aí também é muito particular do professor, né?! Porque não adianta, eu acho que você está no curso [na FPI], passa cinco anos e se você não se preocupa de aprofundar e ler mais... Porque a leitura pra mim é o básico também, eu acho que toda a sabedoria, tudo que eu sei, o pouco do que eu sei, é ler e ler muito. O problema é que nem sempre tem acesso a livros (DIAKURU [9], entrevista, 2019).

Assim como Duhigo, quase todos os colaboradores ressaltaram a dificuldade de acesso a material escolar e a material didático específico e diferenciado:

Eu não utilizei mesmo o livro, né? Isso que achei dificuldade um pouco, porque eu não tinha livro né, de Geografia. A gente veio atrás pra cá [na sede], só que a gente não conseguiu. Como diz, a gente não pode vir de lá qualquer dia, né, senão, não dá né?! Tem que pedir permissão do capitão [liderança da comunidade] pra poder vir. E eles também não mandaram dessa série, do 1º ano pra lá, só tinha mais de 6º ao 9º ano, o livro (DUHIGO [7], entrevista, 2019).

Só que a gente vê que a gente não tem muitos materiais pra gente trabalhar, nessas coisas, né?! Se tivesse mais materiais dava pra gente dá um jeito de fazer alguma coisa, né, por eles. Mas enfim, eles [povo dâw] pensam muito, futuramente como que vai ser, né?! E também seria muito bom, a gente ter os mapas também, pra gente poder calcular [as distâncias] Porque, o Estado daqui ele não ajuda a gente nessa parte de régua, pincel, lápis de cor, essas coisas, né? A gente mesmo que dá o jeito de conseguir isso, né?! Porque por aí que eu vejo que eles [os estudantes] também tentam. A gente também tenta de fazer o possível, né?! Mas essas são as dificuldades sobre esses materiais que a gente não tem, materiais de apoio, né? É, porque vontade de trabalhar, a gente tem vontade de trabalhar, e eles [os estudantes] tudo que a gente pede, eles fazem (ANASARO [2], entrevista, 2019).

A dificuldade que eu encontro? Falta material, né?! Mesmo, assim, na escola nós não temos muito. O que a gente tiver, a gente trabalha: cartolina, lápis de cores, pincel. A gente encontra muita dificuldade, mesmo assim, às vezes a gente utiliza, porque sempre a gente recebe, a secretaria manda. Ai, a gente utiliza essas coisas, material escolar. Régua... Quando não tiver régua a gente mede um varalzinho, aí vai indo, né?! É assim também, cada um centímetro, né?! É, aí ensinando eles. Nem todos tem régua, também, né?! Às vezes mede: quanto tem aqui? Indígena, tem um metro aqui! É assim que a gente trabalha também (MAALEMI [2], entrevista, 2019).

Eu acho que pra mim lá, como eu tô aprendendo hoje a Geografia também, né, na parte das Ciências Humanas, pra mim é muito importante levar essa parte de material nosso mesmo, né?! Que eu acho que seja produzido aqui junto com a senhora, que é professora, junto com a gente, junto com outros parceiros de instituições, né... Que possa produzir esse material próprio pra escola, pra trabalhar, né?! Por que a gente tem mais é da parte lá do Sul, do Centro-Oeste. Mas o que a gente quer mesmo, é um material mais específico aqui da nossa região né, principalmente da região do município de São Gabriel da Cachoeira (IREMIRI [3], entrevista, 2019).

A escassez de material de apoio, indicada também pelos professores colaboradores na quarta seção, é característica da colonialidade que apresenta uma realidade distante como modelo a ser (per)seguido e os modos de vida de outras regiões do país, sem apresentar também, e com igual valoração, os modos de vida, conhecimentos e contextos amazônicos. Segundo os colaboradores, em relação aos livros didáticos, continuam os monologismos característicos dos diálogos assimétricos, o material é o mesmo em todo Estado do Amazonas e a realidade da região do Alto Rio Negro não parece estar contemplada.

O professor Diakuru ressalta, inclusive, a importância de comparar autores, da criticidade em relação aos autores e aos conteúdos publicados, nos ajudando a compreender o quão sério é a “restrição” do acesso ao conhecimento nas comunidades:

Os livros, acesso a diversos conhecimentos, é muito restrito, né? Você tem aqueles livros, a senhora viu os livros que nós usamos. É o que chega pra nós. Por exemplo, a questão da Amazônia, a gente não tem nenhum livro que trabalhe o Amazonas. Como é que vou trabalhar isso? Não tem livro do Amazonas, que fala específico do Amazonas. Único livro que eu tenho é de História do Amazonas, que fala um pouco dos povos que chegaram aqui, dos colonizadores, dessa relação que tem. Mas na Geografia você tratar disso é muito difícil. Tem pra pesquisar aqui [sede] na internet, você puxa, mas como é que você vai ter esse material em mãos pra trabalhar?! Então, eu acho que a dificuldade são duas coisas, essa questão da elaboração do material mesmo, pra produzir material. E material didático no sentido de livros. Porque assim, se você pegar só um livro, você tem o conhecimento muito restrito, mas se você pegar cinco ou seis livros de Geografia você vai ver, associando tudo, você conseguir ter uma visão mais ampla no tanto que você vai trabalhar. Mas se você trabalhar só naquele livro, é muito difícil e é aí você vê que a gente não tem lá livro. O que a SEMEC manda pra nós é [o] único [livro] que a gente vai trabalhar, né (DIAKURU [10], entrevista, 2019).

No relato do professor Diakuru, observa-se, na realidade concreta das escolas indígenas, a invisibilidade que ainda paira sobre as Amazônias e sobre os povos indígenas do Alto Rio Negro e os livros didáticos, que ignoram os contextos amazônicos, agravam o problema. Muitas vezes, os livros didáticos, distribuídos pelas Secretarias de Educação, são o único recurso disponível aos professores.

Diante da descontextualização, o professor Doé, que trabalha com Ensino Fundamental II, utiliza os livros didáticos propondo que os estudantes façam uma comparação com a realidade local. Ele tem consciência de que é preciso contextualizar e trabalhar a realidade amazônica e percebe a colonialidade do ser e do saber através dos livros didáticos que ensinam a pensar a partir da realidade do “Sul”: “Se eu venho com o livro lá do Sul, onde que o aluno vai pensar? (DOÉ [2], entrevista, 2019)”

Através da pesquisa com trabalho de campo, realizou o mapeamento da comunidade com os estudantes. Fizeram a localização das roças, das áreas de mata, das variações no relevo, identificando as áreas de terra firme, igapó, várzea, localizando os igarapés e as áreas de pesca, os sítios, a escola e as moradias. Além da localização e da orientação no espaço, o professor Doé procurou identificar a ocorrência desses elementos geográficos na comunidade.

O professor demonstra a valorização das culturas indígenas, procura aprender o conhecimento dos sabedores sobre a posição da lua e das estrelas e outros fenômenos que indicam os períodos de pesca e os tipos de peixes de cada época. No entanto, resgatar esses conhecimentos tradicionais, que fazem parte das cosmologias dos povos indígenas (FOIRN-UNIRT, 2006) e que vem sendo repassados pela tradição oral durante séculos, não é tão simples:

Bem professora, primeiramente, a dificuldade que na experiência própria minha... a dificuldade que nós pegamos, é o apoio dos que ficam ao nosso redor, né, por exemplo, dos anciãos. Como, por exemplo, a gente vai estudar a estação, né, da lua, ou seja, das estrelas, porque eles se orientam muito com isso, né, período de pesca, que período que a pesca, que posição tá a estrela ou à noite que tipo de posição está, aí eles se fecham muito [os anciãos]. Essa dificuldade a gente enfrenta muito. A gente primeiro, pra gente enviar os alunos a essa pesquisa, a gente tem que fazer um encontro, né, com os pais, com os senhores, pra explicar pra eles o que tá acontecendo, que um dia vai chegar um grupo de alunos pra casa deles, fazer algumas perguntas, pra eles não ficarem tímidos, né?! Porque muitas vezes eles: Não!! Estão aproveitando nosso conhecimento pra eles se formarem. Mas até que, por aí também, não é bem assim também, né?! Porque a gente quer também, tanto a gente quanto os próprios filhos deles também, que sejam bem mais orientados. Então essa dificuldade a gente tem muito nas comunidades... É caso de apoio mesmo (DOÉ [3], entrevista, 2019).

A pesquisa aliada à elaboração de material didático específico e diferenciado foi incentivada nas disciplinas de Geografia. Os professores oriundos do Projeto Piraywara afirmam que também houve incentivo à elaboração de material de apoio nesse projeto, no entanto, o professor Diakuru afirma que as escolas não têm estrutura adequada para a conservação do material produzido:

É preciso que tudo o que a gente faz seja repassado ou deixado para as outras [turmas] porque é o que não ocorre, né?! Se a gente revisasse um pouco o passado e ver quanto trabalho, quanto trabalho que nós já fizemos, quantos anos de trabalho, nós estamos fazendo esse mesmo trabalho, talvez um trabalho diferente [porque] cada professor trabalha de uma forma diferente, a gente teria muito material didático, né?! Então, eu agora com essas ideias que nós estamos tendo, a partir desse curso [FPI], nós precisamos fazer isso, fazer e documentar, né?! Todo conhecimento produzido pelos adultos é o que a gente tentou fazer, né, tá tentando fazer. Problema que na comunidade que a gente trabalha, principalmente na minha, que a senhora já viu lá, é assim, a gente sabe que tem muita coisa pra trabalhar de Geografia, mas a gente precisa também de alguma coisa de um material que propicia melhor o trabalho. Você viu lá as “casaszinhas” que nós fizemos, que já tinha lá. Nós estamos colocando todo o material lá, que a gente tinha, mas foi utilizado lugar, sem pedir [não existe depósito, nem biblioteca na escola]. E aí, nesse ponto que as vezes nós não conseguimos desenvolver. Lá tem pouco material lá, todo material que nós temos feito em cartolina, né?! Só que você sabe que as escolas, elas não são (risos) umas estruturas boas, né?! O vento pega, molha, aí já foi embora o trabalho! (DIAKURU [11], entrevista, 2019)

O professor Adzaneeni concorda que as escolas indígenas precisam de uma melhor estrutura para atender de forma digna, as crianças da comunidade. Os professores procuram elaborar material que possa ser usado nas diversas turmas, apoiando o trabalho docente, no entanto, tudo se perde porque não há onde guardar:

Eu acredito que tendo mais estrutura pra guardar ou até organizar a biblioteca, né?! Porque é uma escola! Com certeza várias atividades que a gente realiza, faz com os alunos, em cada disciplina, né, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia e História, teria muita coisa na escola, tendo assim uma estrutura nas comunidades, mas como não tem, muitos professores trabalham na lousa e no caderno do aluno, né?! (ADZANEENI [4], entrevista, 2019)

Em vista das dificuldades visíveis nas escolas indígenas, alguns pais ainda consideram que o ensino tradicional, que parecem associar aos internatos salesianos, é a melhor maneira de educar. Talvez decolonizar, demande mais tempo e ações mais coordenadas para que a Educação Escolar Indígena deixe de “atender mais fora do que dentro”, deixando aflorar as exterioridades daquilo “que é uma Geografia”:

A gente sabe que, hoje, o que os salesianos colocaram muito na cabeça se tornou pra eles [comunitários] dogma, tornou pra eles verdade e pra tirar isso deles é preciso muita discussão (DIAKURU [12], entrevista, 2019).

É que as aulas só ficariam entre quatro paredes, isso pra eles [pais dos estudantes] é ensino! (DOÉ [4], entrevista, 2019)

E como nós estamos agora, trabalhando, lutando pra ver se a gente tem o ensino diferenciadamente, né, porque nós indígenas, na nossa teoria, atende mais assim fora do que dentro, né?! Por exemplo, se eu venho aqui com um livro lá do Sul, onde que o aluno vai pensar?! (DOÉ [5], entrevista, 2019)

Poxa! Onde é que tá isso aqui? Onde tá isso, né?! É por isso que a gente pega mais a parte diversificada nossa, da região mesmo, pra eles poder ter noção do que que é uma Geografia (DOÉ [6], entrevista, 2019).

Muitos pais ainda esperam que o professor permaneça na sala de aula, acreditam na transmissão do conhecimento, na aprendizagem enciclopédica, conteudista e mnemônica e desaprovam as pesquisas sobre os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e os trabalhos de campo: “para aprender pajelança não precisa de escola” como relatou a professora Kiitsi (2019). Decolonizar a práxis, adotando estratégias de ensino interculturais, dialógicas e críticas, ainda causa estranheza, inclusive entre os próprios professores:

Infelizmente, ainda hoje, a escola, eu acho que tá na ideia do europeu ainda, né? Até a forma da gente estudar. Lá na ilha, tem que quebrar isso. Só que o problema é que a gente sofre muito (DIAKURU [13], entrevista, 2019).

Às vezes tem os nossos próprios companheiros professores que, às vezes eu pego meus alunos e vou embora, lá pra pedra e fico sentado, a gente fica conversando, eu digo: Olha, anotem pra mim o que vocês vêem? Aí criticam, que nós estamos enrolando. Se eu: Olha tira essas cadeiras daqui. Bora sentar no chão? Ah, o professor está brincando, criando as coisas! Tá certo, tem pessoas que não querem, eles querem que ainda senta em fileiras, pra eles cumprir o horário de quatro horas na comunidade pra eles ver. Poxa, mas a gente vai conseguir mais, nós vamos criar uma outra atividade, sair um pouquinho da aula. Tem que cumprir o horário? Você meio que exige, né?! Poxa, mas você pode prolongar, pode vir mais, depende muito do contexto do aluno (DIAKURU [14], entrevista, 2019).

O livro didático ainda é, comumente, considerado o principal instrumento da aprendizagem. A professora Anasaro utiliza os livros didáticos da Secretaria de Educação, no Ensino Médio - EJA, mas incentiva os estudantes a compararem as informações do livro com a realidade local. A invisibilidade dos povos indígenas da região do Alto Rio Negro nos livros didáticos, transparece nessa estratégia de comparação que parece ser comum entre os professores.

Na escola indígena da comunidade em que a professora Anasaro trabalha é costume tomar água diretamente do rio, então a professora desenvolve estudos de educação ambiental e saúde, explicando que a água do rio, hoje, não pode mais ser bebida sem tratamento, pois a água contaminada de São Gabriel [sede] corre para a comunidade. A

poluição dos rios, um dos efeitos do estilo de vida contemporâneo e da ineficiência das políticas sanitárias⁸¹, é um grande problema para as comunidades. No mundo contemporâneo, mudar hábitos e costumes dos modos de vida tradicional, se transformou em uma necessidade para a preservação da saúde.

E eles vão comparando, né?! Vão comparando as coisas do branco e também, no nosso caso, que é da nossa realidade. Assim, em termos das águas também, as águas por exemplo, lá nas outras regiões, eles não tomam mais água assim, do rio, né?! As águas dos rios elas não são consumidas, assim, pra beber por causa da poluição. E a gente vê, no nosso caso aqui, como a gente mora assim perto da cidade, também a gente não pode mais beber água do rio e elas [povo] sente essa dificuldade, muita dificuldade por causa da água. Onde é que eles vão pegar água assim, pra beber? Eles bebem água da chuva ou, também, dos igarapés. Porque a água do rio, ela tá contaminada completamente, né?! Porque a sujeira da cidade, ela vai direto bater naquela ponta. Aí não tem como! (ANASARO [3], entrevista, 2019)

Outros costumes tradicionais, como fazer queimadas e jogar lixo no chão, se tornaram problemas ambientais porque, se antigamente só existia lixo orgânico, hoje é comum encontrar embalagens plásticas e outros produtos não degradáveis nas comunidades, sobretudo naquelas próximas à sede do município.

Eles [o povo dâw] tão tentando se organizar! E, também, a gente chegando lá, vendo aquela realidade deles, eles jogavam assim, lixo em qualquer lugar, né? Mas aí no decorrer do tempo a gente se organizou e fez essa coleta né, de lixo. A gente até conseguiu organizar algumas coisinhas! Porque a gente fala que essas coisas que dão doenças também, né? (ANASARO [4], entrevista, 2019)

Levar outros conhecimentos para a comunidade também é preocupação do professor Diakuru que nos mostra que procura contribuir para mudar costumes com os conhecimentos que já adquiriu:

Lá na minha comunidade, digo: Olha, poxa, mas a senhora tá plantando aqui? Tá muito limpo! Como já é uma segunda plantação, a terra já não tem mais nutriente pra poder desenvolver e se você limpa demais, o quê que vai virar adubo? Você pega e queima tudinho, pedaços de pau e de folha, o quê que vai ficar lá?! Os brancos fazem isso, mas eles adubam de novo, eles têm produtos químicos que vão lá e saliniza, coloca nutrientes na terra e por isso dá de novo, mas a gente não utiliza isso. Mas pra eles não: Mas eu aprendi isso e é assim! Pronto, tá bom, não vou falar nada, mas dá pra melhorar. Então eu acho essa questão de interculturalidade é aprender um pouco isso, né?! Ver vários modos de vida, na

⁸¹ No município de São Gabriel da Cachoeira 49, 72% da população não tem acesso a água tratada, 38,07% a coleta de lixo (SNIS, 2021). Não há informação sobre o quantitativo da população sem acesso ao serviço de esgoto, mas, no estado do Amazonas, o percentual é superior a 75%. Disponível em: <https://www.aguaesaneamento.org.br/municipios-e-saneamento/am/sao-gabriel-da-cachoeira>. Acesso em 10 out. 2023.

Geografia, a gente pode chamar disso, né, como é que esse povo trabalha aqui e associar com a gente, né. Como eu acho que vocês sempre colocam, esse aqui [o conhecimento científico] não é melhor, mas muito desse aqui pode ajudar a gente a melhorar o que a gente sente dificuldade (DIAKURU [15], entrevista, 2019).

O relato da professora Anasaro deixa transparecer o desafio das relações interculturais entre os povos indígenas e desses com os não-indígenas. Durante sua entrevista, ela assegurou que eu ia gostar de visitar a escola do povo dâw⁸², ressaltando as qualidades dos estudantes em uma forma singela de combater o preconceito, que porventura eu tivesse.

Eles são pessoas assim, que se socializam bem né, na comunidade deles. Se a senhora for lá, a senhora vai gostar deles. São bem arrumados, conversam, brincam, e eles só não são de falar. Então é bom pra trabalhar com eles assim, essas coisas (ANASARO [5], entrevista, 2019).

A professora, que é do povo werekena, me advertiu a não acompanhar os dâw em suas incursões pela mata porque eles são acostumados a andar muito e acham tudo perto. A professora segue desconstruindo preconceitos “são arrumados, conversam, brincam” porque a despeito da colonialidade, do senso comum, a realidade que ela encontrou entre os dâw aponta para o respeito à diversidade de saberes e aos modos de vida de cada povo:

Eles andam muito por aí. Só que a gente que não anda com eles! Porque eles andam muito distante. Às vezes eu pergunto pra eles, né: Vocês vão muito longe? [estudantes respondendo]: Bem pertinho, professora. Mas como? Vamos supor, professora, umas 5 horas, 4 horas! [risos]. Mas pra mim isso é muito, né?![risos] (ANASARO [6], entrevista, 2019).

No relato da professora, vemos que a territorialidade dâw permanece ligada aos lugares sagrados, às áreas tradicionais do povo. A terra onde viveram os ancestrais é visitada frequentemente.

Eles sabem localizar onde é que estão, por isso que eles andam muito assim, no mato né, na floresta, pra eles ver onde é que tá os lugares onde os antepassados deles viviam, né? Eles vão lá, eles chegam lá, eles vêm as coisas como é que tá lá, eles encontram as coisas que eram usadas né, os utensílios assim, dos antepassados (ANASARO [7], entrevista, 2019).

⁸² Eu já havia visitado escolas indígenas na Ilha das Flores, na Ilha de Duraka, no São José e pretendia visitar também a escola da professora Anasaro, o que acabou não sendo possível.

Afirma que dialoga bastante porque a comunicação é mais fluente através da oralidade, conforme a tradição do povo indígena, mas que, se ela pedir à turma, eles escrevem: “É mais é oral. Eles escrevem até, né, a gente faz exercício eles fazem direitinho, mas é o mais oral que eles contam mais as coisas. Mas quando a gente pede pra escrever, eles escrevem, escrevem tudo o que eles vêm” (ANASARO [8], entrevista, 2019).

Valoriza a ancestralidade indígena, resgatando os conhecimentos tradicionais sobre o tempo e o clima. Segundo ela, os “antigos” sabiam associar as mudanças climáticas aos ritmos da natureza, coisa que hoje em dia não é mais possível.

Aí nós estudamos um pouquinho sobre o rio também. Como é que tá o rio, que tempo que tá secando. Porque antigamente eles falavam que os pais, né, dos antepassados deles, falavam que o tempo era certinho, né?! Janeiro, verão, aí depois do verão, vem inverno, aí vem verão de novo, inverno. Já agora, já mudou tudo né!? Agora já mudou tudo! A qualquer momento pode ser verão, a qualquer momento pode ser inverno... Muda todas as coisas (ANASARO [9], entrevista, 2019).

Quando estudam a origem da Terra, a professora faz a transposição didática do tema associando as camadas da terra às camadas das frutas e até, às “camadas” da galinha, indicando que há coisas por dentro e por fora.

A gente coloca um pouquinho pra eles sobre, assim, se a Terra tem uma camada, então não é só a Terra que tem as camadas, né?! Eles vêm isso também, através das frutas, da galinha né? A gente racha ela e a gente já vê que ela também tem as camadas e também não é só a Terra que tem as camadas, né? E por aí, os alunos, eles vão identificando as coisas (ANASARO [10], entrevista, 2019).

Como as roças são importantes nas comunidades, a professora pesquisa com os estudantes os adubos que a comunidade utiliza para a agricultura: “A gente faz essa pesquisa, a gente dá os assuntos pros alunos, de tudo! Desde os procedimentos da terra mesmo, né, estudando um pouquinho do adubo, todas as coisas, né?!” (ANASARO [11], entrevista, 2019)

Os colaboradores relataram exemplos de analfabetismo funcional entre os estudantes das escolas indígenas. O professor Diakuru identificou entre os estudantes do 6º ao 9º ano, estudantes que não estavam alfabetizados e questionou-se sobre como proceder:

Lá na minha turma tem alunos que não conseguem escrever, que vieram de escolas que acredito que sejam que o professor teve dificuldade de ensinar. Porque se eu chegar no 6º ano e não saber escrever... Como é que eu vou ensinar isso, né?! Aí que o professor tem que ser muito experiente nessa questão. Como é que eu vou repassar esse conhecimento [do Ensino Fundamental II] se o aluno não sabe escrever ainda e não sabe ler ainda? (DIAKURU [16], entrevista, 2019)

A professora Yusio era docente de turma multisseriada do Ensino Fundamental II, mas não trabalhou o conteúdo previsto para essa etapa. Diante de estudantes que não dominavam, minimamente, nem a leitura nem a escrita, a professora pediu autorização ao coordenador pedagógico para alfabetizar.

Então essa foi minha maior dificuldade. Aí eu tive que alfabetizar de novo então, praticamente. Eu fui lá falar com o pedagogo que não dava pra prosseguir com os conteúdos apropriados pra essas séries, nem da série de 4º e 5º, aí ele concordou comigo. Aí eu falei, eu vou alfabetizar novamente porque isso que a gente aprende no nosso curso [na Licenciatura FPI], eu falei, né, que de 1º ao 5º ano é uma alfabetização, então se os meus alunos não sabem, tenho que retornar (YUSIO [1], entrevista, 2019).

Seu relato foi uma bela narrativa sobre o compromisso dos docentes indígenas com suas comunidades. Diante do diagnóstico de analfabetismo, a professora impôs-se um prazo para alfabetizar porque não sabia se seria capaz e, também, estava contratada somente para o primeiro semestre. Ela desenvolveu uma estratégia que além das aulas na escola, incluiu aulas de reforço, em sua própria casa.

Então, eu tive que fazer na sala de aula e a tarde, levei eles até pra minha casa. Eu fiz praticamente aula de reforço com eles. Marcávamos horários pra cada turma ir... Aí porque logo de primeira, na primeira semana, eu fiz um diagnóstico. Como eu tava falando, como eu não conhecia eles né, não dá pra fazer nada se eu não conhecer a situação deles. Aí mandei eles fazer, tipo “Quem sou eu”, né?! Pra eles descreverem, né?! Aí quando foi, quando vieram me entregar, professora ninguém respondeu! Aí quem respondeu foram os pais, outros foram só mesmo completando, né?! Aí eu falei: Não! Aí eu comecei a tomar pequenas lições, não conseguiram...Aí fui vendo, como cada um está. Aí levei eles pra casa. Pra quem não sabia fazer produção de texto, eu marcava horário diferente, pra quem tinha essa dificuldade. Pra quem já sabia, que era só às duas [horas] mesmo, né?! Eu marquei horário diferente. Aí eu mesma me dei o prazo. Eu falei pro meu esposo, que é professor também, né?! Eu falei pra ele: Até junho, antes de sair pro recesso, eu quero que eles, pelo menos, gaguejam alguma coisa, pelo menos soletrando, eu falei... Porque se não soletrar, vai ser minha demissão (risos). Porque, se chegar até junho e eu não conseguir fazer nada, então até o final do ano eu não consegui o meu objetivo. Eu falei, né?! Mas, graças a Deus, aí já apareceu essa oportunidade, fui chamada pelo concurso, né?! (YUSIO [2], entrevista, 2019)

Com o apoio do seu esposo e outros professores da escola, realizaram um planejamento conjunto e um projeto de “Oficina de leitura” para incentivar os estudantes. Diante da dificuldade com a leitura e a escrita, a professora Yusio, em colaboração com os demais professores, buscou alternativas.

Aí nós pensamos: O que fazer, o que a gente pode fazer, né, por esses alunos? Não adianta só a gente falar que eles não sabem, se a gente não procurar uma solução pra eles, né?! Aí ele falou: “Vamos fazer oficina de leitura”, porque lá tem a coleção Vagalume, né?! Aí nós fizemos dia de sexta, aí começamos, a ver essa deficiência dos alunos. O pessoal da tarde [outros professores] também falaram, a professora de português falou, que tem o 9º ano, não sabiam ler. Então marcamos geral, dia de sexta. Então a gente programou, dividiu os professores e alunos de acordo com a capacidade, né?! Eles já sabiam ler, tinha uns que não sabiam nada, a gente foi dividindo. Aí, graças a Deus deu certo, tá dando certo (YUSIO [3], entrevista, 2019).

Yusio contou que queria fazer mapeamentos com os estudantes, para localização das áreas importantes para a comunidade, resgatando e construindo saberes sobre Geografia. Mas, diante da dificuldade encontrada, ela usou textos de Geografia para leitura e cópia, treinando a escrita dos estudantes.

Aí então essa dificuldade eu senti. Porque, na aula que a senhora veio dá, a gente aprendeu muita coisa, né?! A gente aprendeu, que poderia trabalhar com eles. Eu queria fazer assim naquela maneira, né, sair assim com eles, conhecer a comunidade, pra depois pedir um mini relatório, né?! Ir anotando... Aí, mas não deu pra fazer, por esse motivo. Aí, o que eu aproveitava da Geografia, era pra aprender a fazer cópia, né?! (YUSIO [4], entrevista, 2019)

O professor Siripo (2019) ressaltou outra dificuldade, comum a outros professores indígenas. Segundo ele, no que se refere à Geografia, falta conhecimento para o professor, uma “palavra científica” sobre conteúdos e estratégias.

Eu não posso pegar o assunto dado daqui não, eu tenho que comparar a realidade onde o aluno vive. Porque muitas das vezes, o aluno sente dificuldade. Às vezes nós professores também, ninguém costuma dá assim, palavra científica, né! Às vezes até porque a gente não soube explicar aquele conteúdo. Tem muitas vezes que a gente quer pegar o livro daqui [SEMEC], né?! Primeiro eu fazia assim, mas agora a gente aprendeu, através desse curso [FPI] também, que aí tem que ver o quê que acontece no cotidiano de cada família (SIRIPO [2], entrevista, 2019).

Siripo entende que é necessário aprender mais sobre Geografia e consultar os mais velhos acerca dos conhecimentos tradicionais, para, a partir das orientações recebidas, exercer uma prática criativa:

Na aula de Geografia, há dificuldade de criar, assim com o nosso próprio pensamento mesmo. Porque todo professor tem que ter criativo, dizem, né?! Não é toda vez que a gente é criativo mesmo. É falta de orientação, né?! Porque eu não posso inventar. Alguém tem que se comunicar com o pessoal que sabem um pouco, [que tem] mais conhecimento que eu, né?! Vamos supor que, a gente precisa assim de uma pessoa, igual a senhora, né?! De que forma poderia trabalhar na aula de Geografia? Então tem que fazer um levantamento pra poder contribuir com os alunos, tem que ir procurar com os velhos que conhecem que forma que poderia ensinar (SIRIPO [3], entrevista, 2019).

As turmas multisseriadas em que o professor trabalha exigem um planejamento, ou vários planejamentos, para diversas séries e de todas as disciplinas.

Sei que a gente tem muita dificuldade, professora, porque, às vezes, a gente quer dar aula, na verdade. Então a gente tem que ter papel escrito, pra ti não perder o assunto que tu tinha preparado, né?! (SIRIPO [4], entrevista, 2019)

O professor Siripo demonstra estar consciente de que deve fazer o planejamento das aulas, sente falta do “papel escrito” para subsidiar a prática. As estratégias que utiliza na sala de aula foram especificadas:

Sei que a gente tem muita dificuldade, por isso que falei, naquele dia, que a gente sente dificuldade com o seriado, né?! O professor tem que preparar logo no caderno ou tem que escrever, porque hoje em dia não tem esse notebook, não tem nada. O jeito tu sofrer com a mão, copiar e passar para os alunos, enquanto tu pega outro aluno no quadro, né?! Outro aluno, você tem que preparar pra fazer uma leitura silenciosa. Aí tem que ter preparado. Isso aí que é meio difícil de ensinar Geografia. Ou às vezes, [você] quer desenhar, mas pra imprimir não tem nem impressora, não tem nada (SIRIPO [5], entrevista, 2019).

A escola em que o professor trabalha possui salas de aula em diversas comunidades, dificultando a realização do planejamento coletivo e a elaboração do PPP com participação comunitária e orientação pedagógica. Embora a Educação Escolar Indígena tenha características e diretrizes próprias, muitas escolas não conseguiram elaborar os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). Uma preocupação constante dos professores indígenas, como confirma a professora Wisú:

Porque a Secretaria, muitas vezes, quando as comunidades fazem o seu próprio calendário, às vezes eles falam assim: Olha! Vocês não têm PPP de vocês, se tivesse vocês poderiam ter o calendário próprio, mas como não tem, não tá amparado. Eu vejo isso, tipo uma barreira que fica, né, entre a Secretaria e as escolas indígenas (WISÚ [5], entrevista, 2019).

Além disso, o professor Siripo considera que a falta de estrutura das escolas, além da falta de material didático e escolar, dificulta o trabalho, sobretudo com os estudantes do Ensino Fundamental II: “É esse aí que a gente tem dificuldade, que se tivesse assim, computador, uma impressora seria mais fácil pro aluno. Mas nem todas as escolas que tem” (SIRIPO [6], entrevista, 2019).

Embora ciente da possibilidade de substituir o material escolar tradicional pelos recursos da mata, o professor aponta questões que dificultam:

E pra fazer feito de tábua aí vai precisar...de tábua. Até que é bom, mas vai precisar de gasolina, óleo queimado pra poder mandar fazer um material, né?! Aí o cara [que vai fazer o material] também não vai querer trabalhar assim, de graça ele quer cobrar taxa... Aí, sei que a gente tem dificuldade professora, na região, né?! (SIRIPO [7], entrevista, 2019)

O professor Diakuru concorda que existem limites e condições específicas nas comunidades que devem ser ponderadas. Ele entende o valor da proposta, mas acrescenta que é necessário o desenvolvimento de metodologias de ensino mais condizentes com a realidade das escolas indígenas e de suas comunidades, inclusive no que se refere ao material disponível na mata:

Claro que o pessoal, às vezes, teoricamente diz pra nós: Não! Tem muitas frutas, tem muito isso, tem muito aquilo. É preciso também a gente aprender isso, né? Alguém precisa construir esse conhecimento, essas metodologias. Como é que vou trabalhar essa semente, essa terra, essa pedra? Porque é o que sempre falo, às vezes, critico a própria pedagogia aqui. Se você chegar, vai numa oficina, tudo beleza: Não, mas você trabalha assim! Mas nunca eles [pedagogos] vão na comunidade sentar e ver, olha [indicando o que pode ser usado e como] (DIAKURU [17], entrevista, 2019).

O acesso à tecnologia poderia ser um facilitar do processo ensino-aprendizagem, como exemplificou o colaborador, nos lembrando que construir o conhecimento baseado apenas em abstrações deixa margem para muitas interpretações equivocadas, sobretudo quando não há parâmetros. A criança não consegue imaginar ou, literalmente, imagina:

Se você tivesse o material, puxar vídeos né?! Vamos conhecer um pouco o mundo, começando da vegetação, eles vendo. É muito mais prático, você apontar: Olha pradaria é isso, na teoria é isso aqui, plantas são assim, árvores são assim, a terra, o clima é assim. A criança não consegue imaginar como é que é. Mas, imagine se eu pudesse botar numa televisão, num telão. Ficaria muito mais fácil fazer isso (DIAKURU [18], entrevista, 2019).

Sobre o conhecimento tradicional, o professor Siripo ressalta que não conhece todas as culturas. O professor é do povo tariano, mas trabalha em uma comunidade predominantemente baniwa e atenta para o fato de que nem sempre existem conhecedores nas comunidades:

Mesmo que a gente mora num local, onde que a gente mora ninguém conhece bem a realidade, os lugares sagrados, mitologia deles, né?! Isso aí que a gente tem que ver, que são [os conhecimentos] mais valiosos. A escola “Encantado” tem história? Tem. Onde que eu vou aprender história? Com os velhos, né?! Se tiver ainda, porque tem uns velhos que tem palavra dele, né?! (SIRIPO [8], entrevista, 2019)

O professor Siripo tentou mostrar que, na realidade multipovos do Alto Rio Negro, é difícil conhecer as diversas culturas. Além disso, em decorrência da colonialidade, da tentativa de apagamento da memória cultural e de invisibilização das identidades dos povos indígenas, atualmente existem poucos conhecedores das culturas indígenas.

Outros professores, atentos ao valor dos saberes elaborados autonomamente pelos povos indígenas, se preocupam em pesquisar e documentar os conhecimentos tradicionais que observam nas comunidades:

Inclusive esse ano que vem, eu penso em fazer um trabalho de registro no papel mesmo sobre armadilha tradicional do povo baniwa e coripaco. A armadilha é específico [conhecimento tradicional] do povo coripaco, não precisa nada de material assim, da fábrica dos brancos. É o material da região mesmo, cipó caranã. Tem armadilha que a gente coloca no igapó, faz um certo tipo de local pra colocar isca, né?! Deixa alguns minutos, vai lá, tira do fundo do rio, já tem algum peixe. Então, esse é o tema que eu penso, agora que estou na área das Ciências Humanas, eu vi que esse trabalho na Geografia, ele tem muito a ver com a natureza. Acredito que incluindo essas pesquisas vai ser bom, né, vamos supor, trabalhando naquela área vamos ter mais tempo de trabalhar assim na parte de Geografia e ciências sociais. Aí vai ter tempo de dar atenção pra essa pesquisa, pra esse registro, né?! (ADZANEENI [5], entrevista, 2019)

Quando falo pra senhora que hoje é preciso fazer esse documentário, é isso. É pegar esse conhecimento, que a gente tem e registrar (DIAKURU [19], entrevista, 2019).

Iremiri relatou sua preocupação com o êxodo de estudantes das comunidades, porque muitos vão estudar em São Gabriel e as escolas com poucos estudantes correm o risco de serem fechadas. Trabalha há muitos anos como docente e entende que escola e comunidade devem trabalhar juntas.

Os professores ficam ausentes da escola indígena durante a formação na Licenciatura FPI e existe muita expectativa da comunidade em relação aos resultados práticos dessa formação. Lideranças e comunitários pedem satisfação aos professores e cobram que as diretrizes da Educação Escolar Indígena sejam, plenamente, alcançadas:

Tudo que eu aprendo aqui no curso, eu levo um pouco pra escola. Não só pra escola porque, quando eu volto na escola, eu tenho que voltar pra sociedade lá, pro povo da comunidade né?! Porque, às vezes, a curiosidade é grande que eles [comunitários] até perguntam, quando a gente retorna pra lá, quando tem alguma reunião ou uma discussão grande: O que mesmo que a gente tá fazendo aqui na escola [na formação]? O quê que a gente tá aprendendo de novo na escola? Aí, se é uma educação indígena, eles querem que esteja um professor também que fale na língua, sabe?! Eu falei, só que a gente vai devagar, se preparando, pra que isso aconteça (IREMIRI [4], entrevista, 2019).

É interessante observar o envolvimento dos professores com suas comunidades. Os pais e demais moradores acompanham e querem constatar o aprendizado dos estudantes nas escolas. Os professores, por sua vez, se preocupam em envolver os comunitários nas atividades da escola e, mais que isso, socializar o conhecimento adquirido com a comunidade:

A ideia de Geografia, pelo menos que eu [tenho], não quero compartilhar só com os alunos, eu quero compartilhar com a comunidade. É você fazer aqui, na semana, um trabalho: Vamos trabalhar de Geografia! Mas no domingo dizer: Olha, nós trabalhamos isso! Mostrar pra comunidade como é que é a visão do aluno sobre aquela comunidade e a gente construir junto (DIAKURU [20], entrevista, 2019).

Eu fiz, em 2016, seminário da escola, onde pedi que cada professor fizesse também trabalho com sua turma. Na época, eu era coordenador interno, né, da nossa comunidade. Então quando chegou final do ano, cada turma apresentou lá na frente, diante dos pais e foi muita gente, que aprendeu! De Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa. Eles [os estudantes] registraram na cartolina, eles vão mostrando, os alunos mesmo, falam de um tema, né?! Claro que eles não vão falar de todos os temas durante o ano letivo, escolheram um tema que foi trabalhado em cada disciplina e eles apresentam. Aí os pais veem o resultado, né?! (ADZANEENI [6], entrevista, 2019)

O registro na cartolina, de que fala o professor, teve seus problemas, relacionados à infra-estrutura das escolas. Como o piso é de barro e não tem mesas nas salas de aula, Adzaneeni nos contou que fica difícil manter o trabalho limpo:

Quando a gente quer realizar algum trabalho com os alunos, na sala de aula, vamos supor usar cartazes, cartolina, como não tem mesa, muitos alunos usam o chão da sala de aula. Como todas comunidades do Médio Rio Negro, nenhuma comunidade tem escola perfeita assim, piso, livro, né. Aí não tem como, a maioria do piso é barro, né?! Então não tem como colocar cartolina no chão. Pode até colocar, mas tá sujo (ADZANEENI [7], entrevista, 2019).

Já no contexto do professor Iremiri, o barro e outros materiais são transformados em aliados. Driblando a falta de material escolar, o professor utiliza os recursos da mata para realizar as atividades de sala de aula.

Dificuldade a gente encontra muito, né? Apesar que a própria comunidade, o próprio espaço dá a parte didática pra gente aproveitar né?! A própria natureza dá pra gente. A gente encontra na parte de material, assim né, pra trabalhar, pra pintar. Mas a gente, às vezes, improvisa, inventando tipos de pintura, utilizando o próprio carvão, utilizando algumas madeiras, fazendo a cola. Lá [na comunidade] tem uma planta lá, não sei como é o nome, mas ela serve pra colar. E toda essa parte, lá a gente localiza [na mata], vai colocando lá pra eles [estudantes] utilizar. Essa é a dificuldade que a gente tem, a parte do material didático (IREMIRI [5], entrevista, 2019).

Iremiri considerou relevante o desenvolvimento de projetos na comunidade porque envolveu a todos e trouxe recursos para a escola e para os estudantes da comunidade.

O pessoal da Criança Esperança tem uma parte lá que tem jovens, professoras também, que a gente chama, né, que entra junto com a escola. Porque hoje nós estamos em parceria comunidade-escola, né?! Então, é tudo junto, professora. A escola não tá separada da comunidade. Ela é ligada. Por isso que não só a criança que estuda nessa escola, que é favorecida com essa educação, né?! (IREMIRI 6], entrevista, 2019)

O desafio do multilinguismo, no cotidiano da escola, foi expresso pelo professor:

Porque tem muitos que fala mais espanhol, fala mais kubo, fala mais baniwa. Logo que eles chegaram pra cá, teve muita dificuldade na linguagem né. Então professor sempre teve essa dificuldade na sala de aula. E tem que trabalhar muito devagar, pra poder repassar o conhecimento pra eles (IREMIRI [7], entrevista, 2019).

O multilinguismo exige dos professores um conhecimento profundo sobre as línguas indígenas. Quando são capacitados para tanto, os professores traduzem conhecimentos de livros, da internet, das revistas, para as línguas indígenas. Assim, o professor Adzaneeni, conhecedor da língua baniwa, considera que os professores precisam aprender os conceitos para que possam tentar traduzir na língua indígena:

É importante aprender a parte das características de cada espaço. Definições, né?! Assim, saber o que significa cada tema, cada trabalho. Vamos trabalhar sobre paisagem, mas o que é paisagem? Como também definir na língua [indígena] o quê que significa paisagem. Vamos supor na língua portuguesa, eu vou lá na internet [e pesquisar] “paisagem” e já tem lá a definição do que é. E eu tenho que ver [como traduzir]. Mas eu acho que aprender como estudamos essa semana, né, o que é paisagem, do que é região, do que é território. Já dá a ideia de como traduzir, que é a mesma definição pra língua [língua indígena]. Se eu vou trabalhar na [língua] nheengatu, vou descrever, né?! Fazer no caderno e vou escrever. Então eu acho essa parte interessante (ADZANEENI [8], entrevista, 2019).

Entre as necessidades da formação, o professor Diakuru ressalta adquirir a capacidade de discernimento quanto ao conteúdo da aprendizagem, de orientação em relação às metodologias de ensino e estratégias condizentes com a realidade indígena.

O professor tem que saber o quê que é importante ensinar. Definir o que é importante a criança botar na cabeça. Assim, eu acho que de conhecimentos mais gerais do mundo mesmo, assim, conhecer a política, né?! Como é a política econômica do país, e aí trata, como é que é a economia da comunidade, como é que é a política do Brasil. Eu acho que ensinar, aprender como é. Porque tem professores que não se preocupam, mas eu acho que o professor ele tem que tá atualizado, ele tem que tá ligado em tudo (DIAKURU [21], entrevista, 2019).

A formação de estudantes ou professores não precisa se restringir aos espaços formais de aprendizagem. A maioria dos colaboradores desta pesquisa concordam com Diakuru, sobre a existência de outros espaços de aprendizagem, além da escola. Uma conquista importante dos movimentos indígenas, no Alto Rio Negro, no meu entender, foi engajar os professores, conscientizando sobre a importância da participação política:

O que eu vejo e o que sempre falo nas assembleias: que o professor ele não precisa se isolar muito na sala de aula. Ele precisa: Olha vai ter uma assembleia da educação, vai lá! Vai ter assembleia de saúde, vai lá! Porque lá alguma coisa ele vai aprender e é isso que tem que levar pra criança. Tem de ser, a gente chama, de homem político, né?! Não só ver a educação como repassar conhecimento, mas ele tem que aprender tudo, tem que ser atualizado, ele tem que aprender tudo sobre Geografia e ter esse conhecimento e saber como é que ele vai passar, pra facilitar a aprendizagem do aluno. O que eu acho que é o maior problema que nós temos (DIAKURU [22], entrevista, 2019).

Dessa forma, o compromisso político e social dos professores com a comunidade é questão relevante, sempre lembrada nos relatos dos colaboradores. Para Diakuru não é só cumprir carga horária, o compromisso do professor é colaborar para o bem-viver na comunidade.

E cabeça do professor, né. Ele não precisa ser só da educação, ele precisa ser tudo, porque, na comunidade, nós somos tudo ou pelo menos deveria ser, né?! Como eu falei pra ti, eu já escutei muitos professores, poxa vai ter uma oficina sobre saúde, sustentabilidade, são assembleias de associações que vão discutir sobre política: Ah não é comigo não, não é pra professor não! (DIAKURU [23], entrevista, 2019)

Poxa, mas como é que você vai ensinar se você não foi lá ver o problema, né?! Porque lá que você vai dizer: Olha, o problema nosso é isso aqui e aí bota, aí: Olha o problema nosso é isso. Então vamos dar um jeito, vamos tentar dar um jeito, um novo conhecimento e tentar ver como é que a gente pode fazer (DIAKURU [24], entrevista, 2019).

As especificidades da docência nas comunidades não são compreendidas nem mesmo nas Secretarias de Educação. O professor Diakuru conta que as comunidades fazem festejos e ajuris e os professores e estudantes, como moradores da comunidade, precisam participar. São decisões da comunidade.

A expressão usada por Diakuru “a comunidade vai embora de mim” reflete a necessidade de o professor, enquanto liderança, estar junto da comunidade, participando da vida com a comunidade, em acordo com a comunidade. A própria legislação da EEI possibilita a elaboração de calendário próprio para assegurar as especificidades da escola indígena, no entanto, as Secretarias de Educação exigem, embora não orientem a contento, que os PPPs estejam elaborados e que especifiquem as atividades comunitárias. Pena que

nas comunidades, comparecer ou não a um festejo dependa de tantas variáveis quanto são os dias do ano.

Eu discuti com uma pedagoga, porque na comunidade a gente, às vezes, tem nossas falhas, né. Não é porque a gente quer, porque era uma decisão de comunidade. Ela disse pra mim que eu faltei aula numa sexta-feira, porque era uma decisão de comunidade que eles iam pro festejo, né?! Ai, bem no dia, tive sorte! [risos]. Esse pessoal da Secretaria passou lá [na comunidade] e não me encontraram. Aí foi a maior bronca quando eu vim pra cá [para a sede do município]. A pedagoga disse: Não, mas eles vão, tu fica lá, você tem que cumprir com a carga horária lá na sala de aula”. Aí eu fiquei mais chateado, disse: Olha, como é que tu quer que eu faça? É uma decisão de comunidade, eu vou cumprir [horário] sentado, sozinho, fazendo o quê? Vão embora de mim! Aí perguntei dela: Você já trabalhou em uma comunidade? Ela disse: Não. Então vocês têm que ver que lá nós somos restrito, muito restrito. Não tem televisão pra ver toda hora, pra poder aprender muita coisa, vocês não tem contato via celular lá, que não pode ligar pra qualquer lugar, vocês não tem finais de semana pra vocês ter uma diversão, vai pra alguma festinha, ou vai pra algum lugar, né?! Vocês não têm quase nada! Então chega nesse momento que a comunidade diz: Bora, vamos lá participar. É o único momento que a gente tem, que a cidade é muito diferente daqui, né?! Bom, nesses aspectos tem acesso a tudo, né?! Se você se preocupar de criar a metodologia: Vou dá esse assunto amanhã! Vou lá na internet, pesquisa. Mas lá a gente além de trabalhar, a gente vai ter que pescar, você vai ter que ir na roça, né. E pesca não é fácil... Você já pensou, pra poder conseguir um peixe maior, que dê pra você comer pelo menos um dia, você sai daqui 19:00 horas, e volta 5:00 horas da manhã. Assim mesmo, você vai pra escola, trabalha e já vai pra roça, então fica cansativo. Falei pra ela: Não é assim que você está pensando, você quer que eu vou sentar lá, a comunidade vai embora de mim vou ficar sozinho fazendo o quê? [Risos] (DIAKURU [25], entrevista, 2019)

Embora os pais e comunitários cobrem resultados, o professor Iremiri lembra que o trabalho é lento, precisa calma, paciência e, eu acrescento, são necessárias mudanças estruturais, para resolver os inúmeros desafios da EEI. Diante das adversidades, nós, formadores, também nos preocupamos em buscar soluções plausíveis para essas questões, bastante complexas.

Parafraseando o professor Diakuru, acho que estamos no caminho certo, o caminho da interculturalidade crítica e da decolonialidade tem muito a contribuir, “mas tem muita coisa ainda pra fazer, a gente tem que fazer a nossa própria história e construir do jeito que a gente tá fazendo” (DIAKURU, 2019). Eu também acho que é um desafio muito grande, um desafio que precisamos enfrentar.

6.2 NOVAS REFLEXÕES ORIUNDAS DA ETNOGRAFIA DECOLONIAL NA PESQUISA

O interesse pelas propostas decoloniais nos fez reconhecer a necessidade de nos desfazer da perspectiva universalista da nossa formação como educadores, desenvolvendo de forma contínua e progressiva um olhar etnográfico que respeitasse as vozes explícitas e implícitas dos professores indígenas colaboradores, o que em uma perspectiva intercultural e decolonial se aproxima do exercício de “refazer as condições de produção do sujeito suposto saber [do educador que] descortina um novo momento dessa metamorfose de olhares” (CARVALHO, 2001, p.118).

Em 2022, encontros para discussão das disciplinas de Geografia da Licenciatura FPI foram propostos aos, agora, egressos do curso, em um esforço desafiador de, ao invés de representar os professores indígenas, falando por e sobre eles, visibilizar o potencial de suas vozes, de seus conhecimentos e dos seus saberes como professores, lideranças e herdeiros do conhecimento geográfico indígena. Nesses encontros, surgiram apontamentos sobre a formação de professores indígenas, a interculturalidade crítica e as disciplinas de Geografia.

Mais que uma coleta de dados, as reuniões tornaram-se um espaço para o desenvolvimento de co-interpretações coletivas (OLIVERA, 2014) que levaram à elaboração de parâmetros para avaliação das disciplinas, orientados pelos professores indígenas.

Conforme explicitado na quarta seção, os graduandos da FPI avaliam, continuamente, cada disciplina da licenciatura. Posteriormente, os dados do semestre são organizados pela coordenação FPI, discutidos em reunião de colegiado e, posteriormente, nos Seminários de Avaliação com todos os graduandos.

Nas reuniões com os professores indígenas, a avaliação das disciplinas proposta pela FPI não estava em pauta, uma vez que queríamos discutir apenas as disciplinas de Geografia. No entanto, e como é de costume, os professores indígenas iniciaram suas reflexões justamente por onde não esperávamos: a primeira questão que trouxeram à baila foi justamente “a forma” como é feita a avaliação.

Para mim elas [as avaliações das disciplinas] teriam que vim só em perguntas ou poderia deixar, assim, prá avaliar o que quisesse também, livre, uma parte livre prá gente poder avaliar. Porque às vezes tu quer falar: Poxa esse daqui não deu certo... Poderia ter feito, poderia ter melhorado mais... A gente às vezes queria escrever mais coisas, assim, avaliando as disciplinas (WISÚ [6], encontros, 2022).

Embora tenhamos argumentado que as avaliações são discutidas nos Seminários de Avaliação, os colaboradores retrucaram que, sendo realizadas no final das disciplinas, as avaliações são respondidas sem atenção e apressadamente. Segundo os egressos, deveriam ser avaliadas em "minisseminários", onde haveria um “diálogo livre” entre o professor e os graduandos.

Eu acho que prá mim, depois da minha mente estar mais aberta, eu acho que hoje em dia eu avaliaria assim: depois de encerrar todas as disciplinas fazer uma palestra, palestra onde todos os alunos participariam, cada aluno poderia dar sua opinião, falar onde foi a dificuldade dele, se eles conseguiram alcançar ou não, na minha opinião seria isso uma avaliação. Agora só marcar [desaprovando]... (MIHTEÕ [1], encontros, 2022)

É isso, seminário, minisseminário, porque nos nossos cursos só acontecia marcar esse aqui e todo mundo já saía correndo prá [casa]. Tudo cansado (YEPARIO [1], encontros, 2022).

A interdependência engendrou a tradição ancestral de diálogo intercultural que fundamenta a vida social nas comunidades indígenas. A vivência nos movimentos indígenas, bastante atuante no Alto Rio Negro, parece ter consolidado, nesses professores indígenas, o valor do diálogo, da argumentação, do acordo coletivo e de assumir responsabilidades. Assim, sugeriram que, ao final do minisseminário, fosse elaborado um relatório final, com a assinatura de todos os presentes:

É... avalia e no final põe no relatório né. Escreve relatório (MIHTEÕ [2], encontros, 2022).

Isso. E aí no final todo mundo assina, pronto. Isso é uma avaliação (WISÚ [7], encontros, 2022).

Ao contrário de posicionamentos mais paternalistas em relação à educação escolar e à formação de professores indígenas, os egressos sugeriram que a Licenciatura FPI fosse mais rigorosa, exigente, com os graduandos, tanto em relação à aprendizagem quanto às responsabilidades assumidas perante os povos indígenas:

Mas hoje em dia eu penso assim: ser mais exigente. O curso tem que ser mais avançado, exigente. Porque é uma graduação! (MIHTEÕ [3], encontros, 2022)

E os alunos, também, eles têm que mergulhar no curso. Porque às vezes tem uns que não estão nem aí, e isso entristece, porque ele [a Licenciatura FPI] é resultado dos movimentos indígenas que quis: Esse daqui nós queremos, porque nossas escolas precisam! Aí passam os que não estão nem interessados, sabe, e aí me entristece um pouco também (WISÚ [8], encontros, 2022).

As falas acima revelam reflexibilidade e pensamento crítico, mas acima de tudo, a valorização da licenciatura. O processo seletivo para a turma Alto Rio Negro, em 2014, teve mais de setecentos (700) inscritos para as sessenta (60) vagas ofertadas, por isso os professores querem que haja mais “interesse” dos que foram aprovados e se tornaram graduandos do curso. Segundo os colaboradores, deveriam honrar o compromisso com a comunidade aproveitando “a vaga que tiraram de outros”.

Os egressos sugeriram também, maior tempo de estudo nas áreas específicas de formação, lembrando que os dois primeiros anos oferecem uma formação geral, para todos os graduandos e, a partir do quinto período da licenciatura, são direcionados às áreas específicas:

Eu acho que a gente começou bem. Só que a gente estudou muito tempo juntos [2 anos], né, quase que no fim que a gente foi prá área né. Então eu acho que foi pouco tempo prá gente se concentrar somente na área [Ciências Humanas e Sociais]. Tipo, a gente, aproveitar mais as disciplinas da senhora, de Antropologia e de outros professores que trabalharam na área. Então, acaba ficando somente, muito pouco, assim, na teoria e a gente precisaria mais prática também, né (ADZANEENI [9], encontros, 2022).

Valeu a pena, eu acho que só precisava de mais tempo, né professora? Se pudesse só pegar Geografia, Geografia, Geografia (risos), passasse quatro anos de Geografia, era uma outra história. Só que nosso tempo era um pouco curto. É preciso mais tempo prá que a gente pudesse aprofundar na questão da Geografia, de outros conteúdos que a gente precisa desenvolver nas comunidades, mas acredito que, todo esse conhecimento que a gente aprendeu vai valer a pena. E só vai valer a pena, se a gente realmente botar ela na prática dentro das nossas comunidades (DIAKURU [26], encontros, 2022).

É importante ressaltar que os egressos consultados acham importante colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso, ou seja, não se conformam com uma educação simplesmente teórica, se sentem responsáveis por colocar em prática o conhecimento adquirido. Querem transformação, mudanças efetivas em suas comunidades.

Se a gente não envolver a comunidade, a gente não vai conseguir transformar ou mudar essa realidade que as comunidades estão. Que é a nossa função né? Eu acho que a gente não estudou só prá chegar lá, dar aula, ficar por aí mesmo. A nossa função é chegar lá, orientar, falar com as crianças, mas, também, buscar orientar, mudar um pouco essa forma de organizar as comunidades, que não vou dizer que está errado, mas dá prá melhorar, dá prá utilizar mais recursos, dá prá melhorar a gestão de recursos. Porque a nossa região, acho que os colegas sabem, principalmente na região do Cabari, tá muito sugado porque tem mais população, não existe muita madeira prá tirar, tão tirando muito madeira, a pesca é muito escasso, nessa região, a única coisa que eles conseguem produzir muito ainda, é a questão da agricultura, mesmo assim daqui a pouco a terra também já não vai suportar (DIAKURU [27], encontros, 2022).

Uma outra questão, relacionada à formação oferecida pela Licenciatura FPI, foi o estágio. Segundo os egressos, o estágio poderia ser melhor aproveitado, como ocasião para implantar mudanças efetivas nas comunidades, trabalhando os conteúdos dentro da proposta da interculturalidade crítica:

Muita gente não fez direito o estágio, mas acaba que o diretor assina a ficha de estágio sendo que deveria ser feito na área mesmo. Tem como fluir assim. Mas eu acho que eu posso colocar que, somente é isso, que precisaria, tipo assim, tinha que ser desde o início na área de Humanas, poderia ter mais tempo para trabalhar do lado cultural dos povos, na Geografia e, a mesma coisa, no lado não-indígena (ADZANEENI [10], encontros, 2022).

No geral, eu acho professora, veio na minha cabeça aqui, até mesmo para complementar o que o colega tava falando, sobre o estágio, professora. Eu acho que poderia ser mais trabalhado em cima do estágio, né, porque a UFAM formou os alunos pra ser professores, né, em sala de aula. Eu acho que o estágio poderia ser mais proveitoso, mais aproveitado (MIHTEÕ [5], 2022).

Dessa forma, os professores, hoje, depois da “mente estar mais aberta”, ou seja, diante da experiência vivida, propõem: 1 - Realizar o que chamaram de “minisseminários”, uma conversa ao final de cada disciplina, entre professores e graduandos, em que seriam discutidos os conteúdos, a práxis, a aprendizagem e oferecidas as críticas e sugestões do grupo. Ao final, um relatório assinado por todos. 2 - Uma maior exigência da Licenciatura FPI, em relação aos graduandos “explorando mais os conhecimentos” dos professores e cobrando empenho nas aulas. 3 - Mais tempo de estudo na área de formação específica, em Ciências Humanas e Sociais. 4 - Aprofundar a prática nas disciplinas, aplicando os conhecimentos e envolvendo a comunidade nas atividades. 5 – Aproveitar o estágio para efetivar propostas nas comunidades.

Propuseram, inclusive, conscientizar os futuros graduandos sobre a importância política do curso:

Poderíamos levar isso em diante né, explicar pro pessoal que for entrar depois, explicar [porque devem levar o curso à sério]. A UFAM ela tem que pegar mais pesado com os alunos, ver se tão interessados ou não!” (MIHTEÕ (4), encontros, 2022)

Reiteram a importante função social do trabalho docente porque independente do contexto educativo, os professores podem, autonomamente, exercitar uma práxis intercultural:

Depende muito de nós, como professor. E isso é resultado do conhecimento que eu adquiri no curso porque sem isso eu não teria ideia ou algum pensamento, de que maneira trabalhar Geografia na escola (ADZANEENI [11], encontros, 2022).

Os professores, egressos da Licenciatura FPI, fizeram algumas ponderações sobre a realidade educativa no Alto Rio Negro, justificando propostas para a melhoria da formação, na Licenciatura FPI. Uma primeira questão levantada foi o desafio da educação em classes multisseriadas para os professores indígenas e o contexto educativo em que necessitam trabalhar em áreas para as quais não tem formação:

Primeiro momento nós tivemos o curso, aí nós fomos prá área de Humanas, mas nas nossas comunidades, infelizmente, não tem como trabalhar na área por a gente estar trabalhando com número muito pouco de alunos [classes multisseriadas] Porque eu, particularmente, eu sempre trabalhei Língua Portuguesa na comunidade, então acaba que todo conhecimento que adquiri na área das Ciências Humanas está ali engavetado, está guardado, porque a gente não teve ainda a oportunidade de trabalhar, principalmente nessa área, área de Ciências Humanas e Sociais e começar a explorar o conhecimento que a gente adquiriu na formação e se concentrar nisso, naquela área (ADZANEENI [12], encontros, 2022).

Uma é a questão mais metodológica, né, que é um pouco o que o colega está colocando. Como é que eu vou aplicar isso nas nossas escolas, né, na minha escola? Como é que eu vou trabalhar com as crianças? Porque a gente varia muito, né, a gente trabalha multisseriado, e às vezes com alunos do Fundamental II, às vezes com Ensino Fundamental I. Dá prá trabalhar sim. Eu acho que na parte metodológica que a gente [precisaria de maior orientação] porque assim, na parte metodológica, dá prá trabalhar com alunos maiores um pouco, então, isso que assim, daria para trabalhar (DIAKURU [28], encontros, 2022).

A Licenciatura FPI realiza, nos dois primeiros anos, a formação geral, que visa minimizar esse problema. Nesse período inicial, os graduandos recebem uma formação de caráter geral, em todas as áreas. Embora os egressos tenham sugerido iniciarem os estudos já na área de Ciências Humanas e Sociais, percebemos a importância dessa formação geral, nesse contexto de classes multisseriadas. Outra questão levantada foi a aprendizagem de metodologias de ensino para as séries iniciais, visto que, segundo eles, a maioria dos professores trabalha em turmas multisseriadas, que incluem estudantes do Ensino Fundamental I:

O curso foi direcionado prá Ensino Médio. E fica complicado, porque a maioria trabalha mais com as séries iniciais, e essas metodologias são diferentes. Trabalhar com o Fundamental II e Médio é bom né, mas as séries iniciais é mais complicado ainda. Então, eu acho que pensar mais nessas três modalidades. Porque o professor varia muito, tinha professores das séries iniciais, do Fundamental II, do Ensino Médio. E sempre direcionar isso, porque se o professor é do Ensino Médio, como é que ele vai trabalhar com uma criancinha de seis, dez, doze, catorze anos na sala de aula? Ele tem que saber essa metodologia. São metodologias diferentes? Então, direcionar um pouco, os cursos, nesse sentido (DIAKURU [29], encontros, 2022).

Finalmente, os Processos Seletivos Simplificados (PSS), que não aceitaram as inscrições dos egressos, por erro na avaliação de seus diplomas, colocam uma questão a ser revisitada tanto pela UFAM, responsável pela emissão dos diplomas, quanto pelos movimentos indígenas, quanto pelas Secretarias de Educação, responsáveis pelos editais dos processos seletivos para contratação de professores:

Se um dia tiver oportunidade, com certeza nós vamos começar explorar o conhecimento e fazer diferença né. Inclusive essa semana, eu estava falando com pessoal da SEDUC, preparando o edital para o próximo PSS, onde eu reclamei dizendo que nesse último PSS, eu fiz inscrição e meu diploma né, eu fui eliminado na inscrição porque estava escrito Educação Escolar Indígena e reclamei dizendo: Vocês não leram meu histórico escolar, dizendo que minha área era Ciências Humanas e Sociais, habilitado em História, Geografia, Sociologia, um monte de coisa, mas acabaram perdendo um bom professor. Por causa disso eu vim embora [veio para Manaus]. Então acredito que se, por exemplo, esse PSS [fosse] especificamente prá nossa área, com certeza os colegas vão poder entrar pra trabalhar nas escolas do Ensino Médio. Daí, com certeza, vamos apresentar diferenças né, no ensino (ADZANEENI [13], encontros, 2022).

O meu conhecimento que eu adquiri, na verdade eu não trabalhei ainda em sala de aula com os alunos, porque ainda não tô e ainda não fui prá sala de aula, eu praticamente eu tô parada. Então, o conhecimento que eu adquiri tá em mim, eu vou dizer assim, eu ainda não consegui de repassar pra sala de aula, pros alunos (MIHTEÕ [6], encontros, 2022).

Adzaneeni confirmou, na prática, o maior envolvimento dos estudantes, nas atividades, quando adotou a proposta da interculturalidade:

Então foi só nesse ano que eu percebi essa diferença, trabalhando interculturalidade [na escola], com muita atenção dos alunos né. Tanto é que alunos que eram considerados pelos outros professores, naquela escola, que eram mais assim, agitados, não ficam quietos na sala, não querem nada com ensino né, começaram assim, interagir, ser participativos. Brigaram pra ser os apresentadores do trabalho (ADZANEENI [15], 2022).

As reflexões dos egressos que colaboraram nessa pesquisa sugerem que são favoráveis às propostas da interculturalidade crítica para a docência, assimilaram seus princípios e estão dispostos a trabalhar nessa perspectiva. Mesmo os que estão fora da sala de aula de aula sugerem que a perspectiva está presente em seus trabalhos:

A minha vontade é trabalhar com Ensino Médio prá começar a produzir, discutir, entender sobre nossa terra, nosso território e aí sim, avançar sobre território do país, de outros países. Inclusive, o meu TCC eu começo, através da nossa disciplina de territorialidade e acabei fazendo meu TCC sobre território de Cabari, prá falar de potencialidades, de que maneira cuidar, então eu achei muito legal. Pena que, como eu falei, a gente não tem ainda oportunidade de trabalhar somente essas áreas nas escolas (ADZANEENI [14], encontros, 2022).

Hoje eu estou como APs (Assessor Pedagógico), como coordenador e eu tô tentando fazer, nas escolas, por exemplo, são vinte e duas escolas que eu estou acompanhando hoje. Nós estamos fazendo um plano de curso diferenciado né. Eu tive essa ideia, dessa parte intercultural. Por exemplo, Geografia. As escolas hoje, no Encantado, infelizmente, a gente não tem plano de curso, as pessoas [professores] estão trabalhando, como eu falei nas reuniões, nas comunidades, estão trabalhando de uma forma muito, assim, na marra, sem ter planejamento nenhum. E aí, o que que acontece: você não tem uma meta para cumprir, você não sabe o que que tu tá trabalhando. Pegar o livro e trabalhar, que é o que eles, hoje eles estão fazendo. Então, o que que nós estamos fazendo? Estamos fazendo um plano de curso para pegar os dois conhecimentos né, e aí, os conhecimentos, eles têm que ser paralelos. Por exemplo, o que que eu orientei os professores para fazer, que nós estamos fazendo o plano de curso para começar ano que vem. Por exemplo, Geografia... é importante conhecer, por exemplo, as vegetações do Brasil, as vegetações que existem no mundo, mas também, paralelo a isso, nós precisamos trabalhar por região. Que tipo de vegetação que nós temos? Que recursos fluviais? Que que nós temos lá na minha comunidade? O que que tem no Brasil? O que que tem no mundo? Então, a gente está criando um plano, justamente para isso. A gente não tem conhecimento escrito ainda, produzido na minha comunidade, sobre minha comunidade, sobre algum tema, é aí que o professor vai trabalhar e pesquisar. Aí a gente vai montando o conhecimento prá cada turma. Que conhecimento a gente vai trabalhar pra essa turma? Que conhecimento a gente vai pegar para alfabetização? Que pesquisa a gente vai fazer para o primeiro, o segundo, o terceiro até nono. Então paralelo, ao que nós estamos estudando no livro, vamos pesquisar também, a questão nossa (DIAKURU [30], encontros, 2022).

Para além da sala de aula, Diakuru ressalta que o trabalho docente precisa estar associado aos interesses da comunidade, ressaltando o caráter social da educação e pronunciando a grande preocupação dos professores indígenas em transformar a realidade de suas comunidades:

A gente precisa envolver a comunidade. Eu acho que não precisa ser só, na verdade, com a escola, mas acho que com a comunidade. É o ponto crucial, que a gente pode ajudar muito as comunidades. Escola e comunidade. Porque, por exemplo, a questão do mapeamento. Alfabetização Cartográfica. Justamente prá gente ver como é que estamos situados no território, como é que organizamos o nosso território, como é que a gente está organizando nossa comunidade, nossa produção, nossas atividades? Outra questão, é Planejamento e Gestão. Como é que eu vou gerir o meu território? E aí, prá nós, eu acho que do nosso curso de Ciências Humanas e Sociais, é preciso trabalhar com a escola, mas também envolver a comunidade. Porque senão, a gente acaba sendo muito teórico e não muito prático. Porque acredito que o que nós aprendemos, a questão da Alfabetização Cartográfica e a questão do Planejamento e Gestão é preciso mudar isso na comunidade, é preciso fazer com que a comunidade olhe também com a gente, essa questão. Como é que eu uso o recurso? Como é que eu estou utilizando o meu recurso? Como é que eu estou me organizando para utilizar o meu recurso? (DIAKURU [31], encontros, 2022)

A potência desse interesse ativo na transformação da realidade indígena serve-nos de exemplo, apontam para a práxis, envolvendo não apenas o discurso teórico, mas exigindo uma atuação de acordo com o discurso. Dessa forma, as reflexões dos egressos

apontam, efetivamente, para a perspectiva decolonial na Geografia, destacando, inclusive, a premência da Licenciatura FPI desenvolver atividades práticas nas comunidades. Sobre essa última questão, Diakuru destacou, com a concordância dos demais:

Então eu vejo que tem temas importantes prá trabalhar, prá aprofundar mais, eu acho que era aprofundar mesmo, é trabalhar. E a parte mais prática, professora. Era pro nosso curso sair mesmo prá área, lá pra Ilha das Flores, lá pro Tiquié, conhecer um pouco a área, como é que é, como é a dificuldade de cada comunidade, conversar com as comunidades e a partir disso a gente produzir conhecimentos. A gente conseguiu fazer os livros, né, mas a gente tirando um pouco mais da nossa cabeça mesmo. Mas eu acho que a gente precisaria, dentro do curso mesmo, ir lá no Cabarí, ver, passear com os alunos, mostrar como é que tá a realidade lá, a relação social deles lá, como é que está a relação ambiental, como é que está a relação de pesca lá, se tem alguma coisa de pesca. Acho que são conhecimentos que a gente precisa aprofundar e que o curso precisaria aprofundar. A gente pegou muito breve, mas precisaria de muito aprofundamento. Aprofundamento e produção de conhecimento. Eu acho que tudo que a gente for trabalhar, discutir lá, a gente já sai de lá com uma produção científica, já (DIAKURU [32], encontros, 2022).

Destacando a importância das disciplinas de Geografia na formação de novas maneiras de pensar, inclusive em concordância com os movimentos indígenas, o professor aponta que existem mudanças que são urgentes, portanto, precisam se tornar realidade “hoje”:

Por exemplo, quando tu falas em questão de plano de gestão, a FOIRN já está trabalhando há muito tempo, mas se você for pesquisar e ver, na comunidade ainda não criou nenhuma diferença. Você fez o mapeamento, como algumas comunidades já fizeram, mas de prática, de alguma coisa de mudança lá, ainda não ocorreu. É porque apenas se faz o mapeamento, apenas a parte mais teórica, mas a parte prática ainda não ocorreu muita coisa e aí é que a gente, como professor, da nossa turma aí das Ciências Humanas, que fez toda essa capacitação, essas disciplinas que tanto, não é só da Geografia mas também da Antropologia, da Filosofia, das disciplinas né, das outras ciências, envolver todo esse conhecimento e produzir. Eu acho que a gente tem, agora, eu acho que a nossa solução agora é produzir conhecimento, é o que nós podemos fazer e mudar a realidade das nossas comunidades. Porque infelizmente, a gente tem comunidade que não estão de uma forma organizada, eu acho que a gente nem sabe qual é o potencial deles ainda, e é isso que eu acho que a gente, da área de CHS tem que instigar isso, utilizar a escola para que a comunidade repense o que que ele tá fazendo, o que que ele vai fazer, como é que ele vai organizar, como é que ele vai planejar. Mas eu acho que, de prática assim, só vai ter resultado, se a gente envolver escola junto com comunidade (DIAKURU [33], encontros, 2022).

Como falei, o movimento está trabalhando essa questão de mapeamento, planejamento e gestão, mas eu acho que é uma função nossa, como escola, trabalhar nisso com a comunidade, senão, não vale a pena, só orientar uma parte mais teórica dentro da sala de aula e a gente não envolvendo a comunidade, não vai mudar nada. Talvez a gente possa mudar, pensando as crianças, mas daqui dez, quinze anos, e tem coisas que precisa mudar agora. Tem coisa que é urgente prá gente organizar na comunidade, principalmente na nossa região que é a parte mais próxima da cidade, tem mais gente invadindo lá. É preciso planejar e organizar mesmo, a escola junto com a comunidade (DIAKURU [34], encontros, 2022).

Portanto, o envolvimento da Licenciatura FPI com as questões importantes para as comunidades, aplicando na prática aquilo que é discutido teoricamente em sala de aula em prol da transformação da realidade indígena, foi uma das provocações feitas pelos egressos, sobre o que poderia ser melhorado nas disciplinas. Outras questões importantes, foram:

Eu acho que faltou um pouco a gente ter conhecimento de que maneira a gente utilizar tecnologia, sabe? Porque assim, mostrar pedagogicamente para os nossos alunos, conhecer algum sistema, algum aplicativo né. A gente poderia ter essa formação junto, talvez criar um aplicativo, né, um aplicativo que use como identificar os locais assim, dentro da cartografia. A gente teve momento né disso, assim, rápido né? Podia ter assim, uma disciplina de conhecimento de GPS, mais profundo né, prá que a gente tivesse esse conhecimento (ADZANEENI [16], encontros, 2022).

Super importante, a gente saber como monitorar a nossa área porque a gente trabalhou com a questão do GPS, né, mas se você não sabe, depois que você marca o GPS, utilizar isso, se você não sabe como utilizar esse aplicativo, prá gente quase que não vai valer. Porque o que que ajuda? Ajuda no planejamento e gestão, ajuda na questão do mapeamento, do zoneamento, tudo isso ajuda, porque acho que a parte mais importante, a parte mais difícil nas comunidades, acho que é a questão do monitoramento. Como é que eu monitoro minha comunidade? Como que eu vou acompanhar o que que tá acontecendo na minha comunidade? Como é que eu posso dizer que aqui tenha tudo isso, seria uma questão de monitoramento, de georreferenciamento. Me lembra uma vez, eu acho que lá em 2000, nós tínhamos um projeto pelo FMMA, a gente tinha pensado justamente formar aqui na região pessoas no georreferenciamento, trabalhar com monitoramento. Infelizmente a gente não conseguiu fazer isso. Porque a gente sabe que seria importante a gente monitorar a área, né, ter pessoas que vão acompanhando em tempo real como é que está a região, onde é que está sendo queimado, tá sendo destruído né, onde está sendo muito pescado né, ou tá tendo tráfico né, tudo isso a gente teria que monitorar isso. Então, é importantíssimo a gente aprender isso porque ajudaria, tanto na escola, quanto na comunidade (DIAKURU [35], encontros, 2022).

Outra questão, a gente teve, professora, mas a gente pegou acho que muito pouco, as políticas ambientais, né, leis ambientais. De como é que eu vou proteger minha área, minha terra, minha vegetação, meu povo, meu rio se eu não sei a questão das leis, como é que funciona isso. Como é que funciona uma área de preservação? Como é que funciona uma área indígena? Então tudo isso eu acho que teria que ser mais aprofundado. A gente pegou um pouco a questão das terras demarcadas né (DIAKURU [36], encontros, 2022).

Eu vou colocar assim como indígena, né, eu acho que a gente conseguiu de ampliar o conhecimento sobre território, né, território, territorialidade. A gente não sabia muito bem como que era isso, eu digo por mim que eu vim da comunidade que eu sei onde eu nasci, mas eu não sabia até onde vai a parte da minha comunidade né. Com o trabalho sobre território, é, eu aprendi um pouco sobre isso (MIHTEÔ [7], encontros, 2022).

Eu acho que mais conteúdos relacionados à nossa região. (DIAKURU [38], encontros, 2022).

Dessa forma, os egressos ressaltaram: 1. A necessidade de preparação para o trabalho em turmas multisseriadas. 2 – A aprendizagem de metodologias de ensino para o

Ensino Fundamental I. 3 - A questão dos editais para os PSS do Alto Rio Negro e/ou da adequação dos diplomas aos editais. 4 – A importância do envolvimento das comunidades, nas atividades da escola indígena e nas atividades da Licenciatura FPI. 5 – Maior aprofundamento das temáticas sobre território, novas tecnologias, georreferenciamento e monitoramento ambiental.

Afora os desafios, uma perspectiva diferente foi apresentada por Adzaneeni, que considerou as potencialidades do ensino-aprendizagem nas escolas localizadas em comunidades indígenas:

Então eu acredito que, na Educação Escolar Indígena, o aluno indígena que está na escola indígena pode ou poderia aprender muito mais que aluno que está na escola que não é indígena, porque o aluno, principalmente na comunidade, ele vai ter muito tempo com a gente, como professor, muito diferente do aluno que está na cidade. Por exemplo, eu trabalhei Geografia e História, lá no Colégio São Gabriel em 2019. Os meus alunos entravam na sala de aula, ficam comigo lá quarenta minutos, depois eu vou prá outra sala, aí só vejo eles no outro dia porque eles voltam prá casa e é longe. Agora, aluno que está na comunidade e eu moro lá, termina aula né, aí eu estou ali perto né. Se quiser tirar dúvida eu estou ali na casa do professor, e ele vai lá, volta a conversar no mesmo conteúdo, no mesmo assunto. Então nessa imaginação, né, pensamento, que eu acho que o aluno tem mais vantagem sabe. Aluno indígena (ADZANEENI [17], encontros, 2022).

Avaliando as disciplinas de Geografia, os professores consideraram importantes, também, os conhecimentos adquiridos sobre a diversidade cultural e linguística do Alto Rio Negro, destacando a atividade em que fizeram os mapas mentais das calhas de rio onde ficam suas comunidades de origem

Dada a grande diversidade de povos indígenas no Alto Rio Negro, as relações interétnicas estão implícitas na vida sociopolítica, mas as grandes distâncias que separam as calhas dos rios tornam os contatos pouco frequentes. Os egressos acharam interessantíssimo, assim como nós, ouvir os colegas de outros povos e de outros rios contarem sobre os territórios e as territorialidades nas Terras Indígenas (TIs) onde habitam.

Foi muito bom porque a gente teve como botar num papel, desenhar né, num papel, o nosso território. Porque muitas vezes, a gente vive por viver, eu praticamente era assim. É, a gente vive [na Terra Indígena] mas a gente não sabe onde é o limite do nosso território né, quais são os recursos naturais, assim, por isso que prá mim foi muito importante (MIHTEÕ [8], encontros, 2022).

E, também, fez a gente se conhecer né, eram os alunos de vários lugares, várias etnias, fez a gente conhecer de cada um, né. Eu não sabia quem era você, de onde você era, né. A partir desse trabalho teve esse conhecimento de conhecer das nossas limitações né [limites entre as diversas terras indígenas do Alto Rio Negro], de onde a gente veio, principalmente das nossas comunidades, né (WISÚ [9], encontros, 2022).

Destacam-se nas narrativas acima, o interesse em “conhecer” os limites, as fronteiras e as delimitações das TIs no Alto Rio Negro. Durante as disciplinas, os limites entre as terras indígenas geraram discussões acaloradas, mas alguns graduandos, que participam mais diretamente dos movimentos indígenas, esclareceram os referenciais de demarcação.

Os egressos destacaram, também, a riqueza da vivência interétnica e da interculturalidade crítica, vivenciada entre eles mesmos, uma vez que a turma Alto Rio Negro teve estudantes de doze (12) povos diferentes. Assim, enquanto eu pensava, na época, na interculturalidade crítica enquanto relação entre o conhecimento científico e o conhecimento tradicional, os egressos propuseram uma interculturalidade crítica entre povos indígenas:

Fez a gente viver e conhecer a diversidade cultural que estava dentro da sala de aula, nós alunos né, tudinho, né, a diversidade cultural, a diversidade linguística. Porque nós somos indígenas, todos indígenas, mas só que as nossas culturas são diferentes. A cultura do Waupés é diferente dos baniwa, que é diferente dos [falantes] de nheengatu. Somos diferentes e as línguas também (WISÚ [10], encontros, 2022).

Porque teve ainda essa interculturalidade crítica né: porque eu sou dessana, você é baniwa, ela é tukano. Nós somos de povos diferentes, e a gente conheceu que cada um vive de forma diferente, e isso já é uma interculturalidade crítica né. Entre nós mesmos, a gente tava se conhecendo... (WISÚ [12], encontros, 2022)

As línguas também, que a gente fala... Isso a gente tem, essa riqueza né, de várias etnias, de ter o seu modo de viver, diferente de outras etnias (MIHTEÕ [9], encontros, 2022).

Acharam importante tratar das relações sociopolíticas entre não-indígenas e indígenas, refletindo sobre os processos geográficos, históricos e culturais da ocupação do Alto Rio Negro, mas também sobre as relações interétnicas que fundamentam as discussões sobre hierarquia e posição social entre indígenas de povos diferentes. A questão da discriminação, ainda presente e muito combatida pelos movimentos indígenas na região, também foi destacada pelos professores:

A questão da política social mesmo, pra ver nas comunidades, que trabalhamos pouco, aprofundar um pouco isso. Gostaria de trabalhar um pouco como é que está a relação mais profunda étnica. Porque às vezes a gente fala: Não, mas a relação dos povos está bem! Será que está bem mesmo? Será que se a gente for pegar a fundo, ainda existe um conflito, existe uma, como é que a gente fala, uma discriminação entre a gente mesmo? E existe! Então isso também, trabalhado como curso e trabalhado na comunidade, infelizmente ainda existe entre a gente mesmo, não é nem questão de branco com índio, entre a gente mesmo, de índio com índio (DIAKURU [37], encontros, 2022).

Eu acho que a partir desse conhecimento, dessa disciplina, dá prá trabalhar com os alunos sobre isso, né. Trabalhar a diversidade cultural já falando da discriminação que acontece né, entre os povos também. Porque a discriminação não é só dos brancos, acontece entre os povos também (WISÚ [11], encontros, 2022).

Durante as conversas, percebemos que os egressos da turma querem que todos participem, falem e sejam ouvidos. Preocupam-se, solidariamente, com a aprendizagem dos colegas, como demonstrado por Adzaneeni quando comentou sobre o aprendizado do uso do GPS:

Foi tão rápido né, a gente trabalhava no grupo, mas somente quem era mais rápido que sabia... Sim, fui aprendendo. Inclusive até hoje sei como mexer. Mas, assim, pensando no parente [que] nem lembra o que é, né. Só se tivesse uma formação também, especificamente sobre isso. Seria uma disciplina, acho que muito legal prá gente, junto com a cartografia, que trabalhe a questão do território (ADZANEENI [18], encontros, 2022).

Assim, entendemos que os processos próprios de aprendizagem indígena incluem o diálogo, as negociações, os acordos e a colaboração. É um processo coletivo e concomitante de ensino/aprendizagem, não sendo comuns as relações individualistas e competitivas. Além disso, os povos indígenas propõem não apenas que haja ensino, mas que, efetivamente, haja aprendizagem e aplicação na prática.

O resgate da memória cultural e a valorização dos conhecimentos tradicionais ocorreram, segundo os professores indígenas, porque, empenhados em desenhar os mapas das comunidades, eles puderam “viver” de novo, rememorando conhecimentos aprendidos. Os antepassados, representados através da expressão “a gente viveu isso com nossos avós”, foram os responsáveis pela transmissão oral do conhecimento tradicional dos povos indígenas:

Prá mim foi muito importante né, porque assim fez relembrar e, ao mesmo tempo, fez a gente viver e conhecer. O aprendizado foi bem rico mesmo. Como diz? O que a gente aprendeu na infância, nas nossas comunidades, desde criança, isso já existia, a gente só trouxe esse conhecimento prá sala de aula. O que mudou [acrescentou] mesmo, foi o conhecimento dos brancos. Mas, conhecimento tradicional mesmo, a gente já tinha em mente, desde a nossa infância, a gente viveu isso com nossos avós. Na sala de aula mesmo, deixou a gente ter conhecimento amplo né, entender melhor (MIHTEÕ [10], encontros, 2022).

Consideraram importante desenvolver, por meio das disciplinas do curso, uma perspectiva diferente, “conhecimento amplo” sobre as Terras Indígenas do Alto Rio Negro e os diferentes povos que nela vivem e afirmaram a intenção de repassar os conhecimentos adquiridos aos estudantes das escolas indígenas.

E pra levar prá sala de aula, isso é muito importante né, porque desde as crianças né, da comunidade, desde pequenos tem que começar assim, de entender, né, conhecer onde [fica] o território onde eles vivem, como é que é, conhecer sua própria comunidade. Eu acho que a partir desse conhecimento, dessas disciplinas, dá prá trabalhar com os alunos sobre isso né (WISÚ [12], encontros, 2022).

A gente já pensa diferente... [depois das disciplinas] (YEPARIO [2], encontros, 2022)

Pensa diferente, pensamento diferente, olhar diferente né. Isso a gente, com certeza, como já temos esse conhecimento né, é muito importante para o professor, para uma professora levar esse, conhecimento para o aluno. O aluno já vai ter outro conhecimento de aprendizagem né. Poxa, também é assim: eu não sabia que era assim né. Foi muito bom a gente conhecer. A aprendizagem foi muito rica prá gente levar nas escolas (MIHTEÕ [11], encontros, 2022).

Eu agora passei em todas as comunidades e tem algumas comunidades que tem iniciativas boas, mas tem professores que não tem. É preciso envolver isso, porque senão fica um conhecimento desproporcional, porque aqui uma criança conhece e na outra comunidade não conhece. Como já ocorria. Tem vezes, eu me lembro, que a gente passava vergonha, lá, quinze anos atrás, que tinha pesquisador que vinha sei lá de onde, lá da Europa, conhecia mais a nossa região que a gente! E a gente não sabia que aquilo tinha lá, que aquilo existia. Precisa aprofundar isso então, com os nossos alunos, para que a criança entenda tudo que ocorre ao seu redor. Porque senão, vem alguém lá de fora, de novo e diz: Não, mas é assim que é que é! E não vai ter todo conhecimento para discutir com ele. É o que ocorreu, faz tempo, eu mesmo já fui assim (DIAKURU [37], encontros, 2022).

As conversas com os egressos indicaram “outros” parâmetros avaliativos para as disciplinas de Geografia da Licenciatura FPI, que podem ser melhor compreendidos sob a perspectiva da colonialidade, geopolítica do conhecimento (hierarquização racial, diferença colonial), interculturalidade (funcional e crítica) e decolonialidade. Além disso, reafirmaram a centralidade das reflexões sobre terra, território e territorialidade uma vez que “sem o território não existe a educação indígena” (KAMBEBA, 2022), apontando para a valorização do diálogo intercultural entre a Geografia indígena e a Geografia acadêmica.

Consideramos que, embora esses parâmetros estejam presentes nas disciplinas de Geografia da Licenciatura FPI, o diálogo intercultural apresentado nesta tese, apresentou novas perspectivas e aprofundou significados acerca daquilo que interessa aos professores indígenas do Alto Rio Negro.

7 RESGATANDO OLHARES SOBRE GEOGRAFIA NA LICENCIATURA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

Esta seção tem por finalidade proceder à análise dos objetivos específicos colocados para esta tese. Em primeiro lugar, contextualizar as propostas para a formação de professores no Alto Rio Negro, buscando visibilizar os mecanismos da colonialidade no contexto educativo e sua influência sobre a práxis docente. Em seguida, descrever as práticas nas disciplinas de Geografia da Licenciatura Formação de Professores Indígenas que indiquem possibilidades para a interculturalidade crítica e a decolonialidade. Por fim, apresentar as reflexões conjuntas e as propostas dos egressos da área de Ciências Humanas e Sociais da Licenciatura Formação de Professores Indígenas, turma Alto Rio Negro, para as disciplinas de Geografia.

Visibilizando a alteridade negada, o silenciamento, o apagamento e a subalternização dos saberes e conhecimentos dos povos indígenas e apontando a persistência da colonialidade, da visão euro-usa-cêntrica e monológica ocidental, naturalizada no contexto da geopolítica do conhecimento, tive a intenção de ressaltar a alteridade, como entendida na perspectiva da decolonialidade, que reconhecendo nossas semelhanças e afirmando nossas diferenças, através das relações dialógicas propostas pela interculturalidade crítica, possibilitam a visualização das exterioridades do conhecimento geográfico, a valorização da diversidade de conhecimentos das diversas culturas e o descobrimento de diferentes cosmovisões indígenas.

Três eixos, referentes aos objetivos específicos, foram triangulados com o objetivo geral de explicar as contribuições das proposições decoloniais para a práxis nas disciplinas de Geografia da Licenciatura FPI, turma Alto Rio Negro. São eles:

1. Aspectos que caracterizam os contextos das propostas para a formação de professores indígenas no Alto Rio Negro, visibilizando os mecanismos da colonialidade no contexto educativo e sua influência sobre a práxis.
2. Indicadores de interculturalidade crítica (diálogo intercultural) e de decolonialidade na práxis das disciplinas de Geografia da Licenciatura FPI.
3. Reflexões e propostas dos egressos para as disciplinas de Geografia, elaboradas nos encontros críticos-dialógicos.

Ao procedermos às análises das narrativas e reflexões dos colaboradores dessa pesquisa, à vista das perspectivas decoloniais, emergiram as seguintes proposições: colonialidade, geopolítica do conhecimento, interculturalidade funcional, interculturalidade crítica e decolonialidade.

Com o intuito de evidenciar os fundamentos dessa observação, as análises das atividades desenvolvidas nas disciplinas foram organizadas no quadro 12 e as reflexões dos colaboradores dessa pesquisa foram organizadas nos quadros 10,11 e 13, coadunando suas narrativas (Apêndice A) às proposições decoloniais, conforme poderá ser inferido.

7.1 ASPECTOS QUE CARACTERIZAM OS CONTEXTOS DAS PROPOSTAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ALTO RIO NEGRO, VISIBILIZANDO OS MECANISMOS DA COLONIALIDADE NO CONTEXTO EDUCATIVO E SUA INFLUÊNCIA SOBRE A PRÁXIS

(Colonialidade, interculturalidade funcional, interculturalidade crítica e decolonialidade).

Na análise das conversas e entrevistas com os professores, que vivenciaram a docência em escolas indígenas nas décadas de 1970-1990, evidenciou-se a prevalência da colonialidade nas dimensões do ser, do saber e do poder, alinhada à política indigenista integracionista característica das primeiras décadas (século XX) da educação escolar indígena missionária salesiana, com forte componente religioso, catequético e pouco espaço para a aprendizagem da Geografia e, a partir da década de 1970, a prevalência da Geografia Tradicional de caráter nacionalista e patriótico (VLACH, 1988), alinhada à política desenvolvimentista dos governos militares.

Durante a década de 1990, observam-se os sinais do fortalecimento dos movimentos indígenas na região do Alto Rio Negro e da implementação de uma política indigenista de afirmação da diversidade étnica e cultural, uma fase de importante transição no entendimento da alteridade com reflexos nas relações interculturais, que incide na educação escolar indígena e na práxis educativa, agora pleiteada como espaço de afirmação da autonomia e da autodeterminação das identidades indígenas, com a emergência das primeiras propostas de educação escolar indígena intercultural, específica, diferenciada, bilingue/multilíngue, comunitária, com calendário diferenciado e respeito aos processos próprios de aprendizagem das culturas indígenas. Esses contextos foram evidenciados nas narrativas dos entrevistados, conforme apontado no Quadro 10.

Quadro 10 - Contexto histórico da formação de professores indígenas

COLONIALIDADE / DECOLONIALIDADE - GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO ⁸³		
A – Colonialidade	1- SER /SABER /PODER	Don1 – Ann1 – Ann 2 – Ann3 – Ann4 – Ann5 – Ann6 -Don 2- Mar1 – Ann7 – Ger1 – Ger2 – Mar2 – Don5 – Mar3 – Don7 – Don8, Don3, Don4 e Don6
B – Interculturalidade Crítica/Decolonialidade (TRANSIÇÃO)	1 - SER/SABER /PODER	Ann8 – Ann9 – Ger3 – Ger4 – Ger5 e Ger6

Legenda: Alto Rio Negro, décadas de 1970 – 1990. /

Annunciata (Ann), Donato (Don), Gersem (Ger) e Maria (Mar).

Fonte: A autora, 2023.

Observa-se a persistência da colonialidade nas dimensões do ser e do saber expressas em uma educação escolar, com a prevalência do ensino tradicional, euro-usa-centrado, catequético e monológico através do qual a cosmovisão ocidental foi imposta aos estudantes indígenas conforme descrito tanto pelos professores indígenas, quanto pela Irmã Annunciata. Os conteúdos ministrados nada tinham a ver com as culturas indígenas, tampouco o regimento dos Colégios Salesianos ou mesmo as práticas pedagógicas: “foi um campo que a gente conheceu além da vida que a gente criou na comunidade” (DONATO, entrevista, 2019). Um “campo” bem além da vida conhecida na comunidade, uma vez que apresentava uma cosmovisão propagada pela Modernidade, ocidental e capitalista, que em nada se aproximava das cosmovisões indígenas, pelo contrário, objetivava aniquilá-las. Decerto, porque alinhada aos mecanismos de poder da geopolítica do conhecimento, essa educação parecia “bastante atraente” aos jovens indígenas (GERSEM, entrevista, 2019) que, seduzidos pelo mito da Modernidade e pelos modos de vida dos não-indígenas, desejavam, como seus pais, o acesso a uma melhor qualidade de vida, através da escolarização.

Os professores salesianos empenharam-se em desenvolver a obra missionário entre os povos indígenas, através da educação escolar, buscando integrar os diferentes povos indígenas à cultura nacional, o que significou bem mais do que o que foi efetivamente realizado pelos órgãos federais (SPI e FUNAI).

O racismo epistêmico e a negação da alteridade, característicos da colonialidade ficam evidentes nas narrativas do professor Donato, quando conta a reprimenda que recebeu

⁸³ As siglas que constam da terceira coluna dos quadros 10, 11 e 13 correspondem às falas transcritas que constam no Apêndice A.

do padre por comer rã e da D. Maria quando afirma que os salesianos “ensinavam como a gente deve viver” (MARIA, entrevista, 2020).

Com o aumento da demanda por educação escolar na região do Alto Rio Negro, surgem os primeiros professores indígenas, até a década de 1980, formados “na prática” através do aprendizado com os professores salesianos. No final dessa década, tem início as formações através do Magistério e das graduações regulares (PROING/UFAM), um primeiro degrau para a autonomia profissional dos professores indígenas. No entanto, foi através das reivindicações dos movimentos indígenas da região do Alto Rio Negro (APIARN, COPIARN e FOIRN, entre outros) que efetivamente os povos indígenas obtiveram direitos assegurados na Constituição Federal de 1988, assumindo gradativamente os postos de gestão escolar na região.

Além das esferas de poder, no âmbito educacional, a luta pela educação escolar indígena específica e diferenciada marca uma importante transição nas relações de alteridade, porque, conscientes da situação de subordinação e invisibilidade de seus corpos, modos de vida, culturas e línguas, os povos indígenas lutaram pelo direito a uma educação escolar própria, diferenciada, que valorizasse seus conhecimentos, cosmovisões e cosmologias. Esse anseio origina as propostas que fundamentam as Licenciaturas Interculturais, como é o caso da Licenciatura FPI.

Assim, é decolonial a luta dos povos indígenas por uma formação intercultural para professores, embora, ainda persistam os mecanismos da colonialidade, intrinsecamente atuante nas dimensões do poder, do ser e do saber, conforme apontam as perspectivas decoloniais, que tomamos para esta tese. Assim, nada mais coerente que propor uma Geografia decolonial na Licenciatura FPI.

Tomando as narrativas dos graduandos indígenas, observa-se, no contexto atual da formação de professores indígenas no Alto Rio Negro, aspectos da interculturalidade crítica expressos na conscientização dos professores acerca de seu papel na concretização dessa educação específica e diferenciada, com influência na práxis pedagógica que desenvolvem nas escolas indígenas.

Por outro lado, observa-se também, a interculturalidade funcional, que ameaça a conquista da tão sonhada autonomia e autodeterminação, com respeito às epistemes próprias dos povos indígenas, seus conhecimentos, cosmovisões e cosmologias e valorização de suas identidades, conforme apontado pelos dados evidenciados no Quadro 11.

Quadro 11 - Contexto atual da práxis e da formação de professores indígenas

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E FUNCIONAL - GRADUANDOS (Reflexões)		
A – CRÍTICA	1 - Diferencial positivo formação 2 - Práxis Pedagógica EEI 3 - Conhecimento indígena 4 - Relações Interculturais 5 - Territorialidade-Ancestralidade 6 - Oralidade/Escrita 7 - Compromisso docente com a comunidade 8 - Movimento Indígena (espaço informal de aprendizagem)	Du1 – Wi1- Ir1 – Do1 - An1- Ma1- Di1- Ad1- Si1 Ad2 - Wi3 – Di5 – Di7 - W4 – An11 - An10 - Si2 - Di21 Di2 – Di3 - Si8 - An9 – Ad5 - Di19 – Ir5 An3 – An4 – Di15 - An5 – An6 An7 –An8 Ad8 - Di31- Du6 – Yu2 – Yu3 - Di20 - Ad6 - Ir4 - Ir6 Di22 – Di23 - Di24
B - FUNCIONAL	1 - Colonialidade 2 - Livro didático 3 - Material escolar insuficiente 4 - Ensino Tradicional 5 - Multilinguismo 6 - Formação/Auto Continuada 7 - Apoio (Comunidade -Secretarias de Educação) 8 - Infraestrutura inadequada 9 - Analfabetismo Funcional 10 - Empregabilidade 11 - Turmas multisseriadas	Du4 - Wi2 - Di12 - Do5 - Di13 Du5 – Du7 - Di8 - Di9 - Ir 3- Di10 – Do2 - Do6 An2 – Ma2 – Si6 – Si7 — Ir5 - Di18 Di14 Ir7 - Si3 Di25 – Wi5 - Do3 - Do4 - Di17 Di6 - Di11 – Ad4 – Ad7 Yu1 – Yu4 – Di16 Du 2 – Ir2 Di4 – Ad3 – Du3 - Si4 – Si5

Legenda: Duhigo (Du), Wisú (Wi), Iremiri (Ir), Doé (Do), Anasaro (An), Maaleni (Ma), Diakuru (Di), Adzaneeni (Ad), Siripo (Si), Yusio (Yu), Yepario (Ye), Mihteõ (Mi).

Fonte: A autora, 2023.

Tomando os relatos dos professores indígenas, à época, graduandos da FPI, sobre suas práxis, no contexto atual da Educação Escolar Indígena no município de São Gabriel da Cachoeira, podemos inferir que, embora os povos indígenas tenham obtido conquistas importantes através da Educação Escolar Indígena, conforme qualificada na política de valorização da diversidade, mudanças estruturais importantes ainda estão no campo do dever e aspectos da colonialidade ainda continuam.

Existem propostas importantes para a EEI, porém o investimento necessário para colocar em prática tais propostas fica aquém das necessidades reais. Assim, observamos que, embora a Educação Escolar Indígena tenha legislação própria, garantida por lei em suas características próprias, questões estruturais, político-administrativas, interferem e prejudicam as práxis dos professores, denunciando os perigos da interculturalidade funcional, conforme nos adverte Catherine Walsh (2012).

Uma boa parte dos professores possui contratos temporários, o que significa insegurança em relação aos seus empregos. Na ausência de concursos, tornam-se mais

dependentes das Secretarias de Educação, podendo não ser recontratados no ano seguinte. A autonomia dos professores e das escolas indígenas ficam comprometidas nesse contexto.

Como visto, os debates sobre formação de professores indígenas, em nível superior, ganharam maior destaque no cenário nacional e na pauta de discussões das organizações dos movimentos indígenas, sobretudo a partir da década de 2000, muito embora, no Alto Rio Negro a educação superior viesse sendo demandada desde a década de 1980.

O avanço da escolarização indígena, com o aumento do número de estudantes com ensino médio completo, ampliou a demanda por acesso ao ensino superior, motivando constantes reivindicações das organizações indígenas nesse sentido. Concomitantemente, a LDB 9394/96 passou a exigir formação superior para professores da educação básica, em todas as modalidades prevista em lei, destacando as especificidades da Educação Escolar Indígena.

As propostas de formação específica, intercultural crítica, para professores indígenas basearam-se tanto no direito dos povos indígenas, de acesso ao ensino superior, quanto na ideia de que a formação deveria ser diferenciada, conforme experiências consolidadas que já indicavam caminhos outros para a Educação Escolar Indígena em uma perspectiva intercultural crítica, específica, diferenciada, comunitária e bilingue desde, pelo menos, a década de 1980. Referendando esses entendimentos, os RCNEI (1998) e o RFPI (Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (RFPI, 2002) sugerem a formação intercultural crítica para professores indígenas.

Nos anos 2000, surgem as primeiras iniciativas, sempre nas universidades públicas, dirigidas especificamente à formação de professores indígenas e as primeiras propostas de acesso diferenciado para povos indígenas em cursos de graduação regulares, fruto das discussões sobre políticas de ação afirmativa dirigidas aos segmentos historicamente excluídos da população brasileira, principalmente indígenas, quilombolas e afrodescendentes.

Nas discussões sobre ensino superior indígena, aparece de forma bastante incisiva a necessidade de um contraponto às formações tradicionalmente oferecidas, nas quais o discurso da igualdade oculta a exclusão e a invisibilização, através da proposta de uma mesma formação “igual” para todos os estudantes, independente das suas especificidades culturais.

Na primeira década dos anos 2000, as Licenciaturas Interculturais surgem como proposta para a formação de professores. Conforme demonstrado na quarta seção, tanto a

Constituição Federal de 1988, quanto a LDB 9394/96, quanto os RCNEI (1989) trazem propostas bastante consistentes para a formação de professores indígenas, fundamentadas em demandas oriundas dos povos indígenas, ouvidos em suas comunidades e representados pelas organizações dos movimentos indígenas nas diversas regiões do Brasil.

As Licenciaturas Interculturais são entendidas, de forma geral, como uma formação de professores indígenas que leva em conta essas especificidades e procura estabelecer o diálogo intercultural reconhecendo as alteridades indígenas, considerando os preceitos da autodeterminação e da autonomia indígena, asseguradas também pela Convenção 169⁸⁴, que deram origem às leis mencionadas acima.

Os colaboradores desta pesquisa, quando ainda em formação na Licenciatura FPI (2019), identificaram com clareza o que dificulta exercerem a interculturalidade crítica em suas práxis pedagógicas, confirmando a ameaça da interculturalidade funcional e, ao mesmo tempo, afirmando a importância da interculturalidade crítica na formação de professores.

A grande maioria identifica a formação, inicial, superior e continuada como uma dificuldade a ser superada na região, sendo marcantes seus esforços de autoformação. Sobre a Geografia na formação de professores indígenas os colaboradores refletem:

Na minha opinião, ele [o professor] tem que conhecer os dois lados da realidade, daqui pra fora. As crianças têm que conhecer o que a gente tem aqui como animais, a floresta, o Amazonas, o município que a gente vive, e como lá fora também. Como a gente tava estudando⁸⁵, né?! Eles têm que conhecer outras paisagens também, que são diferentes daqui (WISÚ, entrevista, 2019).

Eu acho que o professor deve saber muitas coisas, professora, né?! Saber lidar com o quê que estuda realmente a Geografia, né, pra poder, como diz, passar pros alunos o quê que estuda. É isso! Isso que achei dificuldade um pouco, porque eu não tinha livro né... de Geografia (DUHIGO, entrevista, 2019).

Como eu estou aprendendo hoje a Geografia também, né, na parte das Ciências Humanas, pra mim é muito importante levar essa parte de material [apoio didático] nosso mesmo, né?! Que eu acho que seja produzido aqui, junto com a senhora que é professora, junto com a gente, junto com outros parceiros de instituições, né. Que possa produzir esse material próprio pra escola, pra trabalhar, né?! Porque a gente tem mais é da parte lá do Sul, do Centro-Oeste. Mas o que a gente quer mesmo é um material mais específico aqui da nossa região né, principalmente da região do município de São Gabriel da Cachoeira (IREMIRI, entrevista, 2019).

⁸⁴ O Brasil é signatário desse tratado que prevê a autodeterminação e a autonomia dos povos indígenas nas questões que lhes dizem respeito, como a educação, por exemplo: “A Convenção 169 [da Organização Internacional do Trabalho - OIT] garante aos povos indígenas que sejam consultados e participem de todo o processo de formulação e implementação que lhes dizem respeito” (FUNAI:14).

⁸⁵ A colaboradora refere-se à disciplina Planejamento e Gestão: território e territorialidade do povo indígena.

Nos relatos podemos inferir que os professores almejam, através da formação, aprofundar o conhecimento em Geografia⁸⁶ para que o professor possa “saber lidar com o quê que estuda, realmente, a Geografia”, de forma intercultural, mediando a compreensão sobre “os dois lados da realidade” e que favoreça a elaboração de material de apoio didático (intercultural, específico, diferenciado e multilíngue) conforme sugerido nas disciplinas de Geografia: “a gente quer mesmo é um material mais específico aqui da nossa região né, principalmente da região do município de São Gabriel da Cachoeira”.

Os livros didáticos que chegam às escolas indígenas, segundo os professores indígenas, continuam vindo “do Sul”. Embora auxiliem o trabalho dos professores, continuam descontextualizados por isso suas informações são usadas para comparação com a realidade local. A realidade retratada nos livros didáticos, distribuídos pelas Secretarias de Educação, continuam obliterando conhecimentos locais e regionais.

Nos depositários de teses e dissertações das universidades existem, na própria UFAM, muitas pesquisas produzidas, inclusive por pesquisadores indígenas, no entanto, esse conhecimento amazônida continua subalternizado nas políticas governamentais.

Estudar as diversas regiões do país é importante. O problema é não estar disponível, nas escolas, o acervo de pesquisas sobre as Amazônia, o Amazonas, o Alto Rio Negro ou os povos indígenas da Amazônia. Nesse sentido, os povos indígenas e o Alto Rio Negro continuam invisibilizados nos livros didáticos.

As dificuldades para realizar o planejamento e aquelas que incidem sobre o acompanhamento pedagógico, também foram enunciadas. As questões burocráticas são desafiadoras para alguns professores, como preencher os diários de classe e os relatórios, assim, os professores sentem necessidade de maior apoio e acompanhamento pedagógico por parte das Secretarias de Educação. As orientações pedagógicas, inclusive para a elaboração dos PPPs das escolas indígenas, são dificultadas pelas distâncias e pelos custos referentes ao deslocamento dos coordenadores pedagógicos das Secretarias de Educação até as escolas indígenas espalhadas pelas calhas de rio. Assim, o apoio pedagógico para estudantes e professores indígenas ainda não ocorre como deveria.

A realidade educacional no município de São Gabriel da Cachoeira assemelha-se aos desafios da educação escolar no Estado do Amazonas. As condições de trabalho não são

⁸⁶ A professora Duhigo optou pela área de Exatas e Biológicas e, portanto, acompanhou somente a primeira disciplina de Geografia (Alfabetização Cartográfica) que consta na formação geral dos graduandos.

adequadas: falta material escolar, material didático específico e diferenciado, merenda escolar, internet ou acervo bibliográfico para pesquisa, entre outros.

A situação mais desafiadora parece ser o trabalho em turmas multisseriadas. Os professores indígenas pedem aos formadores, frequentemente, diretrizes e estratégias para trabalharem nessas turmas, com poucos estudantes, mas que, atendem inúmeras séries do Ensino Fundamental I e II. Em escolas com mais de um professor, desenvolvem estratégias dividindo o trabalho, pelo menos por área de conhecimento, quando não, os professores têm de preparar planos de ensino de todas as disciplinas para atender diversas séries ao mesmo tempo e preocupam-se tanto com a qualidade do ensino quanto com o fechamento de escolas, ocasionado pela evasão provocada pela mudança das famílias para a sede do município.

Dessa forma, nas disciplinas de Geografia, procuramos desenvolver atividades interdisciplinares visando contribuir com o ensino em turmas multisseriadas, atentando para a riqueza do conhecimento geográfico e espacial da vida nas comunidades indígenas, tomando os saberes espaciais tradicionais, as cosmologias e as cosmovisões indígenas como ponto de partida para a aprendizagem e incentivando o diálogo com o conhecimento científico.

A Geografia na formação deve ser capaz de promover o diálogo de saberes sobre o mundo, através da interculturalidade crítica e da perspectiva decolonial, reconhecendo a geopolítica do conhecimento e tomando como valor as exterioridades culturais e dos conhecimentos geográficos dos povos indígenas.

Na Licenciatura FPI, a Geografia enfrenta o desafio de oferecer uma formação docente em quatro módulos, nos cinco anos do curso. Dessa forma, a interdisciplinaridade precisa ser aprimorada e reforçada, através da integração dos conteúdos em processos de aprendizagem transdisciplinares, de projetos de pesquisa e extensão que integrem o conhecimento entre as disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais e, até, das outras áreas.

Para que as pesquisas propostas na sala de aula tenham continuidade e sejam aprofundadas, em diálogo com o conhecimento científico, é necessário que haja verbas para realizarmos visitas periódicas às comunidades indígenas (Tempo Comunidade) e subsídios adequados para as pesquisas e as publicações, inclusive de livros físicos, porque poucas comunidades indígenas têm acesso à internet, que poderia facilitar a pesquisa dos professores. Até mesmo na sede do município a internet sofre constantes interrupções.

Como vimos nas visitas às escolas e ouvimos nos relatos dos professores, os materiais didáticos e escolares também são difíceis de serem obtidos. São questões estruturais e administrativas que nos alertam para a interculturalidade funcional que ameaça o avanço da Educação Escolar Indígena.

Os colaboradores dessa pesquisa relataram situações de analfabetismo entre estudantes do Ensino Fundamental II que não dominam a leitura e a escrita em língua portuguesa. A atitude da professora Yusio, que diante dessa situação, abandonou as diretrizes curriculares e, com o apoio da comunidade, promoveu a alfabetização, inclusive para outros estudantes da escola, demonstrando que, em geral, não faltam compromisso, esforço e boa vontade na práxis dos professores indígenas.

No entanto, esta professora viu-se na mesma situação de outros professores que relataram enfrentar dificuldade no acesso a material de pesquisa para o planejamento das aulas:

O problema é que, às vezes, nem sempre tem acesso a livros bons, né?! [Risos] Mas, os livros que eu tenho lá, tanto que a SEMEC manda, tanto os livros que ganho por aí, às vezes leio umas duas, três vezes pra poder tá na minha cabeça. Mas eu acho que o curso [a FPI] nessa direção tá sendo ótimo pra nós. Pelo menos esse ano já apliquei muita coisa, né?! (DIAKURU, entrevista, 2019)

As dificuldades incluem, ainda, o domínio da língua portuguesa, sendo necessário evitar o academicismo que dificulta ainda mais o aprendizado. É comum que os professores indígenas utilizem dicionários durante as aulas na licenciatura, o que indica a importância da reelaboração dos conceitos e categorias da Geografia, tomando elementos das culturas indígenas e escritos nas línguas originárias. Assim, a elaboração de material didático pelos professores indígenas e suas comunidades é fundamental.

A política linguística incentivada pelos movimentos indígenas no Alto Rio Negro é de valorização de todas as línguas originárias e, para tanto, as escolas devem promover o aprendizado e a valorização dessas línguas. Os colaboradores desta pesquisa, no entanto, questionam: nas comunidades multilíngues, qual língua indígena deve ser ensinada? Privilegiar uma ou outra língua pode causar conflitos, afinal cada povo indígena se orgulha da preservação de sua língua originária.

A Licenciatura FPI enfrenta dilema semelhante. Considerando o multilinguismo característico das Amazônias e a realidade das licenciaturas, com docentes, majoritariamente, falantes da língua portuguesa, essa formação propõe a mesma prerrogativa dos movimentos indígenas, de valorização das línguas originárias, como um todo, mas

procura instrumentalizar os graduandos, em relação à língua portuguesa, para o acompanhamento das aulas. Assim, a questão do multilinguismo é bastante complexa.

Tramita na UFAM a proposta da FPI de realização de Processo Seletivo exclusivo para indígenas, para suprir vaga para docente efetivo na área de Ciências Humanas e Sociais – Antropologia. Por outro lado, a partir das turmas Alto Solimões e Alto Rio Negro, o Processo Seletivo para ingresso na Licenciatura FPI passou a considerar o domínio mínimo da língua portuguesa, tendo a escrita de memórias como parte do processo.

Essa situação remete àquela mesma dos professores salesianos, que sem os auxiliares indígenas pouco teriam avançado no Alto Rio Negro, afinal, a realidade sonhada pelo professor Donato ainda está no devir:

Nós temos língua indígena, nós temos quatro línguas cooficializadas aqui [em São Gabriel da Cachoeira]. Bom, acho que, professora, a gente pode dizer que eu defendi, toda essa minha vida, a partir de 2000 para cá né, nessa política de Educação Escolar Indígena. Então falta eu dizer assim: Olha tá havendo vestibular de tal universidade, Unicamp, onde for, com língua nheengatu! Bom pra aquele que fala nheengatu, ou baniwa, ou tukano. Bom pr'aquele que fala, difícil vai ser pr'aquele que não fala (DONATO, entrevista, 2019).

Sabemos que outras licenciaturas, que atendem a um só povo, falante de uma língua específica, podem desenvolver mais facilmente mecanismos de aprendizagem na língua indígena, mesmo assim, não temos notícia de um curso integrado por professores falantes de línguas originárias.

Em certos aspectos, diante do multilinguismo do Alto Rio Negro, a Licenciatura FPI tem conseguido avançar, sem excluir os graduandos com mais dificuldade, haja visto o exemplo do professor Tiwí, falante da língua baniwa, que tinha dificuldade para se expressar na língua portuguesa e que adquiriu tal habilidade através da colaboração dos colegas. Nos últimos módulos, o professor Tiwí, há muitos anos professor na escola indígena, acrescentou conhecimentos e ponderações valiosos aos estudos da turma. Para tanto, foram imprescindíveis o respeito às alteridades, a colaboração entre os graduandos e a tradução dos colegas, nos primeiros módulos.

A professora Yusio utilizou uma galinha para explicar as camadas da Terra. Sua solução simples para a transposição didática do conteúdo foi importante para a reflexão sobre o uso daquilo que a floresta, os rios e as comunidades oferecem como material de ensino. É importante incentivar a reflexão sobre estratégias e recursos didáticos pautados em outros materiais que não sejam os distribuídos pelas Secretarias de Educação. Mesmo

porque, segundo muitos colaboradores, o material escolar enviado às escolas não é suficiente.

Assim, buscamos incentivar a busca dos saberes e o uso dos recursos da floresta, como material escolar, tomando o trabalho de pesquisadores amazonenses (NOGUEIRA, 1994; SOUZA, 2013; VIANA; RICARDO, 2019) que indicam estratégias e o uso de recursos naturais como material de ensino. Os graduandos da Licenciatura FPI valorizaram muito essas ideias, sugestões concretas para as aulas práticas e os trabalhos de campo, refletindo sobre a reelaboração e a produção do conhecimento geográfico, tomando a realidade amazônica como pano de fundo. No entanto, ponderaram sobre a dificuldade em obter palhas, madeira, pigmentos e outros recursos da mata, apontando a escassez de muitos materiais que antes encontravam facilmente e a dispersão desses elementos na floresta.

Um casal de professores me mostrou a fotografia de maquetes produzidas com materiais da floresta, mas quando pedi que confeccionassem uma maquete similar para demonstração na sala de aula, argumentaram que “na cidade não tem como”, não é fácil obter o material necessário e que trazer da comunidade, de barco, também não é viável. Na visita à escola Aí Waturá também pude ver atividades desenvolvidas de forma semelhante, o problema dos professores era a falta de estrutura adequada na escola: eles não tinham como guardar o material produzido, em uma biblioteca ou depósito. Dessa forma, não conseguiam utilizar o material produzido para ensinar outras turmas.

Assim, mesmo ciente dos empecilhos, considero que é preciso incentivar os professores a saírem do lugar comum, conhecerem e valorizarem a natureza amazônica e fazerem uso didático daquilo que ela oferece, sem custos, usando a criatividade em busca de novas praxiologias.

A valorização do conhecimento tradicional é outra premissa da interculturalidade crítica pretendida pela FPI. Novamente, as ponderações dos graduandos nos provocam com a realidade: quem pode ensinar o conhecimento tradicional para os professores indígenas? Argumentamos que a pesquisa é premissa da formação e da autoformação do professor e os graduandos contra-argumentam que não é tão simples realizar a pesquisa junto aos conhecedores e anciões porque, às vezes, a tradição indígena é repassar o conhecimento tradicional para os familiares ou para pessoas próximas, que entendem e respeitam o que é repassado e, outras vezes, porque os conhecedores desconfiam de serem explorados, como muitas vezes já foram.

Assim, outro desafio da formação intercultural crítica de professores indígenas, é incentivar e contribuir para a elaboração de conhecimentos pelos professores indígenas, mas,

também, tornar acessível o conhecimento já produzido, inclusive pelos próprios pesquisadores indígenas.

Na região do Alto Rio Negro, existe uma controvérsia entre os que defendem a educação escolar regular e os partidários da Educação Escolar Indígena. Confundem-se questões político-administrativas (baixa qualidade, estrutura precária das escolas, condições de ensino, indisciplina) com a proposta da Educação Escolar Indígena específica e diferenciada e, essa última, fica como vilã de problemas que afetam a educação como um todo, que se agravam à medida em que aumenta o acesso à educação formal aliado à falta de investimentos.

A insatisfação de pais e comunitários expressa nos relatos dos professores indígenas, podem significar não a desaprovação da proposta atual da Educação Escolar Indígena em si, mas a ameaça concreta da interculturalidade funcional que os povos indígenas identificam quando, na concretude de suas escolas, não veem, efetivamente, o bom desempenho dos docentes e a aprendizagem dos estudantes.

Os professores indígenas, no entanto, identificam a relevância das discussões e reflexões sobre a Geografia e a sobre a Educação Escolar Indígena e esforçam-se por colocar em prática o que aprenderam. Reconhecem a importância da educação na conquista dos direitos indígenas, percebendo a melhoria no acesso à educação, sobretudo ao ensino superior e à pós-graduação.

O cenário da educação escolar atual, com professores e gestores indígenas apropriando-se das escolas de suas comunidades, depõe a favor da autodeterminação e da autonomia indígena. Os colaboradores desta pesquisa estão, em sua maioria, cientes da responsabilidade e do compromisso social assumido perante suas comunidades e parecem dispostos a continuar a luta pela melhoria da qualidade de vida dos seus povos.

Reconhecem os professores indígenas como lideranças e identificam-se com o compromisso de repassar o conhecimento adquirido na FPI, para os estudantes, para os colegas nas escolas e para as comunidades. Também identificam com clareza o que dificulta o trabalho dos educadores, demonstrando senso crítico na análise da realidade política, social e educativa em que estão inseridos.

Observa-se, entre os colaboradores, a valorização das culturas e das línguas indígenas, o fortalecimento do pertencimento étnico, o compromisso social enquanto educadores e agentes de conscientização sobre questões políticas e ambientais que afetam as comunidades indígenas. Apropriaram-se do papel de pesquisadores da realidade amazônica cientes do valor dos conhecimentos geográficos e espaciais dos povos indígenas,

disponibilizando-se para a elaboração de material de apoio didático, sempre que possível. Além disso, demonstram estar cientes da necessidade de contextualizar a realidade através de atividades práticas e de trabalhos de campo.

Dessa forma, conclui-se que estão dispostos, em sua maioria, ao enfrentamento dos problemas educacionais do Alto Rio Negro e percebem a importância das organizações e dos movimentos indígenas na conquista e manutenção de seus direitos educativos, inclusive, no decorrer da formação, consolidaram-se pesquisas e o engajamento político dos graduandos da área de Ciências Humanas e Sociais.

Diante do exposto, sobre a formação de professores indígenas no Alto Rio Negro, pudemos identificar contextos distintos que favoreceram práxis educativas alinhadas aos seus objetivos, valorizando ou invisibilizando questões relevantes para os povos indígenas e os saberes espaciais, os conhecimentos geográficos, as lutas, as resistências e as próprias identidades indígenas, no ensino de Geografia:

1. A formação na prática, através dos missionários salesianos, alinhada à política indigenista assimilacionista, integracionista e à política desenvolvimentista dos governos militares.
2. A formação de professores indígenas em cursos regulares, através do magistério ou de graduações regulares, a partir da década de 1980, na transição entre a política indigenista integracionista e desenvolvimentista e à luta dos movimentos indígenas pela conquista do direito à autodeterminação e à autoafirmação, com todas as consequências para a educação escolar específica e diferenciada. Nesse período a Geografia alia-se às perspectivas críticas.
3. A formação de professores indígenas através do Magistério Indígena (no Amazonas denominado Projeto Pirayawara), uma formação em nível técnico, já em atendimento à política indigenista de afirmação e valorização da diversidade étnica e cultural brasileira. A perspectiva intercultural já aparece associada ao ensino de Geografia.
4. A formação de professores indígenas através das Licenciaturas Interculturais, graduação em ensino superior, também alinhada às políticas de afirmação da diversidade étnica e cultural brasileira. Propõe-se a interculturalidade crítica na Geografia e, quiçá, uma Geografia decolonial.

A contextualização das propostas para a formação de professores indígenas contribuiu para a compreensão da construção histórica e prática do ensino do Geografia. Nas primeiras décadas da educação escolar salesiana, marcado pela colonialidade característica das políticas indigenistas assimilacionistas e integracionistas, apontando para uma prática pedagógica tradicional, mnemônica, conteudista e enciclopédica associada à Geografia Tradicional. Acompanhando as transformações nas políticas indigenistas, e até mesmo as mudanças epistêmicas na Geografia acadêmica na década de 1980, as propostas para o ensino de Geografia na formação de professores, alia-se às propostas das Geografias Críticas e a uma práxis pedagógica voltada para a construção do conhecimento. A consolidação das políticas indigenistas de afirmação da diversidade étnica e cultural brasileira, a partir do final da década de 1990, gradativamente, conduz a formação para a perspectiva da interculturalidade crítica, influenciando a práxis pedagógica, agora, voltada para o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos geográficos indígenas e para a decolonidade.

É importante ressaltar que as variações na formação de professores indígenas ainda coexistem na realidade rio-negrina, uma vez que não existem tempos lineares ou estritamente progressistas, como defendido pelo mito da Modernidade, mas tempos simultâneos e não-excludentes marcados por contradições, conflitos, lutas, resistências, mudanças e permanências de um mundo em constante transformação. Assim, ainda há professores sem formação, professores formados em cursos de graduação regulares, professores oriundos do Piraywara e, atualmente, professores formados pelas Licenciaturas Interculturais.

Essas licenciaturas sinalizam mudanças importantes nas relações interculturais uma vez que se propõem ao reconhecimento das alteridades, a considerar as especificidades dos povos indígenas, a reconhecer o direito à autodeterminação e à autonomia na decisão sobre os rumos da educação e à promoção do conhecimento pluriversal através do diálogo intercultural.

Os aspectos positivos da Licenciatura FPI expressam-se em números. Foram cerca de trezentos e cinquenta (350) professores formados em oito (8) turmas, representando cerca de trinta (30) povos atendidos, organização de bancas de TCC com lideranças indígenas convidadas por seu notório-saber, inúmeros trabalhos concluídos pelos graduandos, pelo menos quatro (4) egressos da turma Alto Rio Negro cursando mestrado (UFAM e UEA) e, como resultado da aproximação com as perspectivas decoloniais, a reformulação das disciplinas de Geografia no PPP da Licenciatura FPI.

No entanto, a interculturalidade funcional também paira sobre as licenciaturas interculturais. Nas reuniões promovidas pela SECADI/MEC, foram relatados problemas comuns, como o financiamento através do PROLIND, retrocessos na política indigenista de valorização e afirmação da diversidade étnico-cultural durante os anos do governo Bolsonaro, necessidade de mudanças estruturais e administrativas nas IFES, em respeito às especificidades dessas licenciaturas e a prevalência da geopolítica do conhecimento com a subalternização dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas na sociedade e na academia.

Na Licenciatura FPI, especificamente, o planejamento, execução e avaliação das ações pedagógicas tem sido afetada pela falta de recursos humanos. Na área de Ciências Humanas e Sociais, por exemplo, as disciplinas de Filosofia, Sociologia e História não têm professores efetivos. Essa situação afeta as condições para o trabalho interdisciplinar e para o planejamento da área de Ciências Humanas e Sociais, embora os professores temporários e os colaboradores da UFAM tenham sido, muitas vezes, parceiros comprometidos e engajados.

Ações previstas no PPP, como as visitas periódicas às comunidades indígenas no Tempo Comunidade, são dificultadas pela falta de verbas para o custeio das atividades, incluindo o deslocamento dos docentes FPI para as comunidades, a ajuda de custo para as comunidades que recebem a Licenciatura e verbas destinadas ao combustível e à alimentação, entre outras demandas.

A completa institucionalização da licenciatura pela UFAM pode contribuir para amenizar os problemas, no entanto, os trâmites necessários para que a IES assuma, plenamente, as licenciaturas interculturais, continuam emperrados pela burocracia.

Para que mudanças estruturais ocorram, efetivamente, não basta a conquista dos direitos na Constituição Federal ou na LDB. São necessários e fundamentais o engajamento e o trabalho conjunto das organizações indígenas, do MEC, das IFES, das coordenações pedagógicas, dos docentes, graduandos e egressos das licenciaturas interculturais. Essas lutas, que incidem sobre as múltiplas dimensões da vida política, social, educacional e pedagógica, têm sido enfrentadas e o apoio dos movimentos indígenas, em cada região do país, tem sido fundamental para a resolução dos problemas.

Observa-se a persistência da colonialidade nas relações interculturais e educativas no Alto Rio Negro e a necessidade de decolonização contínua nas dimensões do poder, do ser, do conhecimento e da natureza. Por outro lado, compreender, respaldados pelas perspectivas decoloniais, o posicionamento da Amazônia e dos povos indígenas

enquanto subalternizados no sistema mundo moderno-colonial, nos faz compreender, também, que as exterioridades culturais fazem da Amazônia e dos povos indígenas protagonistas importantes da transmodernidade. Assim, apesar dos problemas, a interculturalidade crítica e a perspectiva decolonial podem transformar a práxis dos professores.

Conscientes da geopolítica do conhecimento e da subalternização histórica dos conhecimentos indígenas, constata-se que as assimetrias nas relações interculturais ainda são realidade, com reflexo na formação de professores indígenas. No entanto, avanços importantes, fundamentados no respeito às alteridades e na valorização da diversidade étnico-cultural, também estão presentes e contribuem para deixar transparecer as exterioridades do saber geográfico dos povos indígenas, oriundo de suas vivências espaciais e presentes em suas cosmologias e cosmovisões, com acréscimos ao conhecimento como um todo, conforme apresentaremos a seguir.

7.2 INDICADORES DE INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E DECOLONIALIDADE NA PRÁXIS EM GEOGRAFIA DA LICENCIATURA FPI.

(interculturalidade como instrumento para a decolonialidade. exterioridades como potência)

A interculturalidade crítica propõe a valorização equitativa dos conhecimentos indígenas e do conhecimento científico, através do diálogo intercultural que, como vimos, precisa se dar de forma simétrica e paritária. A interculturalidade funcional, sobretudo em relação à lentidão de mudanças estruturais, tem sido uma ameaça constante às iniciativas de promoção de uma formação de professores em que as exterioridades culturais dos povos indígenas possam apontar caminhos para novas praxiologias.

Nesse contexto, a docência nas disciplinas de Geografia da FPI despertou uma intensa reflexividade sobre a práxis, aprofundou o sentido do que seja diversidade étnica e cultural, das nossas semelhanças e das nossas diferenças e da interculturalidade crítica enquanto proposta de encontro e diálogo entre culturas. Mais do que isso, tal experiência proporcionou uma transformação do “eu” diante do “outro”, um diálogo de alteridades.

A observação participante evidenciou alguns aspectos da práxis pedagógica desenvolvida na Turma Alto Rio Negro, da Licenciatura Formação de Professores, que organizados, deram origem ao Quadro 12, resultado da reflexividade pedagógica e da análise

dos relatos e narrativas dos graduandos FPI, através das atividades desenvolvidas nas disciplinas.

Quadro 12 - Interculturalidade Crítica na práxis das disciplinas de Geografia

DISCIPLINAS: INTERCULTURALIDADE CRÍTICA – DESAFIOS e POTENCIALIDADES		
A - DESAFIOS	1- Relações Interpessoais	1 - Diálogo intercultural, Necessidades dos graduandos, Solidariedade, Coletividade.
	2- Relações Interculturais	2- Alteridades, Tradições, Diferenças culturais (persistência da colonialidade nas relações interculturais e educativas e necessidade de decolonização contínua nas dimensões do poder, do ser, do conhecimento e da natureza) Assimetrias nas relações interculturais. Avanços fundamentados no respeito às alteridades e na valorização da diversidade étnico-cultural. Protagonismo Indígena.
	3- Relações Pedagógicas	3 - Troca de conhecimento, Reflexividade sobre a práxis (explicações teóricas, atividades práticas, linguagem textos, reelaboração de estratégias e metodologias de ensino, revisão das ementas)
	4 - Questões estruturais e sociopolíticas.	4 - Necessidade de condições adequadas para efetivação das políticas para Formação de Professores Indígenas Interculturalidade Funcional Institucionalização da Licenciatura FPI Financiamento da Licenciatura FPIUFAM (MEC/PROLIND ou UFAM) Retrocessos na política de valorização e afirmação da diversidade étnico-cultural (governo Bolsonaro) Luta pela manutenção de direitos assegurados pela Constituição Federal ou LDB Necessidade de mudanças estruturais e administrativas nas IFES, em respeito às especificidades dessas licenciaturas. Prevalência da geopolítica do conhecimento com a subalternização dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas (sociedade e academia). Importância do engajamento e trabalho conjunto: movimentos indígenas, organizações indígenas, MEC, IFES, coordenações pedagógicas, docentes, graduandos e egressos.
	5 - Questões departamentais e pedagógicas	5 - Necessidades de condições pedagógicas para efetivação da proposta de formação intercultural. Falta de recursos humanos (Ciências Humanas e Sociais): Planejamento, execução e avaliação e trabalho interdisciplinar. Falta de verbas para o custeio das ações previstas no PPC: visitas periódicas às comunidades indígenas (Tempo Comunidade), deslocamento dos docentes FPI para as comunidades, a ajuda de custo para as comunidades que recebem a Licenciatura e verbas destinadas ao combustível e à alimentação, entre outras. Burocracia (Institucionalização, diplomas, calendário institucional).
B- POTENCIALIDADES	1 – Geografias Indígenas EXTERIORIDADE DECOLONIALIDADE	Amazônias Relação existencial com os rios Referenciais para Orientação e Localização (estrelas, sol, lua, elementos da paisagem, vegetação, sementes, sons) Mapas Mentais – Mapas Míticos Territórios, Terras Indígenas e territorialidades Paisagens amazônicas: cheia, vazante, várzeas, igapós, terras firmes, comunidades, sítios, cidades, rios principais, calhas de rio, igarapés, furos, cachoeiras, época de cultivo e colheita) Tempo (distância, precisão, relógio) Relação sociedade/natureza: palafitas, técnicas de manejo agrícola e florestal Relações Interculturais Agricultura familiar e roças comunitárias Áreas comunitárias para caça e coleta Transmodernidade

2 – Bem-viver	Cosmologias ligadas aos elementos geográficos (lugares sagrados, toponímia, memórias, heróis míticos, modos de vida, sagrado, saberes e práticas que regulam a vida social e a relação com a natureza) Cosmovisões (origem do mundo, origem dos povos, constituição, encantados, seres da natureza) Complexidade (relações não-dualistas) Territórios cósmicos Entidades (rios, Mãe-Terra) Ritmos da natureza Interdependência (natureza/sociedade) Solidariedade Reciprocidade Ajurís (ajuda mútua) Comunitarismo (partilha)
3. Diálogo Intercultural INTERCULTURALIDADE DE CRÍTICA	1- Diferentes linguagens: mapas mentais, rodas de conversa, projetos de pesquisa e planos de aula interdisciplinares. Convivência. Oralidade. Interculturalidade crítica e a perspectiva decolonial podem transformar a práxis dos professores
4 – Conhecimento da Realidade Indígena no ARN – COLONIALIDADE DECOLONIALIDADE	Escola-Educação Escolar Indígena (importância, desafios, potencialidades, características, realidade local e regional e elaboração de material didático) Retomada do Protagonismo Indígena Pertencimento Étnico Territorialidades Indígenas Êxodo- Migrações – Evasão escolar Valorização dos Conhecimentos Tradicionais Resistência Cultural Indígena Histórica do Contato (paisagem, releituras) Relações Interculturais: Influências Não-indígenas, Modernidade, Capitalismo, Neoliberalismo, Euro-usa-centrismo, Tecnologias, Impacto socioambiental, Sustentabilidade, Transformação das Paisagens, Alterações climáticas) Diversidade (Povos, Línguas, Culturas, Epistemes) Tradição oral Apagamento e silenciamento cultural Retomada dos nomes indígenas (toponímia) Valorização das Línguas e das Culturas Indígenas Posicionamento estratégico ARN (Triângulo Tukano, Fronteira Brasil-Colômbia) Transporte fluvial Transporte terrestre: Trilhas, estradas Relações interétnicas Identidades indígenas (próprias, coletiva) Infraestrutura das comunidades DSEI Movimentos Indígenas – Associações Indígenas Organizações Políticas e Sociais: Tradicionais Indígenas e contemporâneas Organização do Espaço: tradicionais e contemporâneas Comunicação
5 – Temas Relevantes (segundo graduandos e egressos)	Terra Indígena/Território Legislação ambiental Mineração em TI Rede hidrográfica Transporte fluvial Agricultura Turismo – Ecoturismo Sustentabilidade – Manejo Sustentável Geoprocessamento/Monitoramento Impacto socioambiental na contemporaneidade

Legenda: Desafios e potencialidades na práxis das disciplinas de Geografia FPI/FACED/UFAM.

Fonte: A autora, 2023.

Em relação à diversidade étnico-cultural, a convivência com a turma Alto Rio Negro foi uma experiência que me ensinou muito. Foi, também, uma experiência permeada pelo cuidado com as palavras, a forma de tratamento, a singularidade da realidade multipovos da turma e as especificidades de cada povo. Muitas vezes, refleti: “O que os graduandos sabem sobre esse assunto?”, “Será que todos estão entendendo as palavras que eu estou usando?”, “Estou sendo invasiva?” ou “Estou sendo clara o bastante nas explicações?”.

Esse cuidado foi aprendido nas experiências vividas em outras turmas da Licenciatura FPI, envolvendo questões de gênero, especificidades das organizações sociais indígenas, preconceitos e estereótipos reversos (dos indígenas para com os não-indígenas), conflitos e lutas pela Terra e pela preservação das culturas e dos modos de vida. Conscientes do que sejam as tais “especificidades” socioculturais, o corpo docente da Licenciatura FPI tentou instituir um Conselho Indígena⁸⁷, formado por lideranças e conhecedores indígenas, para mediar conflitos e sugerir posicionamentos, quando necessário.

Inicialmente, me intimidou o fato de os graduandos conversarem entre si na língua indígena. Nas primeiras turmas, ainda não tinha percebido, que os que entendiam melhor a língua portuguesa traduziam para os demais. Essa situação me fez sentir o que sentem os não falantes da língua portuguesa e me fez reconhecer a importância da oralidade para os falantes das línguas originárias. Essa experiência me levou a primar pela comunicação com as turmas e até a (tentar) aprender algumas palavras nas línguas indígenas⁸⁸, em respeito ao multilinguismo da região.

Os graduandos da turma Alto Rio Negro riam sempre e, a princípio, eu não sabia se riam de mim, se riam entre eles, se riam por timidez. Só mais tarde entendi que riam muito, com frequência e bem mais que nós não-indígenas. Nos últimos módulos, já me respondiam jocosamente: Sim, querida professora! Imitando os personagens da série “Chaves”, eles riam e eu ria com eles. Adquiri uma certa leveza, entendendo melhor o que significa o bem-viver indígena: trabalhar, partilhar, aprender, realizar, mas também sorrir.

Esses exemplos ilustram que a diversidade se torna concreta em modos de vida, em costumes, em outras formas de tratamento, em preconceitos mútuos, no desconhecimento mútuo, mas também na empatia e na vontade de conhecer e, muitas vezes,

⁸⁷ Como esclarecido na seção quatro, o Conselho Indígena foi instituído, mas faltaram recursos para reuniões periódicas.

⁸⁸ Confesso que aprendi pouquíssimas palavras, limitadas às saudações mais usuais, mas que traduziram meu esforço para aprender e, quando não, foram motivo de muitas risadas.

as respostas para as dúvidas sobre as relações interculturais só vêm com o tempo, com as vivências e experiências compartilhadas.

A interculturalidade não ocorre apenas entre indígenas e não-indígenas, ocorre também entre os povos indígenas e suas diferentes culturas. Como o município de São Gabriel da Cachoeira é muito grande e as comunidades dispersas pelas calhas de rio, os povos indígenas do Alto Rio Negro não se conhecem tanto quanto podemos imaginar, impregnados que somos da colonialidade. Os graduandos apreciavam conhecer mais sobre outros povos indígenas e outros rios e perguntavam aos colegas quando contavam sobre suas comunidades: “Como é que é prá lá, no rio de vocês?”

Ao longo do tempo, fui percebendo a prevalência do gosto pelo trabalho coletivo e pelas atividades práticas onde exercitavam a ajuda-mútua, a solidariedade e o companheirismo característico do Alto Rio Negro. Nesse contexto multipovos, nem sempre formavam grupos de acordo com o povo, às vezes, preferiam se reunir por calha de rio: quem morava no rio Içana, quem morava no rio Tiquié, quem cresceu no Uaupés e assim por diante. A relação existencial com os rios parece se refletir, diretamente, nas relações socioeducacionais.

Percebi o quanto a turma Alto Rio Negro valorizava a Licenciatura FPI, observando que vestiam com orgulho as camisetas da turma, que pediram para levarmos de Manaus. Falavam sempre da responsabilidade de ocupar uma vaga na turma.

Nas anotações das agendas de campo, a expressão “muito interessante” apareceu várias vezes, denotando o quanto aprendi com as vivências dos graduandos. Outras anotações dão conta da reflexividade despertada pelas apresentações. No decorrer das apresentações ou nas discussões das rodas de conversa, surgiram questionamentos que apontaram para a necessidade de aprofundamento da interculturalidade crítica nas disciplinas de Geografia através das contextualizações, do estímulo à produção científica dos graduandos, no aprimoramento da práxis e na elaboração conjunta de material didático específico e diferenciado para as disciplinas de Geografia. Entendi o sentido da palavra de ordem entoada nas manifestações dos movimentos indígena “Nada para nós, sem nós!”.

Com o tempo, fui entendendo a importância da atual perspectiva da Educação Escolar Indígena, o que são escolas com turmas multisseriadas, salas em anexo, as dificuldades dos professores, o significado das muitas cachoeiras nos percursos dos graduandos, as grandes distâncias a serem percorridas, os desafios enfrentados para cursar a graduação, o significado e o sentido do lugar, da Terra Indígena, da diversidade de povos,

das semelhanças e das diferenças culturais sinalizadas no comentário sobre a cosmovisão do povo baniwa: “Para nós, baniwa, é assim, não sei para vocês”.

As experiências no Alto Rio Negro me ajudaram a conhecer e reconhecer a diversidade, em inúmeras dimensões, e a experimentar a interculturalidade em meio ao contexto multipovos da região. Um partilhar de conhecimentos e experiências sobre o mundo.

As atividades apresentadas na quinta seção, desenvolvidas nas disciplinas de Geografia, fundamentaram-se na interculturalidade crítica, na valorização paritária dos conhecimentos tradicionais indígenas e do conhecimento científico, reconhecendo o diálogo intercultural como caminho para a decolonialidade e para a elaboração de novos conhecimentos sobre o mundo. Consideramos que essas atividades contribuíram para problematizar temas importante para os povos indígenas.

A valorização das identidades indígenas esteve presente nas apresentações dos grupos, conforme destacado nas narrativas apresentadas, assim tivemos espaço para refletir sobre a diversidade étnica, a importância de conhecer e valorizar a ancestralidade e as culturas dos povos indígenas do Alto Rio Negro. Na disciplina Formação e Caracterização do Espaço, a professora Mihteõ, do povo karapanã, pouco descobriu sobre seu povo e concluiu, tristemente: “Não encontrei quase nada sobre o meu povo, professora, vou tentar pesquisar depois, com os mais velhos”. A consciência do apagamento das identidades indígenas e o esforço na valorização das culturas foi posto como meta, neste e em muitos relatos.

Os diálogos sobre relações interétnicas, tratando de identidade e alteridade, de semelhanças e diferenças, ampliaram o conhecimento sobre as relações entre os diversos povos indígenas e a importância da identidade coletiva como estratégia de fortalecimento das lutas dos movimentos indígenas.

Os diferentes saberes e conhecimentos tradicionais dos povos contribuíram para o reconhecimento da diversidade e da pluralidade epistêmica, fomentando o respeito e a apreciação dos conhecimentos e saberes dos diversos povos.

As pesquisas propostas para o desenvolvimento das atividades foram um estímulo importante para que os professores indígenas se descobrissem professores-pesquisadores, protagonistas na elaboração e sistematização dos conhecimentos geográficos próprios dos povos indígenas como pesquisadores de suas próprias realidades.

As aulas desencadearam intensa reflexividade sobre a práxis, uma reflexão sempre conjunta, baseada na troca de impressões, na reavaliação de posicionamentos e

reelaboração de conhecimentos e, sobretudo, na conscientização de que a práxis, enquanto reflexão ativa e transformadora da realidade, é fundamental.

Embora as culturas indígenas do Alto Rio Negro sejam diferentes entre si, também guardam semelhanças. Constatei que o aprendizado dos graduandos se dava melhor em meio às atividades práticas e que muitos tinham dificuldade com as questões teóricas. Primeiro, porque, mais do que palavras, valorizam os efeitos práticos de qualquer proposição, uma lição preciosa aprendida com as mentiras contadas historicamente. Segundo, porque a tradição é que as crianças nas comunidades acompanhem os pais nas atividades cotidianas, nas roças, nas atividades extrativas, na confecção das cestarias etc. A aprendizagem ocorre na prática e não observei as mães ou os pais “ensinando” os filhos. As crianças vão vivenciando, observando, fazendo e, quando estão preparadas, começam a fazer sozinhas.

Em decorrência, as crianças são mais autônomas⁸⁹ e os pais parecem saber respeitar suas individualidades. As crianças, por sua vez, pouco incomodam as atividades dos pais, poucas vezes são chamadas à atenção.

O ensino de Geografia pautou-se, dessa forma, sobretudo em atividades práticas. Em cada disciplina, sem desprezar as necessidades da graduação, buscava mediar o acesso aos conhecimentos teóricos através de textos menos complexos, evitando o academicismo e promovendo o acesso gradual à linguagem acadêmica, mas sem deixar de introduzi-la. Acho importante a elaboração de apostilas próprias, específicas para cada disciplina e, se possível para cada turma. Conseguimos elaborar parte desse material próprio, com colegas da Geografia e egressos da FPI, no entanto, a sobrecarga de trabalho e a falta de docentes efetivos, dificultam o trabalho coletivo e colaborativo, nessa e em outras atividades.

No planejamento, procurei selecionar os conteúdos mais relevantes do Ensino Fundamental e Médio e os temas mais significativos para os povos indígenas, replanejando junto com os graduandos, antes do início das disciplinas, para contextualizar e tornar significativa a aprendizagem. Julguei importante incentivar a compreensão dos processos, por exemplo, que redundaram na linguagem cartográficas, na expansão do capitalismo/neoliberalismo pelo mundo ocidental e as consequências para as comunidades, na colonização e seus efeitos na vida dos povos indígenas, na formação do espaço

⁸⁹ Esclareço que essa constatação é de caráter geral, se refere aos ambientes normais, cotidianos, vivenciados nas comunidades. No entanto, como conheci no Projeto Kunhantai Uka Suri, dos missionários salesianos, também existem situações de violação dos direitos e da integridade de crianças e adolescentes, muitas vezes provocadas pelo alcoolismo e pela desestruturação da vida comunitária.

geográfico, na transformação das paisagens, na relação entre o local e o global etc. Quanto mais concreto, na realidade indígena, mais captava o interesse das turmas, assim, busquei estudar mais e relacionar os assuntos com a vida cotidiana e com a realidade indígena.

Tratando das transformações nas paisagens do Alto Rio Negro, nos aproximamos do significado dos eventos geo-históricos para os povos indígenas, levando em conta o que dizem os antigos e dessa forma ressignificando a história do contato com os não-indígenas, sobre os deslocamentos e as migrações dos povos indígenas, conjecturando sobre o significado da organização espacial atual e da disposição dos componentes da paisagem, dos vestígios arqueológicos à presença dos PEFs, das Igrejas católicas e protestantes, dos centros missionários, da sede da FOIRN, do porto, dos limites e fronteiras e demais elementos geográficos presentes na paisagem.

A temática sobre território e territorialidade perpassa todas as outras. As fronteiras, muitas vezes ignoradas pelas territorialidades ancestrais, como constatamos na presença de “parentes” na Colômbia e na Venezuela, no trânsito entre um país e outro, nos relatos sobre as terras sagradas onde foram enterrados os ancestrais, a localização das antigas malocas e os deslocamentos para a caça, a pesca e outras atividades extrativistas entre os países. O Triângulo Tukano, por exemplo, que demarca a região fronteira entre Brasil e Colômbia, constituído pelos distritos de Pari-Cachoeira, Taracúá e Iauareté, predomina a língua tukano, mas é comum que os habitantes falem dois ou mais idiomas, é palco de cerimônias rituais interétnicas como a “Festa das Frutas” (na língua tuyuka, “Yukurika Basore”), protagonizados pelos *ʉtãpinopona*, povo tuyuka do rio Negro (REZENDE, 2021).

Se a língua portuguesa facilita a comunicação, para nós não-indígenas, a retomada das línguas indígenas decoloniza as relações interétnicas. Assim, nas últimas décadas, a retomada dos nomes indígenas, inclusive na autodenominação, relembra que os não-indígenas nomearam os povos indígenas, despreocupados em conhecer como se referiam a si mesmos. Dessa forma, atualmente, os kambeba se autodenominam *omágua-kambeba*, os waimiri-atroari se autodenominam *kinja* e os tukano, *yepá-mahsã*, os dessana, *umukomasã* (ISA, 2023b), valorizando a diversidade linguística e cultural, reafirmando o protagonismo indígena e celebrando o pertencimento étnico na valorização das identidades.

A elaboração de material didático intercultural, multilíngue, específico, diferenciado e comunitário foi a conquista mais gratificante, pessoalmente e, acredito que, coletivamente. Escrito em três, das quatro línguas cooficiais de São Gabriel da Cachoeira,

em regime de coautoria com os graduandos da Licenciatura FPI e partindo dos conhecimentos produzidos pela turma, o livro publicado e o *e-book* disponibilizado na rede, elevou a autoestima de todos, valorizando as culturas, as identidades e os conhecimentos geográficos dos povos do rio Negro, representados pelos graduandos da FPI.

Incentivei sempre a valorização das línguas indígenas, na escrita dos trabalhos, nos textos produzidos e na elaboração de dicionários sobre Geografia. Os graduandos apresentavam seus trabalhos nas línguas do Alto Rio Negro, para seus colegas e em português para mim.

Me preocupa o descompasso no uso da tecnologia, como a aprendizagem, pelo menos dos recursos mais básicos das tecnologias, como o *Google Earth* e os aplicativos para o georreferenciamento, por exemplo. A precariedade do acesso à internet e o custo dos laptops e computadores limitam bastante essas atividades, embora na turma Alto Rio Negro, o IFAM tenha disponibilizado uma sala de informática bem equipada. Para muitos graduandos as atividades foram desafiadoras, alguns não sabiam nem ligar os computadores, mas foi também interessante constatar a superação e a alegria do aprendizado.

Outra questão importante foi a interdisciplinaridade nas Ciências Humanas e Sociais e nas demais áreas das licenciaturas. Procurei promover a elaboração de planos de ensino interdisciplinares, sobre os mais diversos assuntos, para que os graduandos do curso aprendessem que qualquer fenômeno pode ser discutido nas mais diversas áreas. Considero que o exercício de elaboração dos planos de ensino oferece a oportunidade para o surgimento de novas praxiologias, mais de acordo com a realidade indígena.

Apesar das dificuldades, acredito que houve interdisciplinaridade na área de Ciências Humanas e Sociais, haja visto os TCCs dos graduandos (SANTOS, 2023), nos quais contatamos que estavam presentes conhecimentos de todas as disciplinas da área, na maioria dos trabalhos, independente do tema.

A flexibilidade do currículo deve ser lembrada, deixando espaço para novas propostas. Na disciplina Alfabetização Cartográfica, por exemplo, o professor propôs o ensino das curvas de nível na representação do relevo, através da elaboração de maquetes. A atividade gerou muito interesse e foi bastante proveitosa.

Durante as disciplinas busquei promover o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos geográficos indígenas, promovendo a visibilização de suas próprias leituras de mundo e de suas vivências espaciais, sempre tomando o conhecimento dos graduandos como ponto de partida, sem esquecer da aquisição do conhecimento científico. Os graduandos contribuíram bastante com suas próprias correlações e ponderações.

As rodas de conversa, estratégia de diálogo intercultural, adotada em todos os módulos, foram oportunidades importantes para a aprendizagem comunitária, o exercício da criticidade, discutindo ideias e pontos de vista e, frequentemente, de respeito às diferenças, dada a pluralidade cultural da região. O diálogo sobre o planejamento e a gestão das terras Indígenas apontou para questões fundamentais: 1. Defesa da territorialidade pelos povos indígenas: busca da manutenção da identidade territorial que é definida pelo uso que se faz do território (caça, pesca, coleta, rituais, ancestralidade) e da sobrevivência, enquanto povos diferenciados. 2. Manutenção da relação identitária com a Terra Indígena definida pelo uso do território enquanto espaço vivido. 3. Defesa da permanência da identidade étnica e cultural dos povos indígenas.

Em relação à educação e à formação de professores indígenas, a convivência com os professores, proporcionou conhecer, problematizar e, diante da realidade específica do Alto Rio Negro, refletir criticamente sobre as escolas indígenas, as condições e os desafios do processo ensino-aprendizagem, tomando conhecimento de situações inusitadas, como a existência de escolas com salas em anexo, a questão das turmas multisseriadas, a infraestrutura, muitas vezes, precária das escolas e a escassez de material escolar e de material didático adequados, entre tantos outros. Essas problematizações evidenciaram que os professores indígenas acreditam e trabalham para que a escola indígena seja agente de transformação dentro das comunidades.

Sensibilizei-me, reconhecendo as preocupações dos professores indígenas, com o fechamento de escolas devido ao êxodo nas comunidades e com as dificuldades enfrentadas para prosseguir com os estudos. Por outro lado, pude testemunhar as lutas e resistências dos professores indígenas, reconhecendo os desafios da Educação Escolar Indígena, mas conseguindo vislumbrar o potencial de seus processos próprios de aprendizagem, que podem embasar e inspirar a implementação de novas praxiologias nas comunidades.

Nas apresentações das atividades desenvolvidas nas disciplinas de Geografia, os graduandos apresentaram suas perspectivas sobre os assuntos abordados e traços das cosmovisões e cosmologias indígenas, que podem ser tomados como exterioridades do saber geográfico. Pude constatar que, mesmo considerando somente o Alto Rio Negro, existe uma realidade plural, são Amazônias (PORTO-GONÇALVES, 2001) e não uma única e homogênea Amazônia, assim, os conhecimentos e saberes geográficos indígenas agregaram conhecimentos específicos às proposições iniciais das disciplinas de Geografia.

Na orientação e localização no espaço, por exemplo, surgiram outras formas como a orientação, por exemplo, pela cor da vegetação, pelo movimento e pelo barulho da água nos rios. Uma graduanda me contou que, uma vez se perdeu ao sair para pescar à noite, sem ser pescadora experiente, e, na escuridão da noite foi “vigiando o barulho do rio” até perceber o som da água batendo no barranco. Foi rumando para o lado do barulho, encontrou a margem e conseguiu voltar para casa.

As árvores grandes também assinalam a localização e, às vezes, até dão nome aos lugares e às comunidades, como foi o caso da comunidade de Anamuim. Já tinha ouvido também sobre as samaúmas, as castanheiras, as andirobas, as seringueiras de grande porte pelas quais o viajante se guia, mas aprendi também, que os conhecedores se orientam pelas espécies de plantas, pelas sementes espalhadas no chão, pelo tipo de terra ou pela ocorrência de pássaros e outros animais.

Quando visitavam o campus UFAM/Manaus, os graduandos não se perdiam, embora o espaço seja tão homogêneo que os próprios frequentadores, frequentemente, se percam. Quando perguntei como se localizavam, um graduando me disse que se orientavam pelos canteiros, que tem espécies diferentes de plantas. Acho admirável esse olhar atento sobre a paisagem e perguntava o que percebem e como percebem, tentando distinguir os referenciais importantes para esses olhos experientes que, assim, como os comandantes das embarcações no rio Amazonas (NOGUEIRA, 2001), percebem nuances que não percebemos mais.

As estrelas e constelações têm papel relevante nas cosmologias indígenas. Indicam a direção, mas também ajudam a acompanhar os ritmos da natureza, as estações do ano, o tempo do plantio e da colheita, o tempo de buscar o remédio tradicional nas matas ou de fazer uso dessa medicação, o tempo de amadurecimento das frutas e os períodos mais propícios para a pesca⁹⁰. Assim, as constelações têm suas histórias e sua relevância na vida e nas atividades dos povos indígenas. A elaboração de calendários, como o dos sateré-mawé no livro que escrevemos em regime de coautoria com os graduandos dessa turma (RICARDO; RODRIGUES, 2021a) estabelece a relação entre os nossos meses do ano e as temporadas de cada espécie importante para a sobrevivência do povo.

⁹⁰ Entre os dessana, dos rios Tiquié e Papuri, as constelações indicam as mudanças das estações, os animais e insetos característicos de cada época e a época mais propícia para cada atividade importante. Para saber mais: FOIRN-UNIRT, 2006.

Os petróglifos do Alto Rio Negro demarcam lugares sagrados, alguns “não devem sequer ser vistos” (KOCH-GRÜNBERG, 2010, p.14) segundo algumas tradições. Hoje, são entendidos como “concepções indígenas sobre o território, a toponímia e suas características a partir das narrativas de origem e cosmologia desses povos” (ANDRELLO, 2010). Essas escritas topográficas encontram nas grandes “pedras” do rio Negro ou nas grandes encostas graníticas do relevo o suporte adequado tanto para a expressão artística e cosmológica quanto para a demarcação do território e/ou de eventos importantes para os povos indígenas.

O estímulo à pesquisa, inclusive das cosmovisões e cosmologias junto aos sabedores e anciões indígenas, teve como objetivo valorizar a ancestralidade, resgatar e sistematizar os saberes geográficos e espaciais oriundos das tradições indígenas dando novos sentidos aos estudos sobre a formação do relevo, dos rios, das florestas, do clima, a origem dos povos, os deslocamentos no espaço etc. O mapeamento dos lugares sagrados, dos espaços míticos e as narrativas tradicionais sobre os lugares (RICARDO; CRUZ, 2022), passaram a fazer parte do planejamento das disciplinas e foram materializados em livros, quando possível.

As cosmologias e as cosmovisões indígenas incluem as mães, os heróis míticos, a cobra-canoa, os encantados, os protetores das matas e revelam a relação existencial dos povos do rio Negro, com as águas e com a terra, que é mais que território, é a terra onde viveram e foram enterrados os ancestrais. Existem diferentes tradições, alguns povos são patrilineares, são os pais que definem o povo a que pertencem os filhos, outros são matrilineares, são as mães que definem; de maneira semelhante, as relações de gênero seguem tradições diferentes, conforme o povo indígena.

Os elementos da paisagem são constituintes das cosmovisões e cosmologias, como nos lembram a história mítica do Aí Waturá da Ilha das Flores, do Pé do Gigante do Distrito de Taracuá, do Buraco da Transformação em Ipanoré e do Umbigo do Céu. Trazer esses conhecimentos para a escola fortalece as identidades indígenas e comemora a diversidade étnica e cultural do Brasil. Parafraseando Stephen Hugh-Jones (ANDRELLO, 2012), ontem “escritos nas pedras” e transmitidos pela tradição oral hoje esses conhecimentos são trazidos para as escolas indígenas, “os ensinamentos que não se esquecem” (FOIRN-UNIRT, 2006), hoje, podem fazer parte da formação dos estudantes indígenas.

A relevância dessas “novas” narrativas, que na verdade são narrativas ancestrais, está em reconhecermos nossa própria identidade brasileira, plural e diversa aprendendo sobre esses outros olhares sobre a paisagem.

Para contar uma história da criação do mundo, e o mundo tem muitas histórias, é preciso que as nossas memórias estejam encorpadas. A gente não pode ser um corpo vazio. Qual seria a maneira de a gente honrar essa experiência social, plural, que a gente compõe como uma sociedade complexa, de viver entre muitas culturas, muitas etnias, muitas memórias? (KRENAC, 2023)

A relação existencial com os rios, entre os povos indígenas do Alto Rio Negro, é perceptível para nós, não-indígenas, basta atentar para a destreza com que os sobem e descem das canoas ou observar as crianças nadando nos rios. A diversidade dessa rede hidrográfica foi singularizada nos mapas mentais reproduzidos no livro, escrito em coautoria com os graduandos da turma Alto Rio Negro (RICARDO; RODRIGUES, 2021b). Através da apresentação dos mapas mentais, os “rios de cada povo” foram identificados, assim como, as diferentes identidades, demarcando a valorização do pertencimento étnico.

As especificidades da navegabilidade também foram representadas, na descrição da teia de afluentes e subafluentes do rio Negro, dos igarapés, dos furos e lagos cuja navegabilidade favorece a navegação fluvial que criam “pontes” e favorecem as relações interculturais fortalecendo laços políticos, sociais e econômicos.

Essa rede hidrográfica, representada em escala grande, realmente traz informações relevantes que só quem vivencia o espaço é capaz de compartilhar. Uma vez um agente da FUNAI, em uma exposição dos mapas mentais, descobriu um “furo” que oferecia passagem mais fácil e rápida para certa comunidade. Os mapas oficiais não traziam aquela informação, segundo ele, mas os povos indígenas conhecem os rios, igarapés, furos e paranás que facilitam o acesso.

A linguagem incorpora a importância da relação com os rios e as florestas: os graduandos que elaboraram o mapa mental do rio Xié chamam “galhos” ao conjunto de afluentes e subafluentes do rio Xié. A densidade demográfica associada à fertilidade do solo e à vegetação de caranã, no mapa mental do rio Tiquié ou as especificidades do que os autores do mapa e dos planos de ensino denominam de caatinga. Todas essas informações transparecem nas atividades, confirmando a necessidade de “interculturalizar” (CANDAU, 2016) a formação.

Se o espaço traduz, ao mesmo tempo, a diversidade e as especificidades, a relação dos povos indígenas com o tempo nos dá uma ideia da existência de outras

cosmovisões, outras maneiras de ver o mundo onde a precisão, a lógica produtivista e capitalista não ocupa todos os espaços. Há de haver lugar para o acaso, o contratempo, a convivência, o inesperado.

Os rios fortalecem a interdependência, são entidades (KRENAC, 2021) e são moradas para os seres míticos, representantes da diversidade epistêmica dos povos indígenas do Alto Rio Negro, são vida e morte, medo e coragem, fartura e escassez. Assim, inúmeras tradições prescrevem a maneira correta de se relacionar com as águas, demonstrando respeito, ao pedir licença e proteção, para estar no rio. As cachoeiras, tão desafiadoras, foram, ao mesmo tempo, fundamentais para o isolamento e a proteção contra as investidas do “civilizado”.

O respeito aos rios, assim como à Mãe-Terra, pode nos ensinar lições valiosas:

Que esses rios, que são muito mais antigos do que nós, possam nos dar sabedoria e nos instruir [sobre] como melhorar a nossa existência sem continuar danando a vida ao nosso redor. Os rios têm sabedoria, eles podem ensinar a gente. Vamos aprender com eles” (KRENAC, 2021).

Dialogamos, durante as disciplinas, sobre os encantados, sobre os seres protetores das matas reconhecendo-os como parte da natureza. Nas cosmovisões indígenas as diversas dimensões da vida não estão separadas. São vistas na complexidade do mundo e dos seres existentes:

Tem pelo menos duas dimensões na Geografia indígena, que é a dimensão superior, onde ficam os seres superiores, onde vivem as mães não é, os protetores da mata, da floresta. Os pajés, os sábios, circulam nesse espaço. Não estamos falando de céu, no sentido ocidental porque o céu é inacessível aos vivos, não é? Estamos falando de uma dimensão superior, da nossa Geografia de existência, que é acessível aos humanos e não-humanos em situações específicas, ou ritualísticas, ou mesmo pela sabedoria, se alcançam em determinados contextos. E a parte inferior. A parte inferior não significa mais pobre, menos rico, ou não significa o lugar da maldade, como geralmente se tem, né? O céu embaixo e o inferno em cima... Não! É apenas outra dimensão onde vivem outros seres, em diferentes contextos e diferentes histórias (GERSEM, entrevista, 2019).

Como adverte Andreello (2010), a questão da valorização e até da salvaguarda dos ensinamentos ancestrais, transmitidos pela tradição oral, de geração em geração, leva à discussão sobre os direitos indígenas quanto ao patrimônio material e imaterial. Tendo em vista a proposta de valorização desse conhecimento pela escola indígena, é preciso considerar, como explica Doé (entrevista, 2019), que nem sempre é simples para o professor ter acesso a esses conhecimentos, pode ser tradição mantê-los em segredo ou devem ser repassados na família ou, até mesmo, porque os conhecedores temem ser explorados. Assim,

é direito dos povos indígenas salvaguardar seus conhecimentos tradicionais, se assim o quiserem.

As relações interculturais, nesse contexto multipovos e multilínguas, também guarda seus conflitos e dificuldades tanto em relação aos não-indígenas, quanto nas relações interétnicas, como deixaram transparecer algumas narrativas sobre as relações interétnicas no Alto Rio Negro.

A relação sociedade-natureza foi outro tema presente nos trabalhos da turma, na alusão ao entendimento de que sociedade, cultura e natureza são instâncias que devem ser pensadas de forma concomitante. Os povos indígenas têm clareza dessa relação de interdependência, quando falam da origem da Terra segundo suas cosmologias, frequentemente fazem alusão à origem do povo indígena, muitas vezes, sem distinção entre um fenômeno e outro.

Ainda sobre essas relações, que em última instância falam da relação com o ambiente, os trabalhos realizados pela turma Alto Rio Negro destacam os conhecimentos tradicionais sobre o cultivo nas roças, os solos mais adequados ao plantio (terra preta, terra de formiga⁹¹) e sobre o manejo sustentável da floresta.

São conhecimentos que podem ser melhor estudados e incorporados ao conhecimento geográfico, como aconteceu com a “terra preta do índio”, com o manejo das piaçabas no rio Xié (OSEOGAWA, 2017) ou com a domesticação de espécies nativas da floresta, como as castanheiras, que vem ocorrendo desde tempos ancestrais. Economia baseada na biodiversidade e na preservação da floresta, tema considerado tão relevante na atualidade, uma vez que os povos indígenas se encontram, definitivamente, em contato com a sociedade envolvente (WEIGEL apud PINHEIRO; SANTOS, 2013), influenciando, culturalmente, e sendo influenciados.

Em se tratando de outras consequências do neoliberalismo sobre a vida nas comunidades indígenas, além das questões econômicas, estão as necessidades que antes não existiam e que hoje são problemas, como a alimentação nas comunidades e as questões ambientais.

Sobre essa primeira questão, o consumo de alimentos industrializados é uma realidade nas comunidades. Hoje, nas pequenas mercearias, mesmo no interior, é comum

⁹¹ Em trabalho de campo com a turma Médio Solimões, na Fazenda Experimental da UFAM, os graduandos identificaram o que chamam de “terra de formiga”, o solo revolvido que se amontoa na beira dos grandes formigueiros que, segundo eles são muito bons para colocar nas hortas.

encontrarmos refrigerantes, biscoitos, salgadinhos. Muitos produtos industrializados, chegam às comunidades, alguns são bons, haja visto tornarem a vida mais fácil, no entanto, também trazem consigo os perigos da sociedade de consumo e maior impacto ambiental associado ao descarte das embalagens. Podemos ponderar, tomando as narrativas dos graduandos, que as influências chegam nas comunidades, mudando a vida dos comunitários, mas são ressignificadas em seus contextos culturais.

Os mapeamentos e os zoneamentos apresentam as áreas de pesca, de caça, de cultivo de roças e de outras atividades voltadas para a gestão sustentável dos recursos naturais. Nesses levantamentos, faz-se referência aos usos tradicionais da natureza: a arumã utilizada na confecção das cestarias, a caraná para cobertura das casas, o cariquara para construção e aos alimentos tradicionais oriundos do extrativismo, o açaí, a castanha, a bacaba, a tartaruga e outros. Por outro lado, em meio à biodiversidade e à fartura, a menção à escassez de espécies e à pressão sobre os recursos, assusta: as palhas, madeiras e tintas que poderiam ser utilizados como material escolar, já não são fáceis de encontrar ou para a cobertura das casas usa-se telhas de alumínio porque a palha caraná já não é tão farta.

Nas narrativas dos graduandos, o bem-viver indígena confronta-se com a necessidade de emprego e renda, com os ritmos e modos de vida da sociedade não-indígena, com as preocupações com a educação das crianças, com os jovens e a chegada de entorpecentes nas comunidades (RICARDO; RODRIGUES, 2021a) ou com o descaso aos ensinamentos dos anciões.

O próprio uso comunitário da terra sofre a influência da contemporaneidade. Os comunitários buscam soluções para os problemas da gestão territorial e ambiental, através de acordos entre comunitários ou entre comunidades e através da legislação dos não-indígenas, no controle do acesso às comunidades para tentar controlar a pesca, a mineração e outras atividades ilegais.

Em vista do exposto, conquistada a demarcação das Terras Indígenas da região do Alto Rio Negro, as ações que visam o planejamento e a gestão das TIs se tornaram fundamentais, trazendo à baila discussões sobre turismo em área indígena, mineração em terras indígenas e a sustentabilidade.

Na gestão ambiental, é importante fazer os levantamentos dos percalços à efetivação das propostas, das demandas das comunidades e das propostas para viabilizar o uso sustentável dos recursos. No entanto, sem investimento público, caímos novamente nas armadilhas da interculturalidade funcional, em ações que são exaustivamente pensadas e planejadas pelos povos indígenas, mas que não se tornam realidade nas comunidades.

Os movimentos indígenas, conforme as narrativas dos graduandos, tem sido o grande diferencial no Alto Rio Negro. Na turma de Ciências Humanas e Sociais, alguns graduandos já participavam das organizações indígenas e outros passaram a participar, durante e após a formação dando conta da criticidade despertada, segundo seus próprios depoimentos. A valorização das identidades indígenas, a preservação dos conhecimentos tradicionais, a luta pelo protagonismo e a autodeterminação indígenas através de um movimento indígena consolidado e bem organizado, tem conquistado direitos e cobrado a efetivação das propostas pressionando as instituições, inclusive quanto à Educação Escolar Indígena e à formação de professores indígenas. No caso da Licenciatura FPI, o apoio dos movimentos indígenas (FOIRN, FOREEIA, APIARN, COPIARN, FNEEI e outros) tem sido fundamental.

Considero que foi importante, por mais que existisse um planejamento prévio para as disciplinas, planejar e replanejar contando com a contribuição dos graduandos, cientes de que são eles os conhecedores das necessidades dos povos indígenas. Somente através de suas vivências, dos relatos sobre suas relações espaciais e espacialidades, dos seus saberes geográficos, de suas cosmologias e cosmovisões pode-se reelaborar o conhecimento, em uma perspectiva intercultural crítica e decolonial.

Na cidade de São Gabriel da Cachoeira, “o céu, a lua e as estrelas não se vê mais”, dificultando a consulta às estrelas para orientação, como relatam as graduandas na disciplina Saberes Geográficos, mas os povos indígenas resistem buscando soluções para o planejamento e a gestão territorial e ambiental das Terras Indígenas, para a continuidade do bem-viver nas comunidades. Luta de Davi contra Golias. O consolo é que, na história bíblica, Davi saiu vencedor.

Compreendo que a experiência na docência, entendida como troca de conhecimentos, favorecida pelo diálogo intercultural, estimulou a criticidade docente e discente. Na discussão sobre o objeto e o papel da Geografia, para os povos indígenas, os graduandos reconheceram o valor da interculturalidade crítica, da integração entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os conhecimentos científicos, dos não-indígenas. Observaram que, a despeito da histórica função ideológica da Geografia escolar, associada ao nacionalismo patriótico (VLACH, 1988) durante os anos do regime militar, que a Geografia é um conhecimento estratégico, fundamental à existência de qualquer povo, em qualquer cultura, fundamental, portanto, também para os povos indígenas.

Sem uma Geografia indígena é impossível a existência, do ponto de vista humano, espiritual, mas sobretudo biológico. Aliás, a Geografia indígena é uma Geografia profundamente detalhada e muito rica, a gente até poderia dizer sistêmica e sistemática. É uma Geografia muitíssimo rica e com detalhes, com elementos constitutivos dessa compreensão, desse entendimento, eu diria até, da cosmovisão geográfica. Extremamente rica! Pouquíssimo conhecida, obviamente, pela escola, pela ciência escolar, acadêmica, o que é muito lamentável. Mas acho que a Geografia indígena é uma das dimensões da ciência, no sentido amplo, do conhecimento humano, ainda muito pouco explorado. Muito pouco conhecimento para além da Geografia física, que já em si, o mundo indígena é muito rico, mas imagina a Geografia mítica! (GERSEM, entrevista, 2009)

No esforço de integrar, intercultural e criticamente, os conhecimentos geográficos indígenas aos conhecimentos escolares, empenhei-me em incentivar a pesquisa, com fontes primárias, junto aos conhecedores, aos anciões, aos comunitários e através da observação dos fenômenos geográficos e espaciais nas comunidades indígenas.

Durante e após as disciplinas, os graduandos e egressos foram incentivados ao ingresso na pós-graduação, à participação em eventos, à escrita de artigos, livros e a tomar parte em editais relacionados à cultura e à educação no Estado do Amazonas. Os resultados positivos observados com o ingresso de dois egressos, da área de Ciências Humanas e Sociais, na pós-graduação (UEA-2022 e UFAM-2023): o lançamento do livro “Impressões Geográficas e Culturais dos Povos Indígenas do Amazonas – Turma Alto Rio Negro (2021) e o ingresso na docência em escolas da rede municipal e estadual; já sinalizam que alcançamos parte dos objetivos.

Por outro lado, alguns graduandos não finalizaram seus estudos, seja por questões pessoais ou financeiras, o que estimula a Licenciatura FPI a buscar maior apoio para os graduandos, planejando políticas mais efetivas, institucionais, que favoreçam a permanência, a finalização da formação e a formação continuada dos egressos do curso. No Alto Rio Negro, teve início em São Gabriel da Cachoeira uma segunda Especialização em Educação Escolar Indígena, em 2023. Com o apoio dos movimentos indígenas, as tratativas para a completa institucionalização das licenciaturas interculturais na UFAM foram retomadas. Outra preocupação é oferecer apoio psicológico aos estudantes indígenas, haja visto o preconceito, o racismo epistêmico, as dificuldades com a língua portuguesa, com os trâmites acadêmicos e as grandes diferenças culturais que enfrentam. Visibilizar esses desafios e buscar soluções efetivas para enfrentá-los tem sido uma constante na Licenciatura FPI.

Em relação à linguagem acadêmica, indispensável para dar continuidade à formação ou ingressar na pós-graduação, é importante que os graduandos tomem posse dessa linguagem e do conhecimento produzido, inclusive a produção indígena já disponível

na UFAM e em outras instituições. Esse domínio fortalece a criticidade, a capacidade de argumentação e a autoestima necessárias para a construção do conhecimento, contribuindo para a autonomia e a autodeterminação indígena.

As contextualizações, por vezes, ficam prejudicadas, uma vez que os docentes precisariam permanecer mais tempo *in loco* para pesquisa junto às instituições locais para obter material produzido localmente. Questões políticas também interferem, como a questão dos mapas que a prefeitura de São Gabriel não disponibilizou (2015), devido à participação, dos graduandos do FPI em reivindicação de melhorias no trabalho docente.

Reconhecer os modos de vida tradicional como valor é fundamental para o fortalecimento das identidades. As mudanças nos modos de vida, oriundas da expansão capitalista e neoliberalista no Alto Rio Negro, transparece no saudosismo das narrativas das graduandas na disciplina Saberes Geográfico, que reconhecem as tradições dos ajuris, da solidariedade, do comunitarismo e da ajuda mútua como valor. No entanto, isso não significa que os povos indígenas devam ser alijados das benesses contemporâneas, como todo cidadão.

A degradação ambiental foi reconhecida, pelos professores indígenas, como grave problema nas comunidades. Nas rodas de conversa, refletimos que sem intervenções por parte das esferas de poder responsáveis, as limpezas, campanhas de conscientização ou para reciclagem, promovidas pelas escolas indígenas, esbarram nos discursos vazios e, inclusive, podem desestimular as comunidades. Recolhe-se o lixo com os estudantes, separam-se os materiais recicláveis, mas não se vê, efetivamente, o produto dessas ações. São Gabriel da Cachoeira sofre com a falta de saneamento básico, 49,7% da população sem acesso à água tratada e 38% sem coleta de lixo (SNIS, 2021) e, na sede do município, o lixo é a céu aberto.

De forma semelhante, para a implementação dos PGTAs do Alto Rio Negro elaborados após consulta pública e participação comunitária, são necessários recursos; assim, as ações previstas ainda precisam avançar.

Em relação à Educação Escolar Indígena, os investimentos são fundamentais. Em muitos aspectos, conforme explicitado na sexta seção, os professores indígenas reivindicam melhorias, pois, compromissados com suas comunidades, são eles que enfrentam as críticas de pais e comunitários. Assim, empenham-se na autoformação e na formação continuada e preocupam-se em apresentar um bom desempenho. Afinal, as comunidades querem ver melhorias na educação, na práxis e no aprendizado dos estudantes: não se interessam por discursos.

De qualquer maneira, em decorrência do trabalho educativo realizado, em grande parte, pelos missionários salesianos, em São Gabriel da Cachoeira a taxa de analfabetismo é uma das menores do Brasil. A taxa de escolarização das crianças, de seis (6) a catorze (14) anos, alcança 89,4% (IBGE, 2010). No entanto, a demanda por formação de professores ainda é muito grande, haja vista as inscrições para o processo seletivo da Licenciatura FPI, em 2014, confirmando a demanda por ensino superior.

Os movimentos indígenas do Alto Rio Negro atuam para a melhoria da qualidade de ensino, apresentando as reivindicações e confrontando o poder público. A escolarização ainda é vista na região como indispensável para o bem-viver indígena, a escola como mediadora das relações interculturais e os professores como lideranças, das quais se espera que atuem positivamente em prol das comunidades.

7.3 REFLEXÕES E PROPOSTAS DOS EGRESSOS PARA AS DISCIPLINAS DE GEOGRAFIA DA LICENCIATURA FPI

A perspectiva decolonial nos ajudou a refletir sobre a pesquisa etnográfica nesse contexto de relações de poder, recomendando considerar a geopolítica do conhecimento, as hierarquias de saberes estabelecidas historicamente pela colonialidade e a decolonizar a pesquisa, considerando as vozes dos professores indígenas que vivenciaram as disciplinas de Geografia.

Essa proposta de “etnografia em colaboração” com os egressos contribuiu para ressignificar a avaliação das disciplinas, considerando que avançar na interculturalidade crítica exige novas ações, em processo contínuo de avaliação conjunta e autoavaliação.

As reflexões dos egressos foram organizadas no Quadro 13 e apontaram a prevalência da interculturalidade crítica, tanto na criticidade demonstrada na avaliação das disciplinas, quanto na conscientização sobre a importância da práxis intercultural, enquanto agente de transformação da realidade educacional. Apontaram, no entanto, os empecilhos e dificuldades para o exercício efetivo dessa mesma práxis, enunciando os perigos da interculturalidade funcional prenunciada por Walsh (2012).

Quadro 13 - Reflexões e propostas dos egressos da Licenciatura FPI/UFAM

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E FUNCIONAL - EGRESSOS (Reflexões)		
A - CRÍTICA	1 - Formação FPI/CHS/Geografia (diversidade povos, línguas, culturas, relações interculturais) 2 - Avaliação FPI (miniseminários e relatório) 3 - Compromisso graduandos 4 - Compromisso docente 5 - Compromisso com comunidade	Ad17 - Ad9 – Di26 - Ad14 - Di30 – Ad15- Ad16 – Di35 – Di36 – Mi7 - Mi8 - Wi9 - Mi9 - Wi10 – Wi11 -Di37 - Ad18 - Mi10 - Wi12 - Ye2 -Mi11 Wi6 - Mi1 -Ye1- Mi2 – Wi7 Mi3 – Wi8 – Mi4 Ad11 Di 27 – Di31
B - FUNCIONAL	1 - Turmas multisseriadas 2 - Conhecimento sobre a região 3 - Estágio 4 - Processo Seletivo Simplificado 5 - Tempo Comunidade	Ad12 - Di28 - Di29 Di38 Ad10 - Mi5 – Di31 Ad13 – Mi6 Di32 - Di33 – Di34

Legenda: Wisú (Wi), Diakuru (Di), Adzaneeni (Ad), Yeparío (Ye), Mihteõ (Mi).

Fonte: A autora, 2023.

As práticas decoloniais têm como objetivo ouvir as narrativas das experiências vividas localmente pelos povos subalternizados, uma vez que resgatando e/ou reconstruindo as epistemologias autóctones, podemos estimular a emergência de conhecimentos que sempre existiram (MIGNOLO, 2003). Nesse sentido, as reflexões dos professores indígenas apontam para aprovação e adesão às propostas da interculturalidade crítica. As discussões coletivas, nos encontros críticos dialógicos, foram unânimes em considerar relevante o aprendizado nas disciplinas de Geografia, o desejo de concretizar uma práxis nesse sentido e ações efetivas nesse sentido.

Os egressos sugeriram a retomada das discussões coletivas, em “miniseminários”, para que docentes e graduandos possam, de forma colaborativa e coletiva, avançar nas propostas para as disciplinas. Embora sejam feitas avaliações escritas, a cada disciplina, os egressos são a favor das discussões coletivas e do compromisso discente e docente, frente às deliberações documentadas em relatórios assinados por todos.

O replanejamento das atividades, respaldado na flexibilidade curricular e no reconhecimento e valorização dos saberes indígenas, tem contribuído para tornar mais significativa a aprendizagem na Geografia. Assim, a experiência vivenciada na pesquisa e a apropriação das propostas da decolonialidade podem ressignificar as práxis, aprofundando o sentido da interculturalidade crítica trabalhada e a necessidade de visibilizar os diversos mecanismos da colonialidade que persiste na geopolítica do conhecimento.

As análises conjuntas evidenciaram que os egressos consideram, efetivamente, relevante o papel dos professores indígenas, como agentes de transformação da realidade nas comunidades. Demonstram estar comprometidos com a efetivação das propostas da interculturalidade crítica e a acreditar na escola, como espaço de conscientização e transformação política e social. Sem que haja envolvimento da escola, e por tabela da formação FPI, com as necessidades das comunidades, Diakuru (2022) não vê significado em sua existência na comunidade.

Embora não seja viável, devido à proposta de formação por área especificada no PPP da Licenciatura FPI, justificada pela necessidade de formar professores para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio, de acordo com as demandas apontadas pelos próprios movimentos indígenas do Alto Rio Negro, ficou evidente nas discussões a necessidade de aprendizado de metodologias de ensino voltadas ao Ensino Fundamental I e, sobretudo, para o atendimento das turmas multisseriadas. As atividades práticas foram sugeridas, denotando que os professores indígenas parecem preocupar-se com a questão de “como” desenvolver suas atividades docentes, na realidade concreta das escolas indígenas, sobretudo nas comunidades.

Em relação ao contexto educativo em que turmas multisseriadas são comuns, os egressos evidenciam que a interculturalidade funcional paira sobre a educação escolar no Alto Rio Negro, uma vez que a qualidade do trabalho docente é afetada pela estrutura precária das escolas, sobretudo nas comunidades do interior do município, pela descontextualização do material didático oferecido nas escolas, pela escassez de material escolar, de apoio e coordenação pedagógica e outros aspectos apontados na sexta seção. Assim, efetivamente, os egressos concordam que mudanças precisam acontecer “agora” conforme ressaltou Diakuru, uma vez que entendem a escola como importante promotora do bem-viver indígena.

Os egressos reconhecem-se como pesquisadores das suas próprias realidades, como proposto pela interculturalidade crítica desenvolvida nas disciplinas, e manifestaram o interesse em desenvolver pesquisas e em elaborar material didático específico, diferenciado, bilíngue/multilíngue e comunitário. Dos egressos que participaram dos encontros, todos participaram da elaboração do livro “Impressões Geográficas e Culturais dos Povos Indígenas do Amazonas – Turma Alto Rio Negro” e se dispuseram a perseverar na pesquisa e elaboração de materiais semelhantes; dois são pós-graduandos em Manaus, confirmando seus posicionamentos como pesquisadores e autores. A ausência de material didático adequado à realidade indígena do Alto Rio Negro é uma das questões que apontam para a

persistência da colonialidade, na forma de interculturalidade funcional, nas questões estruturais, político e administrativas da educação escolar e da formação de professores indígenas.

Outra questão importante são os editais para Processo Seletivo Simplificado (PSS) que precisam ser realizados mais frequentemente para que os professores possam se tornar efetivos e, portanto, mais independentes em relação às mudanças políticas e à questão dos diplomas, que precisa ser resolvida. A UFAM, as prefeituras e o governo estadual são os responsáveis pelos editais e agem de forma pouco sensível aos contextos formativos do Alto Rio Negro.

Em relação às disciplinas, os egressos consideraram importante a temática desenvolvida na valorização dos conhecimentos tradicionais indígenas e, sobretudo, das identidades e culturas indígenas. Consideram importante conhecer a diversidade de povos e culturas do Alto Rio Negro e enfatizaram a necessidade de aprofundamento das discussões sobre relações interculturais, entre indígenas, no sentido de discutir as hierarquias e a discriminação entre povos indígenas diferentes. Essa necessidade aponta para a conscientização sobre a importância da identidade coletiva dos “povos indígenas do Alto Rio Negro”, a união dos parentes para a conquista e a preservação de direitos.

De forma bastante contundente, apresentaram a necessidade de envolvimento maior da Licenciatura FPI com as comunidades. Essa aproximação deveria ser promovida através do Tempo Comunidade para o qual, conforme visto na seção cinco (5), faltaram recursos durante os anos da Turma Alto Rio Negro. Para promover e acentuar esse envolvimento, os egressos sugeriram que o Estágio⁹² passe a ser melhor aproveitado.

Nas proposições dos egressos para as disciplinas de Geografia da Licenciatura FPI, como explicitado na sexta seção, as principais propostas apontam para o avanço nas discussões sobre:

1 - Reconhecer e valorizar a diversidade de povos, sociocultural e linguística dos povos indígenas do Brasil; 2 - Conhecer e refletir sobre os processos geográficos, históricos e culturais da ocupação do território, que fundamentam as discussões sobre hierarquia e posição social entre indígenas de povos diferentes; 3 - Analisar as relações interétnicas, estabelecidas entre os povos indígenas e os processos discriminatórios; 4 - Aprofundar os conhecimentos sobre territórios e territorialidades dos povos indígenas; 5 - Conhecer a

⁹² Esclarecemos que o estágio da Turma Alto Rio Negro foi realizado em situação de emergência sanitária, devido à Covid 19. Dessa forma, as atividades foram prejudicadas por esse contexto.

demarcação das TIs, seus limites e fronteiras; 6 - Refletir sobre as potencialidades e os desafios da gestão das TIs; 7 - Contextualizar geográfica e historicamente os conflitos entre não-indígenas e indígenas; 8 - Resgatar e valorizar a memória cultural ancestral (oral) e o conhecimento tradicional da Geografia indígena; 9 - Analisar a interculturalidade crítica vivenciada entre os povos indígenas e a interculturalidade crítica vivenciada na disciplina; 10 - Adquirir perspectivas diferentes, “conhecimento amplo” sobre as TIs do Alto Rio Negro e os diferentes povos que nela vivem; 11 – Aprofundar estudos sobre as novas tecnologias da informação, georreferenciamento, monitoramento das Terras Indígenas e as políticas e leis ambientais. 12 - Refletir sobre a Educação Escolar Indígena e como repassar o conhecimento adquirido aos estudantes nas escolas indígenas.

Propomos, portanto, acrescentar e/ou aprofundar parâmetros decoloniais, ou seja, temáticas ou proposições nas disciplinas de Geografia, que apontam para a decolonialidade:

1. Visibilizar a colonialidade nas relações de poder estabelecidas na Modernidade e o lugar subalterno legado aos povos indígenas da América Latina, do Brasil e da Amazônia, através do reconhecimento da colonialidade do ser, do saber, do conhecimento e da natureza.
2. Contribuir para a desconstrução de estereótipos e estigmas, apresentando imagens reais sobre os povos indígenas e reconhecendo as subjetividades que se estruturam, constroem corpos e constituem as identidades indígenas e a noção de pertencimento.
3. Contextualizar o surgimento e o papel da identidade coletiva indígena que pode ser fomentada através do resgate dos saberes ancestrais, das cosmologias, das cosmovisões, dos mecanismos de convivência, das relações de interdependência, de reciprocidade e das propostas de bem-viver dos povos indígenas.
4. Buscar as memórias sobre o contato com os não-indígenas afim de valorizar as perspectivas repassadas pela tradição oral, ressignificando os eventos geográficos e históricos relevantes para os povos indígenas. As narrativas oriundas das experiências vividas localmente pelos povos subalternizados, conforme Fanon (2008) apresentam e representam as vozes silenciadas do sistema mundo moderno/colonial.
5. Reconhecer que os povos indígenas foram e são protagonistas de suas próprias conquistas, conhecendo as resistências históricas e as lutas atuais pelo bem-viver. A luta pelo protagonismo, pela autonomia e pela autodeterminação não se dá apenas na Educação Escolar Indígena, mas também em outras frentes, sendo fundamental a maior participação

política, a continuidade da demarcação de terras e a implantação de projetos de gestão territorial e de promoção da saúde indígena.

6. Estimular a elaboração de novas praxiologias, fundamentadas nas perspectivas decoloniais, que possam valorizar o modo de vida, os saberes tradicionais e as práticas cotidianas dos povos indígenas.
7. Valorizar a contribuição indígena para o conhecimento acadêmico, considerando que a universidade pode dar lugar à pluriversidade.
8. Decolonizar o saber geográfico, reconhecendo os saberes sobre a natureza (o rio, a floresta, o bem-viver, as relações interculturais e de todos com a Mãe Terra) e as tecnologias indígenas desenvolvidas na relação com o mundo.
9. Reconhecer as assimetrias do sistema mundo moderno-colonial, em todas as suas dimensões, refletindo sobre as tensões e conflitos políticos, sociais, econômicos e territoriais que marcam as relações de poder na atualidade.
10. Refletir sobre o paradigma ecológico, reconhecendo a necessidade da proteção e do respeito à vida, preservado nas tradições indígenas sobre os seres que habitam as florestas e os rios, nos rituais e práticas do bem-viver.
11. Valorizar as cosmologias e as cosmovisões indígenas sobre a Terra e os elementos geográficos presentes no espaço e, reconhecendo que nomear é apropriar-se simbolicamente (PORTO-GONÇALVES, 2009), incentivar a língua indígena através da retomada dos nomes indígenas.

8 - CONSIDERAÇÕES SOBRE GEOGRAFIAS “OUTRAS”

Há pelo menos oito (8) mil anos (CABALZAR; RICARDO, 1998), sociedades indígenas diversas, com territórios e territorialidades definidas, viviam e conviviam nas Amazônia de forma interdependente, tirando seu sustento do rio e das florestas. Assim, povos indígenas com organizações sociais complexas, traços culturais diversos, falantes de várias línguas diferentes entre si, constituíam populações numerosas, drasticamente reduzidas a partir do contato no século XVI, em razão, das relações assimétricas de poder estabelecidas a partir da colonização, da exploração e das atrocidades decorrentes e das doenças trazidas pelos não-indígenas.

Quanto à ocupação das Amazônia pelos não-indígenas, até o século XIX, predominaram as incursões exploratórias e temporárias de viajantes e naturalistas, das tropas de resgates para escravização dos povos indígenas, enfrentamentos pela posse do território e a partir do século XVII, para fins de consolidação e defesa do território nacional, a construção de fortes⁹³.

A dominação e exploração das Amazônia pelo Estado brasileiro e, conseqüentemente, a intensificação das relações entre indígenas e não-indígenas, deu-se, mais efetivamente durante o ciclo da borracha, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, concentrando-se, no entanto, nas áreas produtoras de látex e nas cidades de Belém/PA e Manaus/AM, onde as atividades políticas e econômicas da região se desenvolviam. Com o declínio da economia da borracha, na primeira metade do século XX, as Amazônia estabeleceram-se na periferia dos centros de poder político e econômico, do capitalismo periférico e dependente do Estado brasileiro, guardando, no entanto, papel político preponderante, uma vez que as elites regionais sempre participaram ativamente da política nacional, geralmente em defesa de seus próprios interesses.

A partir do final da década de 1960, com os planos de integração nacional e os grandes projetos desenvolvimentistas, as Amazônia voltaram a ser vista através das lentes da exploração econômica dos recursos naturais como parte do projeto brasileiro de ascensão ao patamar político e econômico dos países centrais do capitalismo e às benesses do Primeiro Mundo. Entre os grandes projetos desenvolvimentistas nas Amazônia, o Projeto

⁹³ O primeiro, o Forte do Presépio, foi construído onde hoje se localiza a cidade de Belém do Pará, em 1616. No Amazonas, foram construídos os fortes de São José da Barra do Rio Negro, em 1668, na antiga aldeia dos manaós, onde hoje se localiza a cidade de Manaus e, por volta de 1761, o forte de São Gabriel da Cachoeira.

Calha Norte, a construção da usina hidrelétrica de Balbina, na terra tradicional dos waimiri-atroari, e a construção das BR 174, que interliga os Estados do Amazonas, Mato Grosso, Rondônia e Roraima à Venezuela e BR 319, que liga Manaus (AM) a Porto Velho (RO).

A paisagem amazônica transformou-se com as estradas para o escoamento da produção e integração nacional, com a implantação das indústrias da Zona Franca de Manaus, com a exploração mineral e com a consequente devastação da floresta, poluição dos rios e urbanização das cidades, principalmente das capitais.

Os amazônidas “dos interiores” e, entre eles, os povos indígenas, profundamente integrados à vida nos rios e nas florestas de árvores centenárias, foram novamente conclamados à modernidade, a viver nas cidades e a participar da vida nacional como patriotas e trabalhadores em processos naturalizados de exploração e subalternização. Foram chamados, também, a substituir a relação sagrada com a natureza, guiada e conduzida por suas cosmovisões fundamentadas na integração e na interdependência, pelas relações individualistas, competitivas e utilitaristas das sociedades modernas.

Atualmente, as Amazônias aparecem, no cenário nacional e mundial, como reduto da ainda exuberante Floresta Amazônica, uma das maiores reservas de recursos hídricos e de biodiversidade do planeta. O desafio do desenvolvimento sustentável, novo mito inaugurado na década de 1990, vem sendo enfrentado através de novos projetos governamentais e não-governamentais, da criação de áreas protegidas, como as Unidades de Conservação (UCs), as Áreas de Preservação Ambiental (APAs), Reservas Extrativistas (RESEXts) e, finalmente, da demarcação de Terras Indígenas, como formas de controle do território, combate ao desmatamento e à exploração ilegal de recursos.

Os povos das Amazônias veem-se frente às contradições neoliberais, de uma sociedade de consumo à qual se colocam, se é que realmente se coloca, os desafios da preservação da vida e do ambiente, para os quais talvez estivessem melhor preparados seguindo os modos de vida tradicionais que o mito da Modernidade os incentivou a abandonar.

Ao Brasil, coube, primeiramente, o lugar de economia agroexportadora no sistema-mundo moderno colonial. Posteriormente, sob inspiração do mito da modernidade, com seus estágios do subdesenvolvimento ao desenvolvimento, consolida-se no Brasil uma industrialização tardia, dependente e periférica, desde as primeiras décadas do século XX.

Nas Amazônias, especificamente, a economia girou em torno, primeiro, da servidão dos povos indígenas e da exploração das drogas do sertão, atividades tidas como secundárias nos primeiros séculos da colonização portuguesa; do látex das seringueiras

durante o ciclo da borracha, quando as Amazônia assumiram papel preponderante na economia nacional, e da exploração e exportação de recursos minerais durante a vigência dos grandes projetos desenvolvimentistas a partir dos governos militares. Durante o regime militar, o marco da industrialização foi a implantação da Zona Franca de Manaus. A expansão capitalista e o projeto de modernização do Brasil, com a integração das chamadas fronteiras agrícolas, mudariam radicalmente a realidade de isolamento estratégico dos povos indígenas das Amazônia.

Atualmente, nas propostas de desenvolvimento sustentável, a Amazônia é apresentada como “a última floresta” e os povos indígenas como “guardiões das florestas”. No entanto, a realidade dos desmatamentos⁹⁴ e o flagelo da emergência sanitária, em 2023, na Terra Yanomami (RR/AM), nos lembram a estreita relação entre as políticas públicas e as possibilidades de vida. Davi Kopenawa nos alerta que:

A terra-floresta só pode morrer se for destruída pelos brancos. Então, os riachos sumirão, a terra ficará friável, as árvores secarão e as pedras das montanhas racharão com o calor. Os espíritos xapiripê, que moram nas serras e ficam brincando na floresta, acabarão fugindo. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los para nos proteger. A terra-floresta se tornará seca e vazia. Os xamãs não poderão mais deter as fumaças-epidemias e os seres maléficos que nos adoecem. Assim, todos morrerão (KOPENAWA apud ALBERT; MILLIKEN, 2008, p.8).

Contextualizar é, portanto, refletir sobre a maneira como têm sido conduzidas as relações interculturais entre os povos indígenas e deles, com os não-indígenas e das consequências dessa relação, inclusive para a vida no planeta. A questão da alteridade, sua negação em relações monológicas ou seu reconhecimento através do estabelecimento de relações dialógicas serão o grande diferencial para compreendermos as propostas para a educação e a formação de professores indígenas no Alto Rio Negro.

Essa breve retrospectiva histórica aponta para a permanência da colonialidade nas relações de poder estabelecidas a partir da Modernidade, com a constituição do sistema mundo moderno-colonial e o posicionamento de países no centro e na periferia do capitalismo no mundo. O posicionamento subalterno e periférico do Brasil no capitalismo

⁹⁴ Os desmatamentos na Floresta Amazônica tiveram aumento considerável, nos quatro anos do governo Bolsonaro: em 2019, ainda no governo Temer, eram 247 km² de área desmatada, a partir de 2020, primeiro ano da pandemia de covid19, as taxas aumentaram para 407 km², em 2021 subiram para 580 km² e, em 2022, o desmatamento alcançou a taxa recorde de 1.012 km². Em 2023, o percentual baixou para 329 km². (Disponível em: <https://www.greenpeace.org/brasil/blog/alertas-de-desmatamento-na-amazonia-diminuem-67-9-em-abril-apos-tres-anos-de-recordes-consecutivos/> - Acesso em 18 maio 2023).

mundial e das Amazônia, como periferia da periferia, como argumenta Porto-Gonçalves (2001), permanece no contexto atual, com o avanço do neoliberalismo e a permanência das desigualdades, embora, o Brasil e, sobretudo, as Amazônia, sejam apontados como potencialidades para o futuro.

As Amazônia e os povos indígenas, invisibilizados em suas essências e subalternizados nas esferas política, econômica, social e educacional, mantiveram-se, ao mesmo tempo, à margem do sistema e, em razão mesmo dos processos de exclusão a que estiveram submetidos nas estratégias mais marcantes de expansão capitalista e neoliberalista, guardaram exterioridades que constituem potencialidades inéditas para se pensar o Brasil e o planeta nos dias atuais.

Os povos indígenas das Amazônia, que nesse contexto de alteridades negadas, foram silenciados, invisibilizados e excluídos, são herdeiros de cosmovisões e modos de vida que se mantiveram diletantes da cosmovisão eurocêntrica, capitalista e neoliberalista, apesar das pressões. Assim, talvez sejam os mais capacitados a problematizar novas e velhas questões sobre o futuro da vida no Brasil e no planeta, oferecendo respostas verdadeiramente insurgentes para o enfrentamento dos paradigmas da modernidade. Então, sim, talvez o futuro transmoderno sonhado por Dussel (2016) seja mesmo ancestral (KRENAC, 2022).

Em se tratando dos contextos das políticas indigenistas que subjazem a formação de professores indígenas no Alto Rio Negro, destacam-se dois diferentes contextos. O primeiro foi marcado pelas políticas integracionistas e assimilacionistas, onde a alteridade foi negada, uma vez que se tentava transformar o indígena em não-indígena, integrando-o através de uma lógica euro-usa-centrada e em posição de subalternidade, à sociedade nacional, sem reconhecer as diferenças e tampouco valorizando os conhecimentos tradicionais indígenas. O segundo, o contexto atual, em que se propõe uma política indigenista que valoriza a diversidade étnica e cultural brasileira e, portanto, entende a alteridade como valor e busca estabelecer relações dialógicas entre os conhecimentos científicos e os tradicionais.

É nesse último contexto, de diálogo intercultural, que as perspectivas decoloniais estimulam a reflexividade docente, respaldando a busca de novas praxiologias que abriguem as exterioridades espaciais e geográficas dos povos indígenas.

A decolonialidade contribuiu para ressignificar a pesquisa e a elaboração desta tese. Visibilizando os mecanismos da colonialidade, que atuam interseccionalmente nas dimensões do poder, do ser, do saber e da natureza e a cosmovisão eurocêntrica e monológica que orientou as relações interculturais no Alto Rio Negro, objetivamos ressaltar,

ao mesmo tempo, os significados dessas relações de alteridade para a educação escolar e a formação de professores indígenas na região, afim de compreender a proposta da Educação Escolar Indígena e da formação de professores na atualidade, fundamentada no reconhecimento de outras cosmovisões, na afirmação da autonomia e da autodeterminação dos povos indígenas e no estabelecimento de relações dialógicas através da interculturalidade crítica.

Consideramos que é fundamental utilizarmos os aparatos educacionais, políticos e curriculares na luta pelo direito à voz dos subalternizados, estimulando a práxis reflexiva da condição subalterna. Para tanto, é fundamental considerar a validade epistêmica dos saberes dos povos indígenas (CASTRO-GÓMEZ; GROSGUÉL, 2007), trabalhando para que os currículos e as práxis escolares caminhem para a pluriversidade (SANTOS, 2015) desejada por todos que lutam por uma educação plural, democrática e inclusiva e por uma práxis educativa que considere a diversidade de vozes, partindo das cosmologias e cosmovisões dos subalternos e subalternizados (WALSH, 2009) e considerando os interesses coletivos.

Ainda se faz necessário denunciar as assimetrias da colonialidade inaugurando um pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2003) que pretende caminhar para o reconhecimento dos saberes e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, e, invertendo o loci enunciativo de onde são formulados os conhecimentos, incluir as perspectivas, cosmovisões e experiências subalternas (MIGLIEVICH-RIBEIRO, 2014).

Defendemos, portanto, a interculturalidade crítica e a decolonialidade como intencionalidade na práxis educativa e, no que diz respeito à esta pesquisa, buscamos fundamentar as análises das disciplinas com as perspectivas dos professores indígenas, elaborando, com e junto deles, novos parâmetros para a reelaboração de suas propostas. Essas iniciativas visaram refletir sobre a práxis intercultural proposta para as disciplinas de Geografia, que em última análise pretendem o despertar da criticidade, resgatando os olhares dos professores indígenas, seu fazer pedagógico e suas experiências com a práxis intercultural.

Nas perspectivas decoloniais não existem verdades estabelecidas, receitas prontas e acabadas. As propostas devem ser diferenciadas e contextualizadas, evitando a apresentação de esquemas “prontos e acabados” que desconsideram a criatividade. Mas existe um fazer junto, uma (re)construção a partir das culturas, dos contextos, das realidades dos sujeitos, um despertar para diferentes modos de vida, para as experiências vividas, para cosmologias e cosmovisões outras.

Tomando como guia a filosofia da libertação (DUSSEL, 1986), a formação de professores deve partir dos saberes dos professores indígenas, das suas culturas e do meio social em que estão inseridos, propondo estratégias educativas que ensejem a emergência dos conhecimentos próprios das culturas, das exterioridades do saber geográfico, visibilizando os conhecimentos tradicionais e estimulando o diálogo intercultural com o conhecimento científico.

As propostas decoloniais sugerem contra-colonizar os currículos, estimulando a elaboração dos PPPs das escolas indígenas e a vigilância das organizações indígenas e indigenistas para que sejam colocados em prática. Se o currículo não for decolonial, a descolonização pode se dar através da intencionalidade docente, da adoção de conteúdos e estratégias decoloniais. Decolonialidade é resistência, é ação, é atitude e as perspectivas decoloniais precisam ser vistas de forma ampla, não dicotomizadas na teoria ou na prática, mas como ações coordenadas e intencionais.

As praxiologias decoloniais estimulam a elaboração de novas práxis que possam valorizar o modo de vida, os saberes tradicionais e as práticas cotidianas dos povos indígenas. Para a emergência de tais praxiologias, a reflexividade docente é fundamental porque acreditamos na potencialidade do professor que reflete, que não apenas segue métodos ou prescrições, mas que conduz, estimula, incentiva a aprendizagem e que busca na formação continuada e na autoformação, caminhos para reinterpretar convicções e atualizar concepções de mundo mantendo-se atualizado frente à realidade que é dinâmica, em constante transformação.

Para tornar realidade a práxis inclusiva e emancipatória, será preciso decolonizar porque serão necessários novos referenciais para que o ensino de Geografia permaneça a serviço da inclusão dos povos indígenas, de projetos e práticas sustentáveis na relação sociedade e natureza, de ações solidárias e emancipatórias que desenvolvam a consciência sobre direitos e deveres, sobre o lugar social de cada um e a necessária premência da vida coletiva (FRANCO, 2022).

Tomando as reflexões conjuntas com os professores indígenas, reafirmamos que a Geografia, na formação de professores indígenas, tem papel preponderante no despertar da criticidade e da compreensão das novas realidades geográficas e sociais, realidades subalternas e emergentes, e dos novos protagonistas de que fala Porto-Gonçalves (2009), das reivindicações e necessidades que incitam o sistema mundo moderno-colonial a transformações que a Geografia pode contribuir para redimensionar.

O planejamento das aulas de Geografia, tomando as perspectivas decoloniais, devem ser realizados de forma coletiva e participativa, considerando a realidade das escolas nucleadas e das salas multisseriadas na busca de soluções para o enfrentamento e a superação das dificuldades. Um planejamento flexível e que leve em consideração o contexto em que estão inseridos os povos indígenas. Para efetivar as propostas, são necessárias mudanças estruturais no âmbito político, social e educativo que consolidem as condições adequadas para a práxis docente, sendo imprescindível a atuação das organizações indígenas regionais e do movimento indígena nacional nesse sentido.

O processo ensino-aprendizagem, na perspectiva decolonial, tem como base a reflexividade sobre a práxis, o exercício constante de revisão das relações interculturais estabelecidas, das condições em que se dão os diálogos interculturais e das metodologias e estratégias educativas, que se pretendem interculturais e decoloniais. Assim, as avaliações em encontros crítico-dialógicos ou em miniseminários, como sugerem os egressos da FPI, podem contribuir para o aprimoramento da práxis, considerando o que sabemos, o que conseguimos e o que é importante para os estudantes indígenas aprenderem sobre Geografia.

Refletir sobre a práxis é comprometer-se com os interesses coletivos dos povos indígenas e com a formação de professores e estudantes críticos. A intencionalidade decolonial do professor conscientiza sobre a necessidade de infraestrutura adequada, de condições de trabalho dignas, favoráveis ao aprendizado dos estudantes, e para a superação das condições adversas. Assim, acreditamos que a formação deve aprofundar o domínio do conhecimento tradicional e do científico sobre Geografia, capacitando os professores indígenas para a transposição didática, a interdisciplinaridade e incentivando-os à criatividade.

Nesse processo, as perspectivas decoloniais apontam para a construção de conhecimentos outros, insurgentes e respaldados em práxis inclusivas e democráticas, abrindo caminhos para outras interações fundamentadas na valorização das diversas culturas no que diz respeito aos conhecimentos geográficos e espaciais dos povos indígenas.

Embora a construção dessa nova realidade educativa seja lenta e gradual, ousamos acreditar que sonhos se tornam realidades, quando os sonhadores se juntam para realizar e tornar as ideias, realidades no mundo. Assim, antes de finalizar, apresentamos sonhos:

Quadro 14 – Sonhos para o futuro da Educação Escolar Indígena

Daqui a cinquenta anos? Nós temos condições de ter os dois conhecimentos! Nós podemos ter um indígena cientista, um dia, escrevendo sua própria história. Podemos ter indígenas que escrevem, que vão lançar livros, né, com sua própria visão. É isso que eu espero. É por isso que estou estudando, porque eu vi que o movimento indígena, nesse período, enfraqueceu muito. Porque teve gente que lutou pra que agora a gente estivesse nesse curso, que lutou, que fez parte do movimento pra que a gente tivesse direitos. Só que agora enfraqueceu muito. Tem gente que nem se interessa mais, ou mesmo sendo indígenas, nem gostam desse movimento. Aí eu vejo que é uma certa ameaça né. Se eu não me interessar, quem vai interessar? E muitas vezes a gente nem sabe quais são os nossos direitos e foi por causa disso, que eu escolhi Ciências Humanas, porque eu quero um dia estar dentro dos movimentos indígenas, ajudando meus parentes! Eu quero um dia, fazer a diferença. Não posso fazer uma diferença assim muito grande, mas eu posso fazer a minha parte. É isso que eu penso (WISÚ, entrevista, 2019).

Eu acho que vai fortalecer, porque tem muitos representantes indígenas, entrando, no meio dos brancos, né?! Hoje em dia, antes não! Como mesmo os brancos sabem, nós indígenas também sabemos. Então, vai melhorar mais eu acho, né (DUHIGO, entrevista, 2019).

Eu imagino uma escola diferenciada, né?! Não diferenciada assim, prá dizer que é o branco, o índio não. Diferenciada numa educação que seja própria, bem adequada, aperfeiçoada, né, bem discutida. Onde não haja rivalidade de branco e índio, né?! Nem o próprio índio, com outra tribo, né?! Então pra mim seria uma educação de igualdade né, na educação. Seria assim (IREMIRI, entrevista, 2019).

Cuidadosa! Na minha imaginação tem um impasse um pouco do nosso atual ensino indígena para o atual ensino convencional, porque, pela minha observação, o jovem hoje, eles pouco dão valor aos nossos ensinamentos indígenas. Então, lá na minha imaginação, eu, acho que será mais voltado para a nossa realidade, né?! Também que possa melhorar mais, que os ensinamentos sejam bem valorizados, quanto a convencional também. Eu imagino que ela seja ampla, mas das duas, né?! Nem essa é a melhor, nem essa também. Então que sejam as duas da mesma forma, que sejam tipo escolas irmãs. Da realidade do aluno, quanto pra realidade dos brancos. Eu imagino assim, ela andar em dupla, vamos dizer assim (DOÊ, entrevista, 2019).

Ai, professora! Eu queria que minha escola fosse bem equipada, que tivesse todos os materiais. Que os alunos fossem fazer experimentos mesmo, né, fazer prática mesmo, todas as atividades, né, que a gente vê. Que todos tivessem computador, pudessem pesquisar, que eles fossem querer comparar com o deles, também, né, descrever. Isso que eu queria. É porque conhecimento, os nossos alunos né, eles já têm muitos conhecimentos (ANASARO, entrevista, 2019).

Essa parte, assim, das lideranças falta eles aprender bastante, então daqui pra futuramente, a gente espera que venham novas lideranças, né?! Nós mesmos que estamos aqui, podemos ser as novas lideranças, a gente pode tá abrindo a mente deles pra entender o que é uma escola indígena! Porque não adianta ter só o nome indígena, se a gente não estiver praticando. Mas só quando o pessoal daqui, vão pra lá, eles falam que essa escola indígena, já funciona. Prática, entendeu?! Só que às vezes nem os professores mesmo, não sabem, né, que tão praticando isso, tão valorizando suas culturas, suas danças, línguas, todas essas coisas, né?! Eles fazem trabalho coletivo, dia de ajuri, vão limpar a comunidade, tudo isso. Às vezes trabalha na roça. Se a comunidade tá fazendo farinha, aí a escola tira um dia pra ajudar eles, né?! Tudo isso eles fazem. Eles estão plantando, é onde as comunidades vão ver que precisa da gente, né?! Mas a gente espera assim, que realmente os nossos futuros alunos possam conhecer mais da nossa realidade, por que as vezes ninguém conhece nem o que tá ao redor das nossas casas, mas é muito importante essa área de conhecer, é importante (YUSIO, entrevista, 2019).

Daqui a cinquenta anos, a escola tem que ser mais assim, atual, né, não como lá atrás. Tem que ter mais cuidado com o rio, a floresta tem que ser mais cuidada, se a gente não cuidar a natureza, muitas coisas vão sumir, por isso que a gente tem que ter bem cuidado, né?! A escola indígena, tem que ter bem cuidado, valorizar a cultura de cada pessoa (MAALEMI, entrevista, 2019).

Na escola indígena seria bom uma cultura que predomina na região de onde a comunidade vive, né?! Porque através de nós assim, do cursista da licenciatura, sei que vai ser mais valorizado. A gente tem que levar o conhecimento das comunidades, o que tá faltando, de que forma a comunidade poderá fazer levantamento sobre a cultura, a mitologia, a crença, costume (SIRIPO, entrevista, 2019).

É, um pouco difícil de ter aquela visão de cinquenta anos, mas politicamente, o que sempre defendo, vai depender muito de nós. Se nós estamos estudando, querendo nos aprofundar, nos aperfeiçoar na Educação Escolar Indígena, a responsabilidade está em nossas mãos, né?! Mas claro que eu penso, né, daqui há cinquenta anos, que seja uma escola que realmente alcançou o ensino de qualidade, no sentido universal. Conhecer, assim o conhecimento dos brancos, os não-indígenas, tanto os nossos, também, conhecimentos (ADZANEENI, entrevista, 2019).

A escola, como lugar de ensino, se não mudar as políticas públicas hoje, acredito que não vai mudar muita coisa não, porque hoje, você fala de escola indígena, mas só o nome, porque a gente não percebe muita mudança ainda. O professor ainda tem o pensamento muito antigo. Mas o que eu imagino o que eu acho que deveria ser, é uma escola que prepara o aluno pra que melhore as coisas que tem na comunidade. Então, se eu estou tendo dificuldade hoje na gestão dos alunos, então tem que organizar bem a comunidade. Se há o problema de alimentação, tem que tá preparado pra pensar como é que vai resolver. Se é problema de território, como vai ser resolvido isso? Então eu acho que pra mim a escola, a escola indígena precisa fazer o aluno pensar nisso, sentir que ele que vai mudar, não é os outros, que não tem como mudar por ele. E a escola, eu acho que ideal seria isso, fazer o aluno pensar na escola indígena, trabalhar nisso, pensar que ele vai produzir conhecimento, vai melhorar o convívio da comunidade (DIAKURU, entrevista, 2019).

Fonte: A autora, 2023.

Os professores sonham, mas também trabalham por uma escola em que os professores sejam comprometidos com as lutas dos povos indígenas, que tenha educação intercultural, específica, diferenciada, multilíngue, comunitária, com calendário próprio e que atue em prol da igualdade, da inclusão e do cuidado com a natureza. Uma escola em que os professores indígenas sejam pesquisadores, escrevam suas próprias histórias, prossigam estudando e sejam lideranças atuantes e comprometidas com o bem-viver nas comunidades. Para não permanecermos fadados à interculturalidade funcional, as mudanças estruturais precisam acontecer através dos movimentos indígenas, das políticas públicas, da conscientização da sociedade, mas, sobretudo, do enfrentamento contínuo e persistente do racismo epistêmico e da subalternização dos conhecimentos dos povos indígenas.

A Geografia pode ser, cada vez mais, um conhecimento do mundo, comprometido com as pessoas do mundo, com os povos indígenas, uma Geografia que

apreenda a interdependência e a diversidade, agregando a Geografia Indígena e os conhecimentos tradicionais sobre o mundo, que é diverso. Uma Geografia de mundos outros, uma Geografia de todos os mundos:

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução Tadeu Breda. São Paulo: Editora Elefante, 2015.

AJUDE A Escola Indígena Pamáali a voltar a funcionar! Produção de Bruno Weis e Juliana Radler / ISA. Imagem de Daniel Klajmic / Pródigo Films e André Albuquerque / Pródigo Films. Produzido por Conté Studio. Instituto Socioambiental. 19 mar. 2018 (Vídeo de 2min no Youtube). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EFI2ImnZFVA>. Acesso em: 20/03/2020.

ALBERT, Bruce. MILLIKEN, William. Uruhi A. **A terra-floresta yanomami**. São Paulo/Paris, Editora Socioambiental, 2009.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa**: iniciação cartográfica na escola. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003. (Caminhos da Geografia)

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico**: ensino e representação. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992. (Repensando o Ensino).

AMORIM, Antônio Carlos Rodrigues de. Fotografias, escritas cotidiano e currículos de formação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

ANDRELLO, Geraldo. Falas, Objetos e Corpos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. v.25, n.73. jun. 2010.

ARENDT, Hannah. **Sobre a revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ATHIAS, Renato. **Reconhecimento dos rios Içana, Ayari e Uaupés**: apontamentos linguísticos e fotografias de Curt Nimuendajú / Organizador: Renato Athias. – Rio de Janeiro: Museu do Índio; Recife: Editora UFPE, 2015. (Publicação avulsa do Museu do Índio, 7).

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**. (11) • Ago 2013 DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 ago. 2021.

BARBOSA, Shirley Cristina Amador. **Educação, resistência e tradição oral**: uma forma outra de ensinar e aprender na comunidade quilombola Vila União/Campina, Salvaterra-PA. 2020. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wpcontent/uploads/dissertacoes/14/Shirley_Critina_Amador_Bar_bosa.pdf. Acesso em: 18 nov. 2021.

BARBOSA, Vera Lúcia Ermida. “Não-extrativismo” epistêmico: desafios à investigação científica crítica. **Revista Antropolítica**, n.44, Niterói, p. 229-255, 1º semestre 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASTOS, Cecília Maria Chaves Brito; SILVA, Giovani José da. Formação de professores no Amapá e norte do Pará, Brasil: vivências em uma licenciatura intercultural indígena. **Revista Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.12, n.34, p. 653-678, 2021. ISSN 2177-7691.

BOLETIM SALESIANO, 2015. Disponível em: <https://boletimsalesiano.org.br/materias/acao-social/item/5023-a-semente-produziu-bons-frutos.html> Acesso em: 06 dez. 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena** (DCNEI). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Básica Brasília : MEC, SEB, 2010.

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

BRASIL. **Referenciais para a Formação de Professores Indígenas** (RFPI). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 2002.

CABALZAR, Aloísio. RICARDO, Carlos Alberto (Orgs.). **Mapa-livro**. Povos Indígenas do alto e médio rio Negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN - Federação das Organizações, 1998.

CABALZAR, Flora Dias (Org.). **Educação escolar indígena do Rio Negro**: relatos de experiências e lições aprendidas. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012.

CAMARGO, Dulce Maria Pompêo de. ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. O eu e o outro no Ensino Médio indígena: Alto Rio Negro (AM). **Educação e Sociedade**. v. 27, n.95, p. 445-469, mai/ago. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 10 nov. 2020.

CAMARGOS, Daniel. Índios cruzam fronteira para ganhar bolsa-família. **ESTADO DE MINAS**, 2011. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2011/11/06/interna_politica,260308/indios-cruzam-fronteira-para-ganhar-bolsa-familia.shtml. Acesso em: 10 nov. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação** v.13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação outra? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Flávio B. (Orgs.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CANDAU, Vera Maria. MOREIRA, Antônio Flávio B. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1983.

CARVALHO, José Jorge de. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Revista Horizontes antropológicos**, 7 (15), jul. 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832001000100005>. Acesso em: 25 jun. 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CECCHETTI, Elcio. POZZER, Adecir. **Educação e Interculturalidade**: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais. Blumenau: Edifurb, 2014.

CECEÑA, Ana Esther. A Amazônia é fundamental para hegemonia dos EUA na América Latina. [Entrevista] In: **Revista Brasil de Fato**. São Paulo, 9 de maio de 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/09/ana-esther-cecena-amazonia-e-fundamental-para-hegemonia-dos-eua-na-america-latina/> Acesso em: 23 mai. 2021.

CLASTRES, Pierre. Liberdade, Mau Encontro, Inominável. In: LA BOÉTIE, E. **Discurso da servidão voluntária**. Trad. Laymert Garcia dos Santos. São Paulo: Brasiliense, 1999.

COSTA, Benhur Pinós da. Interculturalidade e Geografia: um debate espacial das relações culturais. **Revista Geografia**. Niterói: Universidade Fluminense. v. 19, n. 39, jan./abr. 2017.

COSTA, Mauro Gomes da. Católicos para Deus e brasileiros para a pátria: os povos indígenas do alto Rio Negro e a educação escolar salesiana (1960-1980). **Revista Brasileira de História e Educação**, Maringá-PR, v.17, n.4 (47), p. 163-193, out./dez., 2017. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br> . Acesso em: 04 nov. 2019.

COSTA, Mauro Gomes da. Os povos indígenas do Alto Rio Negro/AM e as missões civilizatórias salesianas: evangelização e civilização. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História (ANPUH)**. São Paulo, jul., 2011.

COSTA, Mauro Gomes da. Os povos indígenas e as missões salesianas do Amazonas: as disputas de poder, as estratégias civilizatórias e a autodeterminação indígena. **Revista Tellus**, Campo Grande/MS, ano 14, n. 26, p.49-74, jan. /jun, 2014.

COTA, Maria das Graças. Educação Escolar Indígena e a questão da Formação de Professores de Geografia. **Revista Geografares**, Vitória, nº 4, 2003.

CUNHA, Maria Manuela Ligeti Carneiro da. **Cultura com aspas: e outros ensaios**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

DARDEL, Eric. **O homem e a terra**: natureza da realidade geográfica. Tradução Welther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2015.

DEL GAUDIO, Rogata Soares. **Ideologia nacional e discurso geográfico sobre a natureza brasileira**. Disponível em: http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v17_18_rokata.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021.

DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas**: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Editora planeta do Brasil, 2011.

DIAS, Alder de Souza. **As pesquisas decoloniais na produção stricto sensu em educação no Brasil**: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas. 2021. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Ciências da Educação, Universidade do Pará, Belém, 2021. Disponível em: <https://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/Teseald.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2023.

DIAS, Alder de Souza. Pesquisas decoloniais: em vista de práxis científicas “outras” em Educação. **Interitórios**. Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, BRASIL | v.9 n.18: e259119 [2023] Dossiê Pesquisas Decoloniais: sujeitos “outros”, práxis “outras”. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259119>. Acesso em: 09 out. 2023.

DUSSEL, Enrique. **Europe, modernity and eurocentrism**. Nepantla: Views from South, v.13, p. 465-478, 2000.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação na América Latina**. Editora: Edições Loyola/Editora UNIMEP, 1980. (Coleção Reflexão Latino-americana)

DUSSEL, Enrique. **Filosofia na América Latina**: filosofia da libertação. São Paulo: Loyola, 1977.

DUSSEL, Enrique. Filosofia na América Latina no século XX: problemas e correntes. In: **Correntes, Questões, Debates da Filosofia latino-americana**. Editora: Indian University Press, p.15-56, 2003. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/271506658_Philosophy_in_Latin_America_in_the_Twentieth_Century_Problems_and_Currents. Acesso em: 09 maio 2022.

DUSSEL, Enrique. **Método para uma Filosofia da Libertação**: superação analética da dialética hegeliana. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

DUSSEL, Enrique. **O encobrimento do outro**. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. **Para una ética de la liberación latinoamericana** – v. I-II. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**. vol. 31. n.1. jan-abr, 2016.

DUSSEL, Enrique. **World-System and transmodernity**. Nepantla Views from South (Durham), v. 3, isuee 2, p. 221-244, 2002.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**. 13ed. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. A essência das religiões. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2018.

ELIADE, Mircea. **Mito do eterno retorno**. São Paulo: Mercuryo, 1992.

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M.C. (Org.) **La investigación de la enseñanza**. Barcelona, Paidós, p. 195-301, 1989.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 01, p. 51-86, enero-diciembre de 2003.

FACÃO, João Alberto Ferreira. **A educação salesiana analisada à luz do sistema pedagógico salesiano e da visão de ex-alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Manaus: UFAM, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO – FOIRN. Coordenadoria das Associações Indígenas do Médio e Baixo Rio Negro (CAIMBRN). **Plano de Gestão territorial e Ambiental**. Terras Indígenas do Médio Rio Negro I, Médio Rio Negro II e Rio Téa, 2021.

FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO - FOIRN. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL - ISA. Povos Indígenas do alto Rio e Médio Negro. **Uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira**. SEF, Ministério da Educação, Brasília, DF. 2006.

FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO – FOIRN. **Relatório do 1º Encontro de Lideranças dos Povos Indígenas**, 2012. Disponível em: <https://foirn.org.br/wp-content/uploads/2019/05/I-encontro-de-Lideranc%C7%A7as-dos-Povos-Indigenas.pdf>. Acesso em: 03 maio 2019.

FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO – FOIRN; UNIÃO DAS NAÇÕES INDÍGENAS DO RIO TIQUIÉ - UNIRT. **Bueri Kãdiri Marĩriye**: os ensinamentos que não se esquecem/Diakuru (Américo Castro Fernandes); intérprete Kisibi (Durvalino Moura Fernandes). São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIR – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro; Santo Antônio, AM: UNIRT – União das Nações Indígenas do Rio Tiquié, v.8, 2006. (Coleção Narradores Indígenas do Rio Negro)

FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira. NUNES, Flaviana Gasparotti. Linguagens Geográficas: o de fora, o corpo e o aluno. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; RIBEIRO, Solange Lucas. (Org.). **Formação e docência em Geografia**: narrativas, saberes e práticas. Salvador: EDUFBA, 2016.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Por uma didática decolonial**: epistemologia e contradições. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 48, e240473, 2022. Endereço eletrônico: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248240473> Acesso em: 15 fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUCHS, Henri Luís; SILVA, Gilberto Ferreira da. **Uma reflexão decolonial sobre o método na educação**. SEFIC, 2017.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio (sem data). **Histórico do Processo de Discussão sobre Ensino Superior**. Manuscrito, Brasília, sem data, p.20. Histórico da Universidade da Floresta.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOMES, Paulo Gomes da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

GROSFÓGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [online], 80, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>; DOI: <https://doi.org/10.400/rccs.697>. Acesso em: 12 set. 2021.

GRUPIONI, Luís 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.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**. Do fim dos territórios à Multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HAESBAERT, Rogério. **Território e descolonialidade**: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina. 1. ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal Fluminense, 2021.

HERNANDÉZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL - ISA. **Bacia do rio Negro**: uma visão socioambiental. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.com/acervo/mapas-e-cartas-topograficas/bacia-do-rio-negro-uma-visao-socioambiental>. Acesso em: 14 set. 2022.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL - ISA. **Etnias do Rio Negro**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Etnias_do_Rio_Negro. Acesso em: 02 dez. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL – ISA. **Índios são eleitos prefeito e vice-prefeito em São Gabriel da Cachoeira**. 06 out. 2008. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/noticias/indios-sao-eleitos-prefeito-e-vice-prefeito-de-sao-gabriel-da-cachoeira-am>. Acesso em: 09 nov. 2021.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL - ISA. **Povo Tukano**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tukano>. Acesso em: 05 jul. 2023b.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL - ISA. **Povo Yanomami**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Yanomami>. Acesso em: 23 maio 2023a.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL - ISA. **Terras Indígenas**. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4068>. Acesso em: 14 set. 2022.

KAMBEBA, Raimundo. In: NICOLAU, André. Para diretor de escola indígena, educação de qualidade depende da preservação do território. **Revista Educação e Território**. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportagens/para-o-diretor-de-escola-indigena-educacao-de-qualidade-depender-da-preservacao-dos-territorios/> Acesso em: 13 set. 2022.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **Petróglifos Sul-americanos**. Organização: Edithe Pereira; tradução de João Batista Poça da Silva. – Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi; São Paulo: Instituto Socioambiental, 2010.

KOCH, Ingedore G. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 2003.

KRENAC, Ailton. **A vida não é útil**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2020.

KRENAC, Ailton. CARELLI, Rita (Org). **Futuro ancestral**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2022.

KRENAC, Ailton. **Onde ficam os umbigos do mundo**. Disponível em: <https://sumauma.com/onde-ficam-os-umbigos-do-mundo/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

KRENAC, Ailton. Os rios têm sabedoria, vamos aprender com eles. Entrevista. **Revista Velhas. Revista do Comitê da Bacia Hidrográfica do Rio das Velhas**. n. 13. 23 abr. 2021. Disponível em: <https://cbhvelhas.org.br/novidades/revista-velhas-no13-entrevista-com-ailton-krenak-os-rios-te-CC%82m-sabedoria-vamos-aprender-com-eles/> Acesso em: 11 out. 2023.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LASMAR, Cristiane. Conhecer para transformar: os índios do rio uaupés (Alto Rio Negro) e a educação escolar. **Revista Tellus**, Campo Grande/MS, ano 9, n.16, p.11-53, jan./jun, 2009.

LEVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Lisboa: Edições 70, 1988.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para o manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em parceria com o Museu Nacional, Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - LACED, 2006.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Territórios Etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira (comunicação). **Conferência Nacional de Educação – CONAE**. Brasília: CINEP, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MAIA, Doralice Sátyro. **Os escritos etnográficos e a Geografia: encontros e desencontros**. Revista Geousp, n. 2, p. 21-29, 1997.

MALDONADO-TORRES. La descolonización y el giro des-colonial. Decolonization and the Decolonial Turn. A descolonização e o giro des-colonial. **Revista Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 61-72, julio-diciembre 2008.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia; prefácio de Sir James George Frazer; traduções de Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça; revisão de Eunice Ribeiro Durham**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores)

- MELGUEIRO, Zilma Henrique. **A situação sociolinguística nas escolas indígenas Irmã Inês Penha e Dom Miguel Alagna na cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco. CAC, Letras, 2012.
- MELIÁ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. Por uma razão decolonial: desafios ético-político-epistemológicos à cosmovisão moderna. In: **Revista Civitas**, Porto Alegre, v.14, n.1, p. 66-80, jan-abr. 2014.
- MIGNOLO, Walter. A geopolítica do conhecimento e a diferença colonial. **Revista Lusófona de Educação**, 48, 187-224 1doi: 10.24140/issn.1645-7250.rle48.12. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7324> Acesso em: 20 jan. 2020.
- MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** - v. 32, n.94, jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20 fev. 2019.
- MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Argentina: Ediciones del signo, 2010.
- MIGNOLO, Walter. Gépolitique de la connaissance, colonialité du pouvoir et différence coloniale. **Revista Multitudes** 2001/3 (nº 6), p. 56-71. DOI 10.3917/mult.006.0056. Disponível em: <file:///D:/PROF%20Waldir/MIGNOLO%20-%202001.pdf>. Acesso em: 31 out. 2021.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar** / Walter D. Mignolo; tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. 1. ed. rev. – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.
- MIGNOLO, Walter. La opción decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto y un caso”. **Tabula Rasa**, n.8, p. 243-282, 2008.
- MIGNOLO, Walter. Os desafios decoloniais hoje. In: BORSANI, María Eugenia; QUINTERO, Pablo (orgs.). **Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo**. 1a ed. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. São Paulo: Annablume, 2003.
- MOTA NETO, João Colares. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Orientadora: Sônia Maria da Silva Araújo. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo dos movimentos indígenas brasileiro** (1970-1990). São Paulo: Paulinas, 2012. (Coleção Educação em Foco. Série Educação, História e Cultura).

MUSEU DAS OBRAS SALESIANAS. Disponível em:
<https://mosb.salesianosp.org.br/bma/> Acesso em: 07 dez. 2021.

NASSIF, Ricardo. **José Martí**. Ricardo Nassif; Eduardo Santos (Org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

NEGRI, Antônio. HARDT, Michael. **Império**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001.

NIMUENDAJU, Curt. **Textos indigenistas**: relatórios, monografias, cartas. São Paulo: Loyola, 1982.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Mapa Mental**: recurso didático no ensino de Geografia no Primeiro Grau. 1994. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. USP, 1994.

NOGUEIRA, Amélia Regina Batista. **Percepção e representação gráfica**: a "geograficidade" nos mapas mentais dos comandantes de embarcações no Amazonas. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo: São Paulo, 2001.

OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M. Grafar o espaço, educar os olhos. Rumo a Geografias menores. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v.20, n.3 (60), p. 17-28, set/dez. 2009.

OLIVERA, Andrea. Etnografía decolonial con colectivos charrúas: reflexionando sobre... (139–153). **Anuario de Antropología Social y Cultural en Uruguay**, v. 12, 2014.

OSOEGAWA, Diego Ken. **Cadeia produtiva da piaçava no rio Xié / Alto Rio Negro – Amazonas**, 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia) - Centro de Ciências do Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto. SANTOS, Jonise Nunes. **Educação Escolar Indígena em Manaus (2005-2011)**. Manaus: Valer, 2013.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A Globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Amazônia, Amazônias**. 1. edição. São Paulo: Contexto, 2001.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A reinvenção dos territórios: a experiência latino-americana e caribenha. In: CECEÑA, Ana Esther. **Los desafíos de las emancipaciones em um contexto militarizado**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2006. Disponível em:
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101019090853/6Goncalves.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2023.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Da Geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2000. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cecena/porto.pdf> Acesso em: 18 jan. 2023.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. De saberes e de territórios. Diversidade e emancipação a partir da experiência latino-americana. **Revista GEOgraphia**, ano VIII, n.16. 2006 (2010). Disponível em: <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2006.v8i16.a13521> Acesso em: 18 jan. 2023.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala – tensões de territorialidades. **Revista Desenvolvimento e Meio Ambiente**. n.20, p.25-30, jul.-dez. Paraná: Editora UFPR, 2009.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Geo-grafias - Movimientos sociales, Nuevas territorialidades y Sustentabilidad**. México: Siglo Veintiuno, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13451> Acesso em: 18 jan. 2023.

QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber. In: LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber**. Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas Latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of world-systems research**, v. 11, summer/fall, 2000, n. 2, p. 342-386. Disponível em: <https://jwsr.pitt.edu/ojs/jwsr/article/view/228> Acesso em: 13 nov. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: Boaventura de Sousa Santos; Maria Paula Meneses (Orgs). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, p. 84-130, 2010.

QUIJANO, Aníbal. "Colonialidad y Modernidad-racionalidad". In: BONILLO, Heraclio (comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; CLACSO, p. 437-449, 1992. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/36091067/Anibal-Quijano-Colonialidade-e-Modernidade-Racionalidade>. Acesso em: 15 mar. 2023.

QUIJANO, Aníbal. WALLERSTEIN, Immanuel. La americanidad como concepto, América en el moderno sistema mundial. **Revista Internacional de Ciencias Sociales**, Paris, n. 134, p. 583-591, dez. 1992.

RESENDE, Márcia Spyer. **Um mapa do que pode ser a Geografia nas escolas indígenas**. Revista Em Aberto. Brasília, ano 14, n.63, jul. /set. 1994.

REZENDE, Justino Sarmiento. **A festa das frutas**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2021.

RICARDO, Helenice Aparecida. CRUZ, Mário dos Santos (Orgs). **E quem contará estas histórias quando não estivermos mais aqui?** Histórias do povo Omágua-Kambebe do Rio Cuieiras. Manaus: EDUA; São Paulo: Alexa Cultural, 2022.

RICARDO, Helenice Aparecida. **Geografia em mapas: por uma epistemologia da representação do espaço**, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

RICARDO, Helenice Aparecida. RODRIGUES, Emádina Gomes (Orgs). **Impressões geográficas e culturais dos povos indígenas da Amazônia – Terra Indígena Alto Rio Negro**. São Paulo: Alexa Cultural; Manaus: EDUA, 2021b.

RICARDO, Helenice Aparecida. RODRIGUES, Emádina Gomes (Orgs). **Impressões geográficas e culturais dos povos indígenas da Amazônia – Terra Indígena Andirá-Marau**. São Paulo: Alexa Cultural; Manaus: EDUA, 2021a.

RODRIGUES, Emádina Gomes. Licenciaturas Interculturais no Brasil. 2019b. Mapa.

RODRIGUES, Emádina Gomes. Localização do Município de São Gabriel da Cachoeira. 2019a. Mapa.

RODRIGUES, Emádina Gomes. Mapa das turmas atendidas pela FPI por municípios. 2019c. Mapa.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da universidade à pluriversidade. Reflexões para o presente e o futuro do ensino superior. **Revista Lusófona de Educação**. n. 31, p. 201-212, 2015. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5388> Acesso em: 07 abr. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Elciclei Faria dos Santos. **Formação de Docentes Indígenas: interculturalidade e prática docente Mura**. Tese (Doutorado em Educação). Orientadora Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel. Universidade Federal do Amazonas, 2018.

SANTOS, Rita Floramar Fernandes dos. **Povos Indígenas e Universidade: pedagogias decolonias e o diálogo intercultural na formação docente nas Amazônias**. Tese (Doutorado em Educação), Orientadora Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel. Universidade Federal do Amazonas, 2023.

SILVA, Alcionilio Brüzzi Alves da. **A Civilização Indígena do Uaupés**. Observações antropológicas, Etnográficas e Sociológicas. 2.ed. Roma: Libreria Ateneo Salesiano, 1977.

SILVA, Rosa Helena Dias; HORTA, José Silvério B. Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas nas instituições de ensino superior públicas da Amazônia brasileira: participação e protagonismo compartilhado. In: **Curriculo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p.182-194, jan/jun 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/silvahorta.pdf> Acesso em: 18 ago. 2021.

SILVA, Solange Rodrigues da. **Ensino de Geografia e Educação Escolar Indígena: da interculturalidade a outras imaginações espaciais**. Tese (Doutorado em Geografia), UFGD, 2018.

SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÃO SOBRE SANEAMENTO - SNIS. Disponível em: <https://www.aguasaneamento.org.br/municipios-e-saneamento/am/sao-gabriel-da-cachoeira>. Acesso em: 07 jul. 2023.

SMITH, Maira; STIBICH, Graziela R. de; GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. (Orgs.). **PNGATI: Plano Integrado de Implementação da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas**. – Brasília: Projeto GATI/Funai, 2016.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte/MG: Editora UFMG, 2010.

STRECK, Danilo R. REDIN, Euclides. ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Editora Autêntica, 2018.

SOUZA, José Camilo Ramos de. **A Geografia nas escolas das comunidades ribeirinhas de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais**. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2013.

SURUÍ, Txai. É preciso dar atenção à saúde mental dos povos indígenas. **FOLHA** uol, fev. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/txai-surui/2023/02/e-preciso-dar-atencao-a-saude-mental-dos-povos-indigenas.shtml> Acesso em: 10 fev. 2023.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico**. Disponível em: https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf. Acesso em: 23 abr. 2021.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Encuentro Continental de Educadores Agustinos**. Lima, enero, 2005. Disponível em: <http://oala.vilanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>. Acesso em: 23 abr. 2021.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? In: CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS (UFAM). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas**. Manaus, 2012.

VIANA, Raidrine Moçambite. RICARDO, Helenice Aparecida. A pedagogia de projetos desenvolvida em Manaus: um estudo de caso na escola Kanata T'ukuá. **Revista Amazônida**, v.4, n.1, 2019. [e-ISSN: 2527-0141]

VLACH, Vânia Rubia Farias. **A propósito do ensino de Geografia: em questão, o nacionalismo patriótico**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000728922> Acesso em: 01 dez. 2022.

WALLERSTEIN, Immanuel Maurice. **Word-systems analysis: na introduction**. Duke University Press, 2004.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: livro eletrônicoatherine, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: Um pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. p. 47-62. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WALSH, Catherine. Notas Pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WEBER, Ingrid. **Escola Kaxi**. História, cultura e aprendizado escolar entre os Kaxinawá do rio Humaitá (Acre). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (PPGAS). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

WEBER, Ingrid. **Um copo de cultura: os Huni Kuin (Kaxinawá) do rio Humaitá e a escola**. Rio Branco: Edufac, 2006.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. **Escolas de branco em maloka de índio**. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 2000.

WEIGEL, Valéria Augusta de Medeiros. Os Baniwa e a escola: sentidos e repercussões. **Revista Brasileira de Educação** [on-line]. n.22, p. 5-13, 2003. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/tp25.htm> Acesso em: 15/11/2020.

APÊNDICE A - REFLEXÕES DOS PROFESSORES INDÍGENAS AGRUPADAS SEGUNDO AS CATEGORIAS COLONIALIDADE, DECOLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL.

Quadro 10 - Contexto histórico da Formação de Professores Indígenas

COLONIALIDADE / DECOLONIALIDADE - GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO		
A – Colonialidade	1- SER /SABER /PODER	Don1 – Ann1 – Ann 2 – Ann 3 – Ann4 – Ann 5 – Ann6 -Don 2- Mar1 – Ann7 – Ger1 – Ger2 – Mar 2 – Don5 – Mar 3 – Don7 – Don8, Don 3, Don4 e Don6
B – Interculturalidade Crítica/Decolonialidade (TRANSIÇÃO)	1 - SER/SABER /PODER	Ann8 – Ann9 – Ger3 – Ger4 – Ger5 e Ger6

LEGENDA: Annunciata (Ann), Donato (Don), Gersem (Ger) e Maria (Mar).

Fonte: A autora, 2023.

COLONIALIDADE DO PODER, DO SER E DO SABER (1970-1990)

Don1- Uma vez estava com meu pai, dia de domingo, comendo o que ele me levou, né? Chega o padre: Donato, que tu tá comendo? Era rã! Comendo rã. [padre] “Tá comendo sapo?” Eu digo: Não, senhor... Ele paulista, ele. [risos] [respondendo ao padre] Não, não é sapo não, isso aqui a gente chama rã. [risos]. Come, come sim. Outro dia eu tava viajando em Brasília, um amigo disse: Pessoal, vocês querem comer qual restaurante? Digo... Agora! No japonês! Aí nós fomos lá. Olha aquela carne cru dele! [pesquisadora] Peixe cru? [entrevistado] Ele [colega] diz: Karapanã, tu quer comer cru ou não? Tá doido é? Pra mim cru não serve! [risos]. Fomos topar até rã! Rapaz, eu disse: Como? Cogumelo, professora, finada minha mãe, tirava, lavava, jogava no tempero, a gente comia. E a gente abandonou... Isso aqui a gente deve conhecer! É, diversidade de conhecimento. (DONATO [1], entrevista, 2019)

Ann1- [GEOGRAFIA]: o objetivo das “escolinhas” era a alfabetização, o aprendizado das primeiras letras, mas se estudava um pouco sobre a comunidade. O esquema de aulas fazer o levantamento dos rios, dos igarapés maiores, das elevações do relevo, das atividades econômicas, das comunidades da região, da extensão da área, da população etc. Depois as informações sobre as autoridades da comunidade que eram o cacique, chefe maior da comunidade, o pajé que tinha uma influência muita grande sobre o povo, e ainda tem, e as autoridades nacionais. (ANNUNCIATA [1], entrevista, 2019)

Ann2 – [GEOGRAFIA]: Fizemos uma sondagem com os velhos. O resultado foi um “livrinho” datilografado à máquina que era “passado” na lousa e nos cadernos das crianças. O conteúdo era sobre São Gabriel da Cachoeira, depois de Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro, com a localização das comunidades. Iam “traçando no papel” o rio Negro desde sua nascente, fazendo o mapa no papel e depois, as irmãs diminuía e passavam para o “livrinho”. (ANNUNCIATA [2], entrevista, 2019)

Ann 3- [GEOGRAFIA]: Eu conhecia o ambiente porque fazia “itinerância”. (ANNUNCIATA [3], entrevista, 2019)

Ann 4 - [GEOGRAFIA]: Os alunos deveriam “decorar” os rios, os igarapés maiores, as comunidades. (ANNUNCIATA [4], entrevista, 2019)

Ann 5 – [GEOGRAFIA]: Como não havia livros específicos, se trabalhava à “base de cadernos”. (ANNUNCIATA [5], entrevista, 2019)

Ann 6 - [GEOGRAFIA] Haviam as festas religiosas do Espírito Santo, da Semana Santa e depois, se fazia a Festa da Cultura onde cada comunidade apresentava uma dança, o que contribuiu para preservação da memória das danças. (ANNUNCIATA [6], entrevista, 2019)

Don 2 – [GEOGRAFIA]: era limitado pro amazonense conhecer. (DONATO [2], entrevista, 2019)

Mar 1- Lá ensinei eles, repassei através de livros antigos, muitos livros que não tem muito a ver com nossa realidade. São livros que falam muito da realidade dos brancos, sobre rios onde vivem brancos, cidades onde

vivem brancos. Era muito difícil encontrar algo que fala, fala da nossa realidade. (MARIA [1], entrevista, 2020)

Ann 7 – [GEOGRAFIA]: E eles decoravam as comunidades, os rios, os igarapés maiores, tudo! Tudo era decorado. (ANNUNCIATA [7], entrevista, 2019).

Ger 1- [GEOGRAFIA]: Além disso, é importante registrar que o formato dessa aula é praticamente disciplinar, livro didático, ou seja, quase nada de criatividade própria, de pesquisa, de estudos de campo, de relacionar isso à realidade geográfica vivida. Não. Era centrado basicamente no livro didático e essencialmente em mapas, mapa tradicional da ciência escolar. (GERSEM [1], entrevista, 2020)

Ger 2 - Então, essa é um pouco a trajetória escolar, mas sempre numa escola, como eu disse, tradicional com praticamente currículo regular, normal. Estamos falando de uma época anterior a toda filosofia inaugurada pela Constituição de 88, de educação escolar específica e diferenciada, bilíngue, intercultural. (GERSEM [2], entrevista, 2020)

Mar2 - Os missionários ensinavam mais rígido, educação era mais completo, o respeito era bem mais claro, entre outros. Ensinavam como a gente deve viver... (MARIA [2], entrevista, 2020)

Don 5 - No colégio que estudei, a gente tinha só cinco disciplinas, que era Matemática, Português, Ciências, História e Geografia. Cinco disciplinas. Então cada disciplina, eles tinham planos que eles fizeram pra trabalhar. A gente não sabendo dessas coisas, né? Mas a gente percebeu que essas coisas, vamos supor Matemática, era mais já construído, digamos: números, números romanos, adição, subtração, multiplicação, essas coisas... O Português, era assim, porque, como a gente não sabia que é PPP, o que era plano, Português eram verbos, pronomes pessoais, pronomes definidos, era essas coisas. Já construído, com livro pronto chegado no Colégio! Então era assim... A gente recebia, aquilo que eu falo, quando, nessa idade que eu estou: tudo era caído do céu professora! História mesma coisa, era História do Brasil. Vinha livro de história de colonização, era história da Europa, essas coisas... E a gente ficava sem saber se nós, como aluno da etnia, que eram vinte e três na época, e até agora tem, que estão no colégio, se tinha a nossa história ou não. Ninguém sabia nada! Só sabia história da colonização, história do governador geral, essas coisas que a gente sabia mais! Geografia mesma coisa. (DONATO [5], entrevista, 2019)

Mar3 - Eu, faz tempo, estudei muito pouco. E lá eu voltei novamente a conviver com as irmãs e me chamaram pra começar a dar aula. Aí me mandaram pro Alto Ayari pra dar aula entre os parentes, numa calha de rio Ayari, chamada Waraná. Em 1975 em diante, convivi lá na região do Ayari, seis anos no meio dos parentes. (MARIA [3], entrevista, 2020)

Don 7 - Eu comecei, assim, trabalhar na escola da minha comunidade como professor, foi em 1977. Eu ia servir, não consegui servir [alistar-se no Exército] porque eu tinha que, pelo entender da Secretária de Educação na época, tinha que continuar ser professor. A gente não tinha liberdade de ensino, não se podia fazer, não tinha nada, também era muito difícil! Então, nesse ano que eu não consegui mais vaga na minha comunidade, já tinha outros professores, eu fiquei e fui convidado pra trabalhar. Então, aí eu fui indicado para trabalhar, eu fui convidado que para trabalhar numa escola no rio Içana, no meio do povo baniwa. E o padre na época, que era coordenador, que articulava na lotação de professores [Padre:] “Tem uma vaga professor Donato, o senhor vai trabalhar lá pro Tapira Ponta”. Mesmo que, eu era daqui desse município, fiz a oitava série, não sabia onde ficava esse rio. (DONATO [7], entrevista, 2019)

Don 8 - Uns conseguiam vim até em São Gabriel fazer Ensino Médio e outros não conseguiam. (DONATO [8], entrevista, 2019).

Don3- De mil novecentos e setenta até setenta e três, os nossos professores, maioria era freira ou salesiano ou padre. Religião era o padre, outras [disciplinas] os salesianos. (DONATO [3], entrevista, 2019)

Don 4 - O que surgiu um tempo, acho que quando eu estava no sexto ano, sétimo, foi Organização Social e Política Brasileira – OSPB, apareceu... [pesquisadora] No Regime Militar? [entrevistado] Isso! E veio também Educação Moral e Cívica. É um processo que na época o governo achava bom que os alunos tinham que aprender né? (DONATO [4], entrevista, 2019)

Don 6 - Bom, nós tivemos primeiro momento, eu principalmente, tive primeiro momento esses professores [salesianos]. Agora a partir de mil novecentos e setenta e quatro começaram a aparecer professores que eram nossos parentes, que vieram fazer Ensino Médio prá cá, Colégio São Gabriel em São Gabriel da Cachoeira, e voltaram [para] trabalhar como professores. (DONATO [6], entrevista, 2019)

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA /DECOLONIALIDADE – TRANSIÇÃO

Ann 8 - Pois é filha, assim... Aquilo que eu fiz e que fizemos, e que deu certo, e que foi positivo, está aí. Mas os anos passaram e a influência também, da cultura também, não valorizam tanto aquilo que se fazia... (ANNUNCIATA [8], entrevista, 2019)

Ger3 – [GEOGRAFIA]: Empobrece bastante não só a concepção, a percepção que se tem de geografia, mas sobretudo também as diferentes formas de expressão, de significados e significantes dos aspectos geográficos, não é, e que tem muito a ver com essa questão da territorialidade, da organização espacial para além do físico,

que geralmente é complicado expressar e registrar em um mapa, desenhado em um papel, em um cartaz. Acho que isso, sem dúvida nenhuma aprofundou as lacunas. (GERSEM [3], entrevista, 2020)

Ger5 - A minha geração de adolescentes e jovens indígenas era muito voltado pro mundo não-indígena. O mundo indígena era percebido um pouco como algo que deveria ficar para o passado, que deveria ser superado em função de séculos de sedução, de convencimento, de imposição de um modelo que levava à predominância desse tipo de pensamento, né? A valorização do que é de fora e não do que é de dentro. (GERSEM [5], entrevista, 2020)

Ger6 – [GEOGRAFIA]: À época, essa Geografia parecia bastante interessante. Eu acho que tem um resultado vantajoso esse tipo de percepção, de certa maneira facilitou o acesso sempre gradativo à escola e mais tarde, acesso à Universidade nos moldes tradicionais, de vestibular, de meritocracia e assim por diante. Então essa Geografia, digamos assim, convencional, tradicional, oficial, teve esse lado, eu diria vantajoso para mim ou para aquela geração que conseguiu então, no caso do Alto Rio Negro, com sucesso avançar significativamente na carreira, digamos assim, da educação básica e depois da educação superior. Acho que essa é a vantagem muito clara e inegável, fora da crítica do mérito, sem dúvida nenhuma teve a sua vantagem, mas com uma desvantagem muito grande que é a não valorização, digamos, da Geografia local e micro local. (GERSEM [6], entrevista, 2020)

Ann9 - As grandes lideranças hoje, todas passaram por aqui, né? Todas passaram por aqui! Agora quando eu vejo esses vereadores [dizendo]: Ah, Irmã! Sou vereador. Digo? Renovou o sangue? Se foi sangue bom, continua. Se foi sangue de (...), pode sair! [risos] (ANNUNCIATA [9], entrevista, 2019)

Ger4 - Nas mãos do Governo Federal por exemplo, nunca houve nenhum tipo de investimento no que diz respeito à formação de professores indígenas, para que os próprios indígenas pudessem assumir desde a gestão da escola até a questão da docência, da organização dos processos educativos próprios, né? (GERSEM [4], entrevista, 2020)

Quadro 11- Contexto atual da práxis e da Formação de Professores Indígenas

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E FUNCIONAL- GRADUANDOS (Reflexões)		
A – CRÍTICA	1 - Diferencial positivo formação 2 - Práxis Pedagógica EEI 3 – Conhecimentos indígenas 4 - Relações Interculturais 5-Territorialidade-Ancestralidade 6 - Oralidade/Escrita 7 - Compromisso docente com a comunidade 8 - Movimento Indígena (espaço informal de aprendizagem)	Du1 – Wi1- Ir 1 – Do1 - An1- Ma1- Di1- Ad1- Si1 Ad 2 - Wi3 – Di5 – Di7 - Wi4 – An11 - An10 - Si 2 - Di21 Di 2 – Di3 - Si8 - An9 – Ad5 - Di19 – Ir5 An3 – An4 – Di15 - An5 – An6 An 7 –An8 Ad8 - Di31- Du6 – Yu2 – Yu3 - Di20 - Ad6 - Ir 4 - Ir6 Di22 – Di 23 - Di24
B - FUNCIONAL	1 – Colonialidade 2 – Livro didático 3 – Material escolar insuficiente 4 - Ensino Tradicional 5 – Multilinguismo 6 – Formação/Auto Continuada 7 - Apoio (Comunidade - Secretarias de Educação) 8 - Infraestrutura inadequada 9 – Analfabetismo Funcional 10 – Empregabilidade 11 – Turmas multisseriadas	Du4 - Wi2 - Di12 - Do5 - Di13 Du5 – Du7 - Di8 - Di9 - Ir 3- Di10 – Do2 - Do6 An2 – Ma2 – Si6 – Si7 — Ir5 - Di18 Di14 Ir7 - Si3 Di25 – Wi5 - Do3 - Do4 - Di17 Di6 - Di11 – Ad4 – Ad7 Yu1 – Yu4 – Di16 Du 2 – Ir2 Di4 – Ad3 – Du3 - Si4 – Si5

LEGENDA: Duhigo (Du), Wisú (Wi), Iremiri (Ir), Doé (Do), Anasaro (An), Maaleni (Ma), Diakuru (Di), Adzaneeni (Ad), Siripo (Si), Yusio (Yu), Yeparío (Ye), Mihteõ (Mi).

Fonte: A autora, 2023

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA:

1 – Diferencial positivo formação

Du1 – Me ajudou bastante professora... (DUHIGO [1], entrevista, 2019)

Wi1 - Aí, com certeza professora! Porque pra mim, depois do que a gente teve no módulo passado [referindo-se à disciplina Formação e Caracterização do Espaço Geográfico], foi muito importante, a noção do espaço, onde é que a gente vive, a importância de conhecer primeiro o nosso local, pra depois conhecer outro. Aí, com certeza depois desse módulo, também vai ser muito bom, porque quando tem reuniões na escola, estão os professores, aí tem a pedagoga que... que quer trabalhar com essa parte de interculturalidade. Aí ela fala: [pedagoga] - A gente podia fazer assim. Às vezes eu falo pra ela: - Não, tinha que ser assim e tal. E dessa forma eu vou contribuindo com eles. (WISÚ [1], entrevista, 2019)

Ir1- Sim, é... tudo que eu aprendo aqui no curso, eu levo um pouco pra escola. Não só pra escola, porque quando eu volto na escola eu tenho que voltar pra sociedade lá, pro povo da comunidade né?! (IREMIRI [1], entrevista, 2019)

Do1- A gente leva sim. Quer dizer da minha parte eu, me fortaleço muito... com esses aprendizados que a gente pega aqui no curso. (DOÉ [1], entrevista, 2019)

An1- Sim professora. Dessa vez a gente aprendeu algum... muita coisa ali, do curso... na etapa passada, né?! Eu tentei de levar esse conhecimento. (ANASARO [1], entrevista, 2019)

Ma1- Eu levei sim, algum conhecimento que aprendi no curso, né?! Pra fazer isso, né?! Como eu já falei, né?! Pra ver se a gente fala muito, hoje em dia é sobre lixo, né?! Por que a gente tem que incentiva... o que a gente aprendeu no curso pra repassar pros nossos alunos, isso que eu fiz... assim sobre... Eu já falei sobre lixo, e cuidar o rio, isso que sobre as ilhas, praias, isso daqui que eu repasso pra eles. (MAALEMI [1], entrevista, 2019)

Di1- Pra mim interculturalidade é isso. A gente não se restringir só a um conhecimento, mas esse conhecimento tem que ser compartilhado e esse compartilhamento de conhecimento é que a gente atribui [elabora] novo conhecimento. Eu acho que esse novo conhecimento é que precisa a gente compartilhar muito nas escolas. Produzir mesmo o conhecimento, não é só colocar lá, o conhecimento que já estão escritos. (DIAKURU [1], entrevista, 2019)

Ad1- Lá em Cabari, nós temos quase cinco etnias, cinco línguas. Então, cada um dos alunos tem sua cultura, né?! Mas eles vão prá única sala, juntos. E quando a gente realiza um evento da escola cada aluno traz o que tem. Vamos supor a gente sabe que baniwa são bons no artesanato, né, é da cultura deles, então eles trazem pra sala. Aí a gente descreve alguma coisa, pra falar sobre aquela arte e tal. E os tukano eles trabalham muito com banco, banco de madeira. Eles trazem também. Então a gente vai assim, trocando alguns conhecimentos dessas culturas. (ADZANEENI [1], entrevista, 2019)

Si1- Porque até nesse curso que tamo aprendendo agora, é bom porque toda vez eu costumo ter uma noção de ter uma prática mesmo, mas só que na hora, às vezes a gente se perde, como se diz, tem que ter com papel escrito. Porque, muitas das vezes, a senhora explica, explica, né?! Como se diz, aquele do filme? Entra aqui, e sai pra cá. [risos]. (SIRIPO [1], entrevista, 2019)

2 – Práxis pedagógica na Educação Escolar Indígena (EEI)

Ad2- Sim, tudo o que é repassado aqui, no meu ponto de vista é muito importante para o trabalho lá na escola, né?! Claro que, não é o que tá no nosso caderno que a gente leva e repassa na sala de aula, né?! Tem que facilitar, né?! Porque tem que saber que a gente tá se dando com uma turma, vamos supor de 6º ano, né?! São crianças de onze anos, doze anos. Então, eu particularmente em 2016, quando estudava na sala de aula [da licenciatura FPI], trabalhei bastante sobre o que a gente já vínhamos estudando, né?! Os textos e várias coisas, né?! (ADZANEENI [2], entrevista, 2019)

Wi3- Perguntei: [professora] - Quem assistiu o jornal hoje? [alunos]: - Eu! [professora]: - E o quê que tá acontecendo no nosso Amazonas, na nossa cidade? [alunos]: - Professora, tá tendo inundações! As casas estão indo pra baixo! Ai, teve um que falou né [aluno]: - Professora, lá na praia tem muitas casas inundadas. Ele falou... [aluno]: - Tem muito lixo lá! [professora]: - É? É importante não jogar lixo na água, por causa disso, porque quando enche o rio, o lixo vai todo lá pra praia e vai pra dentro de casa. Essas questões pra eles são assim bem interessantes, quando a gente pergunta, eles vão... assim, eles falam da visão deles né, conforme eles vão olhando. Aí, acho bem interessante. E também a outra parte que a escola trabalha é com assim, com o meio ambiente, não jogar lixo no meio ambiente. Como é que é?! Assim, falando das flores, não quebrar os galhos, é cuidar bem da natureza. É, são mais essas questões que a escola trabalha. (WISÚ [3], entrevista, 2019)

Di5- Naquele período, tinha alunos que tinha TV em casa. Daí eu brigava: Olha eu quero, amanhã, vou escolher um aluno prá falar sobre isso. Que é que assistiu na "TV". Se for geografia: Oh, o quê que fala de

geografia, né?! O quê que é o Mercosul? Como é que tá os blocos [econômicos]? A gente sempre fazia isso. Infelizmente hoje, a maioria dos meus alunos não tem isso, aí não tem como fazer isso, porque a maioria dos meus alunos não tem mais antena. Mas seria bom. Eu acho que na cidade é muito bom prá trabalhar isso, acredito que seja, né?! Acho que não só conhecer sobre geografia, mas conhecer outros conhecimentos que associam à área de geografia. (DIAKURU [5], entrevista, 2019)

Di7- Acredito que esse conhecimento do mundo, de uma forma geral, é sempre interessante, não só pra Geografia, mas prá qualquer disciplina, que nenhuma disciplina é isolada uma da outra. Então, o que mais vai ajudar o aluno é isso, ler muito, né? Pegar livro!” (DIAKURU [7], entrevista, 2019)

Wi4- A outra vez que eu fiquei só com eles, eu trabalhei mais a questão do mito. (WISÚ [4], entrevista, 2019)

An10- A gente coloca um pouquinho pra eles sobre, assim, se a Terra tem uma camada, então não é só a Terra que tem as camadas, né?! Eles vêm isso também, através das frutas, da galinha né? A gente racha ela e a gente já vê que ela também tem as camadas e também não é só a Terra que tem as camadas, né? E por aí, os alunos, eles vão identificando as coisas. (ANASARO [10], entrevista, 2019)

An11- A gente faz essa pesquisa, a gente dá os assuntos pros alunos, de tudo! Desde os procedimentos da terra mesmo, né, estudando um pouquinho do adubo, todas as coisas, né?! (ANASARO [11], entrevista, 2019)

Si2- Eu não posso pegar o assunto dado daqui não, eu tenho que comparar a realidade onde o aluno vive. Porque muitas das vezes, o aluno sente dificuldade. As vezes nós professores também, ninguém costuma dá assim, palavra científica, né! Às vezes até porque a gente não soube explicar aquele conteúdo. Tem muitas vezes que a gente quer pegar o livro daqui [SEMEC], né?! Primeiro eu fazia assim, mas agora a gente aprendeu, através desse curso [FPI] também, que aí tem que ver o quê que acontece no cotidiano de cada família. (SIRIPO [2], entrevista, 2019)

Di21- Outra questão do professor, ele tem que saber o quê que é importante ensinar. Porque se você pegar um conteúdo você vai ver que ele é dez páginas, mas você pode reduzir ele pra uma página, né?! Definir o quê que é importante a criança botar na cabeça. Assim, eu acho que de conhecimentos mais gerais mesmo, conhecimentos gerais do mundo mesmo, assim, conhecer a política, né?! Como é a política econômica do país, e aí trata, como é que é a economia da comunidade, como é que é a política do Brasil. Eu acho que ensinar, aprender como é. Porque tem professores que não se preocupam, mas eu acho que o professor ele tem que tá atualizado, ele tem que tá ligado em tudo. (DIAKURU [21], entrevista, 2019)

3 – Conhecimentos indígenas

Di2- Eu acho que esse curso aqui, tá assim, tá criando ideias muito novas pra mim, porque as vezes a gente não tem... como eu tava dizendo pra ti ainda agora: o professor ainda agora falou tanto, falou, falou tanto, que eu fiquei sentado olhando! Fiquei imaginando: Puxa, mas, é isso a História e eu não sabia disso dessa História. Talvez, não sei, talvez alguém nunca me falou isso, mas o que ele falou pra mim, me tocou muito: Mas isso é nossa História, né?! Isso é a gente construir e o curso propiciou muito isso, né, na Geografia, fico dizendo: “Mas como é que eu vou trabalhar isso? Como é que tem que ser trabalhado, né?! Cada conteúdo, o quê que eu preciso fazer, né? Não é levar só o conhecimento, mas construir desse conhecimento outro conhecimento. (DIAKURU [2], entrevista, 2019)

Di3- Eu fiquei pensando, não estou no caminho errado, mas tem muita coisa ainda pra fazer. A gente tem que fazer a nossa própria história e construir do jeito que a gente tá fazendo no curso, eu acho que é um desafio muito grande, um desafio que precisa ter. Então, esses conhecimentos que a gente faz de mapa, né, da região, hidrografia da região, né, a vegetação, o clima, o relevo, é preciso é organizar, né?! (DIAKURU [3], entrevista, 2019)

Si8- Mesmo que a gente mora num local, onde que a gente mora ninguém conhece bem a realidade, os lugares sagrados, mitologia deles, né?! Isso aí que a gente tem que ver, que são [os conhecimentos] mais valiosos. A escola Encantado tem história? Tem. Onde que eu vou aprender história? Com os velhos, né?! Se tiver ainda, porque tem uns velhos que tem palavra dele, né?! (SIRIPO [8], entrevista, 2019)

An9- Aí nós, estudamos um pouquinho sobre o rio também. Como é que tá o rio, que tempo que tá secando. Porque antigamente eles falavam que os pais, né, dos antepassados deles, falavam que o tempo era certinho, né?! Janeiro, verão, aí depois do verão, vem inverno, aí vem verão de novo, inverno. Já agora, já mudou tudo né!? Agora já mudou tudo! A qualquer momento pode ser verão, a qualquer momento pode ser inverno... Muda todas as coisas. (ANASARO [9], entrevista, 2019)

Ad5- Inclusive esse ano que vem, eu penso em fazer um trabalho de registro no papel mesmo sobre armadilha tradicional do povo baniwa e coripaco. A armadilha é específico [conhecimento tradicional] do povo coripaco, não precisa nada de material assim, da fábrica dos brancos. É o material da região mesmo, cipó caranã. Tem armadilha que a gente coloca no igapó, faz um certo tipo de local pra colocar isca, né?! Deixa alguns minutos, vai lá, tira do fundo do rio, já tem algum peixe. Então, esse é o tema que eu penso, agora que estou na área das Ciências Humanas, eu vi que esse trabalho na Geografia, ele tem muito a ver com a natureza. Acredito que incluindo essas pesquisas vai ser bom, né, vamos supor, trabalhando naquela área vamos ter mais tempo de

trabalhar assim na parte de geografia e ciências sociais. Aí vai ter tempo de dar atenção pra essa pesquisa, pra esse registro, né?! (ADZANEENI [5], entrevista, 2019)

Di19- Quando falo pra senhora que hoje, é preciso fazer esse documentário, é isso. É pegar esse conhecimento, que a gente tem e registrar. (DIAKURU [19], entrevista, 2019)

Ir5- Dificuldade a gente encontra muito né? Apesar que a própria comunidade, o próprio espaço dá a parte didática pra gente aproveitar né?! A própria natureza dá pra gente. A gente encontra na parte de material, assim né, pra trabalhar, pra pintar. Mas a gente, às vezes, improvisa, inventando tipos de pintura, utilizando o próprio carvão, utilizando algumas madeiras, fazendo a cola. Lá [na comunidade] tem uma planta lá, não sei como é o nome, mas ela serve pra colar. E toda essa parte, lá a gente localiza [na mata], vai colocando lá pra eles [estudantes] utilizar. Essa é a dificuldade que a gente tem, a parte do material didático. (IREMIRI [5], entrevista, 2019)

4 – Relações Interculturais

An3- E eles vão comparando, né?! Vão comparando as coisas do branco e também, no nosso caso, que é da nossa realidade. Assim, em termos das águas também, as águas por exemplo, lá nas outras regiões, eles não tomam mais água assim, do rio, né?! As águas dos rios elas não são consumidas, assim, pra beber por causa da poluição. E a gente vê, no nosso caso aqui, como a gente mora assim perto da cidade, também a gente não pode mais beber água do rio e elas [povo] sente essa dificuldade, muita dificuldade por causa da água. Onde é que eles vão pegar água assim, pra beber? Eles bebem água da chuva ou, também, dos igarapés. Porque a água do rio, ela tá contaminada completamente, né?! Porque a sujeira da cidade, ela vai direto bater naquela ponta. Aí não tem como! (ANASARO [3], entrevista, 2019)

An4- Eles [o povo dâw] tão tentando se organizar! E também, a gente chegando lá, vendo aquela realidade deles, eles jogavam assim, lixo em qualquer lugar, né? Mas aí no decorrer do tempo a gente se organizou e fez essa coleta né, de lixo. A gente até conseguiu organizar algumas coisinhas! Porque a gente fala que essas coisas que dão doenças também, né? (ANASARO [4], entrevista, 2019)

Di15- Lá na minha comunidade, digo: Olha, poxa, mas a senhora tá plantando aqui? Tá muito limpo! Como já é uma segunda plantação, a terra já não tem mais nutriente pra poder desenvolver e se você limpa demais, o quê que vai virar adubo? Você pega e queima tudinho, pedaços de pau e de folha, o quê que vai ficar lá?! Os brancos fazem isso, mas eles adubam de novo, eles têm produtos químicos que vão lá e saliniza, coloca nutrientes na terra e por isso dá de novo, mas a gente não utiliza isso. Mas pra eles não: Mas eu aprendi isso e é assim! Pronto, tá bom, não vou falar nada, mas dá pra melhorar. Então eu acho essa questão de interculturalidade, é aprender um pouco isso, né?! Ver vários modos de vida, na geografia, a gente pode chamar disso, né, como é que esse povo trabalha aqui e associar com a gente, né. Como eu acho que vocês sempre colocam, esse aqui [o conhecimento científico] não é melhor, mas muito desse aqui pode ajudar a gente a melhorar o que a gente sente dificuldade. (DIAKURU [15], entrevista, 2019)

An5- Eles são pessoas assim, que se socializam bem né, na comunidade deles. Se a senhora for lá, a senhora vai gostar deles. São bem arrumados, conversam, brincam, e eles só não são de falar. Então é bom pra trabalhar com eles assim, essas coisas. (ANASARO [5], entrevista, 2019)

An6- Eles andam muito por aí. Só que a gente que não anda com eles! Porque eles andam muito distante. Às vezes eu pergunto pra eles, né: Vocês vão muito longe? [estudantes respondendo]: Bem pertinho, professora. Mas como? Vamos supor, professora, umas 5 horas, 4 horas! [risos]. Mas pra mim isso é muito, né?![risos]. (ANASARO [6], entrevista, 2019)

5- Territorialidade – Ancestralidade

An7- Eles sabem localizar onde é que estão, por isso que eles andam muito assim, no mato né, na floresta, pra eles ver onde é que tá os lugares onde os antepassados deles viviam, né? Eles vão lá, eles chegam lá, eles vêem as coisas como é que tá lá, eles encontram as coisas que eram usadas né, os utensílios assim, dos antepassados. (ANASARO [7], entrevista, 2019)

6 – Oralidade/Escrita

Ad8- É importante aprender a parte das características de cada espaço. Definições, né?! Assim, saber o que significa cada tema, cada trabalho. Vamos trabalhar sobre paisagem, mas o que é paisagem? Como também definir na língua [indígena] o quê que significa paisagem. Vamos supor na língua portuguesa, eu vou lá na internet Paisagem e já tem lá a definição do que é. E eu tenho que ver [como traduzir]. Mas eu acho que aprender como estudamos essa semana, né, o que é paisagem, do que é região, do que é território. Já dá a ideia de como traduzir, que é a mesma definição pra língua [língua indígena]. Se eu vou trabalhar na [língua]

nheengatu, vou descrever, né?! Fazer no caderno e vou escrever. Então eu acho essa parte interessante. (ADZANEENI [8], entrevista, 2019)

An8- É mais é oral. Eles escrevem até, né, a gente faz exercício eles fazem direitinho, mas é o mais oral que eles contam mais as coisas. Mas quando a gente pede pra escrever, eles escrevem, escrevem tudo o que eles vêm”. (ANASARO [8], entrevista, 2019)

7 – Compromisso com a comunidade

Di31- A gente precisa envolver a comunidade. Eu acho que não precisa ser só, na verdade, com a escola, mas acho que com a comunidade. É o ponto crucial, que a gente pode ajudar muito as comunidades. Escola e comunidade. Porque, por exemplo, a questão do mapeamento. Alfabetização Cartográfica. Justamente pra gente ver como é que estamos situados no território, como é que organizamos o nosso território, como é que a gente está organizando nossa comunidade, nossa produção, nossas atividades? Outra questão, é Planejamento e Gestão. Como é que eu vou gerir o meu território? E aí, prá nós, eu acho que do nosso curso de Ciências Humanas e Sociais, é preciso trabalhar com a escola, mas também envolver a comunidade. Porque senão, a gente acaba sendo muito teórico e não muito prático. Porque acredito que o que nós aprendemos, a questão da Alfabetização Cartográfica e a questão do Planejamento e Gestão é preciso mudar isso na comunidade, é preciso fazer com que a comunidade olhe também com a gente, essa questão. Como é que eu uso o recurso? Como é que eu estou utilizando o meu recurso? Como é que eu estou me organizando para utilizar o meu recurso? (DIAKURU [31], entrevista, 2022)

Du6- Porque minha dificuldade foi muito grande no começo, né?! Porque é minha primeira vez, como diz. Aí, eu falava pro meu esposo que na escola, um dia, se eu entrasse pra trabalhar, né, numa escola, trabalharia assim. Falava muito, né?! Mas quando eu entrei na sala de aula não é a mesma coisa. É muito diferente! Mas eu consegui, me acostumei com as crianças, eles também conseguiram, como diz, me respeitar, né, conhecer, não ter mais medo de mim, e eu também a mesma coisa deles. (DUHIGO [6], entrevista, 2019)

Yu2- Então, eu tive que fazer na sala de aula e a tarde, levei eles até pra minha casa. Eu fiz praticamente aula de reforço com eles. Marcávamos horários pra cada turma ir... Aí porque logo de primeira, na primeira semana, eu fiz um diagnóstico. Como eu tava falando, como eu não conhecia eles né, não dá prá fazer nada se eu não conhecer a situação deles. Aí mandei eles fazer, tipo “Quem sou eu”, né?! Pra eles descreverem, né?! Aí quando foi, quando vieram me entregar, professora ninguém respondeu! Aí quem respondeu foram os pais, outros foram só mesmo completando, né?! Aí eu falei: Não! Aí eu comecei a tomar pequenas lições, não conseguiram...Aí fui vendo, como cada um está. Aí levei eles pra casa. Pra quem não sabia fazer produção de texto, eu marcava horário diferente, pra quem tinha essa dificuldade. Pra quem já sabia, que era só às duas [horas] mesmo, né?! Eu marquei horário diferente. Aí eu mesma me dei o prazo. Eu falei pro meu esposo, que é professor também, né?! Eu falei pra ele: Até junho, antes de sair pro recesso, eu quero que eles, pelo menos, gaguejem alguma coisa, pelo menos soletrando, eu falei... Porque se não soletrar, vai ser minha demissão (risos). Porque, se chegar até junho e eu não conseguir fazer nada, então até o final do ano eu não consegui o meu objetivo. Eu falei, né?! Mas, graças a Deus, aí já apareceu essa oportunidade, fui chamada pelo concurso, né?! (YUSIO [2], entrevista, 2019)

Yu3- Aí nós pensamos: O que fazer, o que a gente pode fazer, né, por esses alunos? Não adianta só a gente falar que eles não sabem, se a gente não procurar uma solução pra eles, né?! Aí ele falou: “Vamos fazer oficina de leitura”. Por que lá tem a coleção. Vagalume, né?! Aí nós fizemos dia de sexta, aí começamos, a ver essa deficiência dos alunos. O pessoal da tarde [outros professores] também falaram, a professora de português falou, que tem o 9º ano, não sabiam ler. Então marcamos geral, dia de sexta. Então a gente programou, dividiu os professores e alunos de acordo com a capacidade, né?! Eles já sabiam ler, tinha uns que não sabiam nada, a gente foi dividindo. Aí, graças a Deus deu certo, tá dando certo. (YUSIO [3], entrevista, 2019)

Di20- A ideia de Geografia, pelo menos que eu [tenho], não quero compartilhar só com os alunos, eu quero compartilhar com a comunidade. É você fazer aqui, na semana, um trabalho: Vamos trabalhar de geografia! Mas no domingo dizer: Olha, nós trabalhamos isso! Mostrar pra comunidade como é que é a visão do aluno sobre aquela comunidade e a gente construir junto. (DIAKURU [20], entrevista, 2019)

Ad6- Eu fiz em 2016, seminário da escola, onde pedi que cada professor fizesse também trabalho com sua turma. Na época, eu era coordenador interno, né, da nossa comunidade. Então quando chegou final do ano, cada turma apresentou lá na frente, diante dos pais e foi muita gente, que aprendeu! De Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa. Eles [os estudantes] registraram na cartolina, eles vão mostrando, os alunos mesmo, falam de um tema, né?! Claro que eles não vão falar de todos os temas durante o ano letivo, escolheram um tema que foi trabalhado em cada disciplina e eles apresentam. Aí os pais veem o resultado, né?! (ADZANEENI [6], entrevista, 2019)

Ir4- Tudo que eu aprendo aqui no curso, eu levo um pouco pra escola. Não só pra escola porque quando eu volto na escola eu tenho que voltar pra sociedade lá, pro povo da comunidade né?! Porque, às vezes, a curiosidade é grande que eles [comunitários] até perguntam, quando a gente retorna pra lá, quando tem alguma

reunião ou uma discussão grande: O que mesmo que a gente tá fazendo aqui na escola [na formação]? O quê que a gente tá aprendendo de novo na escola? Aí, se é uma educação indígena, eles querem que esteja um professor também que fale na língua, sabe?! Eu falei, só que a gente vai devagar, se preparando, pra que isso aconteça. (IREMIRI [4], entrevista, 2019)

Ir6- O pessoal da Criança Esperança, tem uma parte lá que tem jovens, professoras também, que a gente chama, né, que entra junto com a escola. Porque hoje nós estamos em parceria comunidade-escola, né?! Então, é tudo junto, professora. A escola não tá separada da comunidade. Ela é ligada. Por isso que não só a criança que estuda nessa escola, que é favorecida com essa educação, né?! (IREMIRI [6], entrevista, 2019)

10 – Movimento Indígena

Di22- (Participação nas assembleias) O que eu vejo e o que sempre falo nas assembleias: que o professor ele não precisa se isolar muito na sala de aula. Ele precisa: Olha vai ter uma assembleia da educação, vai lá! Vai ter assembleia de saúde, vai lá! Porque lá alguma coisa ele vai aprender e é isso que tem que levar pra criança. Tem de ser, a gente chama, de homem político, né?! Não só ver a educação como repassar conhecimento, mas ele tem que aprender tudo, tem que ser atualizado, ele tem que aprender tudo sobre geografia e ter esse conhecimento e saber como é que ele vai passar, pra facilitar a aprendizagem do aluno. O que eu acho que é o maior problema que nós temos. (DIAKURU [22], entrevista, 2019)

Di23- (Participação nas assembleias) E cabeça do professor, né. Ele não precisa ser só da educação, ele precisa ser tudo, porque, na comunidade, nós somos tudo ou pelo menos deveria ser, né?! Como eu falei pra ti, eu já escutei muitos professores, poxa vai ter uma oficina sobre saúde, sustentabilidade, são assembleias de associações que vão discutir sobre política: Ah não é comigo não, não é pra professor não! Poxa, mas como é que você vai ensinar se você não foi lá ver o problema, né?! Porque lá que você vai dizer: Olha, o problema nosso é isso aqui e aí bota, aí: Olha o problema nosso é isso. Então vamos dar um jeito, vamos tentar dar um jeito, um novo conhecimento e tentar ver como é que a gente pode fazer. (DIAKURU [23], entrevista, 2019)

Di24- (Participação nas assembleias) Poxa, mas como é que você vai ensinar se você não foi lá ver o problema, né?! Porque lá que você vai dizer: Olha, o problema nosso é isso aqui e aí bota, aí: Olha o problema nosso é isso. Então vamos dar um jeito, vamos tentar dar um jeito, um novo conhecimento e tentar ver como é que a gente pode fazer. (DIAKURU [24], entrevista, 2019)

INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL

1 – Colonialidade

Du4- E quantas casas são construídas de palha. Porque hoje em dia é muito difícil a gente encontrar casas assim, feito de caranã que a gente chama aquelas palhas construído, né?! Que antigamente, quando a gente não tinha condições, né, a gente utilizava mais o caranã, que a gente chama, que era mais utilizado. Mas hoje em dia é misturado, né?! De alumínio e caranã. (DUHIGO [4], entrevista, 2019)

Wi2- Eu peguei um livro que falava sobre região, eu peguei e mostrei pra eles quais os animais que eram dessa região e quais que não eram. Eles sabiam os nomes e, por incrível que pareça, dos animais daqui eles quase que eles não sabiam, alguns falavam: [alunos]- É onça, é jabuti! Mas se mostrasse zebra, elefante, leão eles sabiam. [alunos]: - É leão, elefante... [professora]- É? Aí eu falava, perguntava pra eles né?! [professora] - Qual dos animais que moram aqui no Amazonas? Eles... [alunos]: - Onça mora aqui no Amazonas. [professora]:- E o elefante? [alunos]: - É lá da África [risos]. Foi muito bom! Aí eu fui percebendo né?! [professora]- E o rouxinol? [alunos]: - Mas professora, o que é o rouxinol? [professora]: - Rouxinol é um passarinho, de cor amarelo e preto e é daqui da nossa região. [alunos]: Ah tá! Aí eu passava pros outros animais. [professora]- E esse daqui? [alunos] - Rouxinóis. [professora]: - Onde é que ele mora? [alunos]: - Aqui, no Amazonas! [risos]. Foi muito bom, essa aula que eu fiz com eles, assim, foi bom. (WISÚ [2], entrevista em 2019)

Di12- A gente sabe que, hoje, o que os salesianos colocaram muito na cabeça se tornou pra eles [comunitários] dogma, tornou pra eles verdade e pra tirar isso deles é preciso muita discussão. (DIAKURU [12], entrevista, 2019)

Do5- E como nós estamos agora, trabalhando, lutando pra ver se a gente tem o ensino diferenciadamente, né, porque nós indígenas, na nossa teoria, atende mais assim fora do que dentro, né?! Por exemplo, se eu venho aqui com um livro lá do Sul, onde que o aluno vai pensar?! (DOÉ [5], entrevista, 2019)

Di13- Infelizmente, ainda hoje, a escola, eu acho que tá na ideia do europeu ainda, né? Até a forma da gente estudar. Lá na ilha, tem que quebrar isso. Só que o problema é que a gente sofre muito. (DIAKURU [13], entrevista, 2019)

2 – Livro didático

Du5- Como eu falei no começo pra senhora, eles não sabem ler muito. Aí, se eu pegasse um livro, né, porque na Geografia é muito simples, né?! Tem que saber entender. (DUHIGO [5], entrevista, 2019)

Du 7- Eu não utilizei mesmo o livro, né? Isso que achei dificuldade um pouco, porque eu não tinha livro né, de Geografia. A gente veio atrás pra cá [na sede], só que a gente não conseguiu. Como diz, a gente não pode vir de lá qualquer dia, né, senão, não dá né?! Tem que pedir permissão do capitão [liderança da comunidade] pra poder vir. E eles também não mandaram dessa série, do 1º ano pra lá, só tinha mais de 6º ao 9º ano, o livro. (DUHIGO [7], entrevista, 2019)

Di8- Quando eu era integrante do alto Rio Negro na SEMEC que viajei muito, descobri que vários professores estão apenas reproduzindo, não estão produzindo, né?! Pega o livro, coloca o texto e explica, faz a atividade. Só tá repassando o que já está escrito, né?! Mas eles precisam construir esse conhecimento, não precisa só repassar. Porque o curso [licenciatura FPI] eu acho que na minha visão tá atendendo a expectativa que eu tinha, né?! Porque ele vai me orientar como é que eu vou trabalhar na minha escola, como eu posso associar o conhecimento que eu tenho da minha cabeça, com o conhecimento que tem na cabeça da criança e o conhecimento que está nos livros. (DIAKURU [8], entrevista, 2019)

Di9- Hoje eu acho que as crianças percebem muito fácil quando o professor não domina e aí, começa a bagunça na sala de aula. Então o professor tem que ler muito, só assim... Porque aí também é muito particular do professor, né?! Porque não adianta, eu acho que você está no curso [na FPI], passa cinco anos e se você não se preocupa de aprofundar e ler mais... Porque a leitura pra mim é o básico também, eu acho que toda a sabedoria, tudo que eu sei, o pouco do que eu sei, é ler e ler muito. O problema é que nem sempre tem acesso a livros. (DIAKURU [9], entrevista, 2019)

Ir3- Eu acho que pra mim lá, como eu tô aprendendo hoje a Geografia também, né, na parte das Ciências Humanas, pra mim é muito importante levar essa parte de material nosso mesmo, né?! Que eu acho que seja produzido aqui junto com a senhora, que é professora, junto com a gente, junto com outros parceiros de instituições, né... Que possa produzir esse material próprio pra escola, pra trabalhar, né?! Por que a gente tem mais é da parte lá do Sul, do Centro-Oeste. Mas o que a gente quer mesmo, é um material mais específico aqui da nossa região né, principalmente da região do município de São Gabriel da Cachoeira. (IREMIRI [3], entrevista, 2019)

Di10- Os livros, acesso a diversos conhecimentos, é muito restrito, né? Você tem aqueles livros, a senhora viu os livros que nós usamos. É o que chega pra nós. Por exemplo, a questão da Amazônia, a gente não tem nenhum livro que trabalhe o Amazonas. Como é que vou trabalhar isso? Não tem livro do Amazonas, que fala específico do Amazonas. Único livro que eu tenho é de História do Amazonas, que fala um pouco dos povos que chegaram aqui, dos colonizadores, dessa relação que tem. Mas na Geografia você tratar disso é muito difícil. Tem pra pesquisar aqui [sede] na internet, você puxa, mas como é que você vai ter esse material em mãos pra trabalhar?! Então, eu acho que a dificuldade são duas coisas, essa questão da elaboração do material mesmo, pra produzir material. E material didático no sentido de livros. Porque assim, se você pegar só um livro, você tem o conhecimento muito restrito, mas se você pegar cinco ou seis livros de Geografia você vai ver, associando tudo, você conseguir ter uma visão mais ampla no tanto que você vai trabalhar. Mas se você trabalhar só naquele livro, é muito difícil e é aí você vê que a gente não tem lá livro. O que a SEMEC manda pra nós é [o] único [livro] que a gente vai trabalhar, né. (DIAKURU [10], entrevista, 2019)

Do2- Se eu venho com o livro lá do Sul, onde que o aluno vai pensar? (DOÉ [2], entrevista, 2019)

Do6- [Os estudantes]. Poxa! Onde é que tá isso aqui? Onde tá isso, né?! É por isso que a gente pega mais a parte diversificada nossa, da região mesmo, pra eles poder ter noção do que que é uma Geografia. (DOÉ [6], entrevista, 2019)

3 – Material escolar insuficiente

An2- Só que a gente vê que a gente não tem muitos materiais pra gente trabalhar, nessas coisas, né?! Se tivesse mais materiais dava pra gente dá um jeito de fazer alguma coisa, né, por eles. Mas enfim, eles [povo dâw] pensam muito, futuramente como que vai ser, né?! E também seria muito bom, a gente ter os mapas também, pra gente poder calcular [as distâncias] Porque, o Estado daqui ele não ajuda a gente nessa parte de régua, pincel, lápis de cor, essas coisas, né? A gente mesmo que dá o jeito de conseguir isso, né?! Porque por aí que eu vejo que eles [os estudantes] também tentam. A gente também tenta de fazer o possível, né?! Mas essas são as dificuldades sobre esses materiais que a gente não tem, materiais de apoio, né? É, porque vontade de trabalhar, a gente tem vontade de trabalhar, e eles [os estudantes] tudo que a gente pede, eles fazem. (ANASARO [2], entrevista, 2019)

Ma2- A dificuldade que eu encontro? Falta material, né?! Mesmo, assim, na escola nós não temos muito. O que a gente tiver, a gente trabalha: cartolina, lápis de cores, pincel. A gente encontra muita dificuldade, mesmo assim, às vezes a gente utiliza, porque sempre a gente recebe, a secretaria manda. Aí, a gente utiliza essas

coisas, material escolar. Régua... Quando não tiver régua a gente mede um varalzinho, aí vai indo, né?! É assim também, cada um centímetro, né?! É, aí ensinando eles. Nem todos tem régua, também, né?! As vezes mede: quanto tem aqui? Indígena, tem um metro aqui! É assim que a gente trabalha também. (MAALEMI [2], entrevista, 2019)

Si6- É esse aí que a gente tem dificuldade, que se tivesse assim, computador, uma impressora seria mais fácil pro aluno. Mas nem todas as escolas que tem.” (SIRIPO [6], entrevista, 2019)

Si7- E pra fazer feito de tábua aí vai precisar...de tábua. Até que é bom, mas vai precisar de gasolina, óleo queimado pra poder mandar fazer um material, né?! Aí o cara [que vai fazer o material] também não vai querer trabalhar assim, de graça ele quer cobrar taxa... Aí, sei que a gente tem dificuldade professora, na região, né?! (SIRIPO [7], entrevista, 2019)

Ir5- Dificuldade a gente encontra muito né? Apesar que a própria comunidade, o próprio espaço dá a parte didática pra gente aproveitar né?! A própria natureza dá pra gente. A gente encontra na parte de material, assim né, pra trabalhar, pra pintar. Mas a gente, às vezes, improvisa, inventando tipos de pintura, utilizando o próprio carvão, utilizando algumas madeiras, fazendo a cola. Lá [na comunidade] tem uma planta lá, não sei como é o nome, mas ela serve pra colar. E toda essa parte, lá a gente localiza [na mata], vai colocando lá pra eles [estudantes] utilizar. Essa é a dificuldade que a gente tem, a parte do material didático. (IREMIRI [5], entrevista, 2019)

Di18- Se você tivesse o material, puxar vídeos né?! Vamos conhecer um pouco o mundo, começando da vegetação, eles vendo. É muito mais prático, você apontar: Olha pradaria é isso, na teoria é isso aqui, plantas são assim, árvores são assim, a terra, o clima é assim. A criança não consegue imaginar como é que é. Mas, imagine se eu pudesse botar numa televisão, num telão. Ficaria muito mais fácil fazer isso. (DIAKURU[18], entrevista, 2019)

4 - Ensino Tradicional

Di14- Às vezes tem os nossos próprios companheiros professores que, às vezes eu pego meus alunos e vou embora, lá pra pedra e fico sentado, a gente fica conversando, eu digo: Olha, anotem pra mim o que vocês vêem? Aí criticam, que nós estamos enrolando. Se eu: Olha tira essas cadeiras daqui. Bora sentar no chão? Ah, o professor está brincando, criando as coisas! Tá certo, tem pessoas que não querem, eles querem que ainda senta em fileiras, pra eles cumprir o horário de quatro horas na comunidade pra eles ver. Poxa, mas a gente vai conseguir mais, nós vamos criar uma outra atividade, sair um pouquinho da aula. Tem que cumprir o horário? Você meio que exige, né?! Poxa, mas você pode prolongar, pode vir mais, depende muito do contexto do aluno. (DIAKURU [14], entrevista, 2019)

5 – Multilinguismo

Ir7- Porque tem muitos que fala mais espanhol, fala mais kubo, fala mais baniwa. Logo que eles chegaram pra cá, teve muita dificuldade na linguagem né. Então professor sempre teve essa dificuldade na sala de aula. E tem que trabalhar muito devagar, pra poder repassar o conhecimento pra eles. (IREMIRI [7], entrevista, 2019)

6 – Formação/Autoformação/Formação Continuada

Si3- Na aula de Geografia, as vezes há dificuldade de criar, assim com o nosso próprio pensamento mesmo. Porque todo professor, tem que ter criativo, dizem, né?! Não é toda vez que a gente é criativo mesmo. É falta de orientação, né?! Porque eu não posso inventar, assim, que vou trabalhar desse jeito. Alguém tem que se comunicar com o pessoal que sabem um pouco, que conheceram mais, [que tem] mais conhecimento que eu, né?! Vamos supor que, a gente precisa assim de uma pessoa, igual a senhora, né?! De que forma poderia trabalhar na aula de Geografia? Então tem que fazer um levantamento pra poder contribuir com os alunos, tem que ir procurar com os velhos que conhecem que forma que poderia ensinar. (SIRIPO [3], entrevista, 2019)

7 – Apoio Pedagógico (Secretarias de Educação)

Di25- Eu discuti com uma pedagoga, porque na comunidade a gente, às vezes, tem nossas falhas, né. Não é porque a gente quer, porque era uma decisão de comunidade. Ela disse pra mim que eu faltei aula numa sexta-feira, porque era uma decisão de comunidade que eles iam pro festejo, né?! Ai, bem no dia, tive sorte! [risos]. Esse pessoal da Secretaria passou lá [na comunidade] e não me encontraram. Aí foi a maior bronca quando eu vim pra cá [para a sede do município]. A pedagoga disse: Não, mas eles vão, tu fica lá, você tem que cumprir com a carga horária lá na sala de aula”. Aí eu fiquei mais chateado, disse: Olha, como é que tu quer que eu faça? É uma decisão de comunidade, eu vou cumprir [horário] sentado, sozinho, fazendo o quê? Vão embora de mim! Aí perguntei dela: Você já trabalhou em uma comunidade? Ela disse: Não. Então vocês têm que ver

que lá nós somos restrito, muito restrito. Não tem televisão pra ver toda hora, pra poder aprender muita coisa, vocês não tem contato via celular lá, que não pode ligar pra qualquer lugar, vocês não tem finais de semana pra vocês ter uma diversão, vai pra alguma festinha, ou vai pra algum lugar, né?! Vocês não têm quase nada! Então chega nesse momento que a comunidade diz: Bora, vamos lá participar. É o único momento que a gente tem, que a cidade é muito diferente daqui, né?! Bom, nesses aspectos tem acesso a tudo, né?! Se você se preocupar de criar a metodologia: Vou dá esse assunto amanhã! Vou lá na internet, pesquiso. Mas lá a gente além de trabalhar, a gente vai ter que pescar, você vai ter que ir na roça, né. E pesca não é fácil... Você já pensou, pra poder consegui um peixe maior, que dê pra você comer pelo menos um dia, você sai daqui 19:00 horas, e volta 5:00 horas da manhã. Assim mesmo, você vai pra escola, trabalha e já vai pra roça, então fica cansativo. Falei pra ela: Não é assim que você está pensando, você quer que eu vou sentar lá, a comunidade vai embora de mim vou ficar sozinho fazendo o quê? [Risos] (DIAKURU [25], entrevista, 2019)

Wi5- Porque a Secretaria muitas vezes, quando as comunidades fazem o seu próprio calendário, às vezes eles falam assim: Olha! Vocês não têm PPP de vocês, se tivesse vocês poderiam ter o calendário próprio, mas como não tem, não tá amparado. Eu vejo isso, tipo uma barreira que fica, né, entre a Secretaria e as escolas indígenas. (WISÚ [5], entrevista, 2019)

Do3- Bem professora, primeiramente, a dificuldade que na experiência própria minha... a dificuldade que nós pegamos, é o apoio dos que ficam ao nosso redor, né, por exemplo, dos anciãos. Como, por exemplo, a gente vai estudar a estação, né, da lua, ou seja, das estrelas, porque eles se orientam muito com isso, né, período de pesca, que período que a pesca, que posição tá a estrela ou à noite que tipo de posição está, aí eles se fecham muito [os anciãos]. Essa dificuldade a gente enfrenta muito. A gente primeiro, pra gente enviar os alunos a essa pesquisa, a gente tem que fazer um encontro, né, com os pais, com os senhores, pra explicar pra eles o que tá acontecendo, que um dia vai chegar um grupo de alunos pra casa deles, fazer algumas perguntas, pra eles não ficarem tímidos, né?! Porque muitas vezes eles: Não!! Estão aproveitando nosso conhecimento pra eles se formarem. Mas até que, por aí também, não é bem assim também, né?! Porque a gente quer também, tanto a gente quanto os próprios filhos deles também, que sejam bem mais orientados. Então essa dificuldade a gente tem muito nas comunidades... É caso de apoio mesmo. (DOÉ [3], entrevista, 2019)

Do4- É que as aulas só ficariam entre quatro paredes, isso pra eles [pais dos estudantes] é ensino! (DOÉ [4], entrevista, 2019)

Di17- Claro que o pessoal, às vezes, teoricamente diz pra nós: Não! Tem muitas frutas, tem muito isso, tem muito aquilo. É preciso também a gente aprender isso, né? Alguém precisa construir esse conhecimento, essas metodologias. Como é que vou trabalhar essa semente, essa terra, essa pedra? Porque é o que sempre falo, às vezes, critico a própria pedagogia aqui. Se você chegar, vai numa oficina, tudo beleza: Não, mas você trabalha assim! Mas nunca eles [pedagogos] vão na comunidade sentar e ver, olha [indicando o que pode ser usado e como]. (DIAKURU [17], entrevista, 2019)

8 - Infraestrutura inadequada

Di6- Como a senhora até falou antes de ontem pra nós, também não vamos conhecer só a nossa região! O aluno fica muito restrito ao próprio conhecimento e, às vezes, até já conhecem, né?! Mas aí: Como é que é aqui [na comunidade]? Como é que é aqui no Amazonas? Como é que é aqui no Brasil, né?! Porque a criança, principalmente nós aqui, a criança na comunidade, o que tem na cabeça dela é o que ela tá vendo, que é diferente da cidade. Acho que as crianças [na cidade], elas estão um pouco no celular, tem acesso a internet, vão lá e pesquisam geografia e outras regiões. Aqui [na comunidade] o que você passar pra eles é o que vai, é o que eles vão imaginar, né?! (DIAKURU [6], entrevista, 2019)

Di 11- É preciso que tudo o que a gente faz seja repassado ou deixado para as outras [turmas] porque é o que não ocorre, né?! Se a gente revisasse um pouco o passado e ver quanto trabalho, quanto trabalho que nós já fizemos, quantos anos de trabalho, nós estamos fazendo esse mesmo trabalho, talvez um trabalho diferente [porque] cada professor trabalha de uma forma diferente, a gente teria muito material didático, né?! Então, eu agora com essas ideias que nós estamos tendo, a partir desse curso [FPI], nós precisamos fazer isso, fazer e documentar, né?! Todo conhecimento produzido pelos adultos é o que a gente tentou fazer, né, tá tentando fazer. Problema que na comunidade que a gente trabalha, principalmente na minha, que a senhora já viu lá, é assim, a gente sabe que tem muita coisa pra trabalhar de Geografia, mas a gente precisa também de alguma coisa de um material que propicia melhor o trabalho. Você viu lá as “casaszinhas” que nós fizemos, que já tinha lá. Nós estamos colocando todo o material lá, que a gente tinha, mas foi utilizado lugar, sem pedir [não existe depósito, nem biblioteca na escola]. E aí, nesse ponto que as vezes nós não conseguimos desenvolver. Lá tem pouco material lá, todo material que nós temos feito em cartolina, né?! Só que você sabe que as escolas, elas não são (risos) umas estruturas boas, né?! O vento pega, molha, aí já foi embora o trabalho! (DIAKURU [11], entrevista, 2019)

Ad4- Eu acredito que tendo mais estrutura pra guardar ou até organizar a biblioteca, né?! Porque é uma escola! Com certeza várias atividades que a gente realiza, faz com os alunos, em cada disciplina, né, Língua

Portuguesa, Matemática, Geografia e História, teria muita coisa na escola, tendo assim uma estrutura nas comunidades, mas como não tem, muitos professores trabalham na lousa e no caderno do aluno, né?! (ADZANEENI [4], entrevista, 2019)

9 – Analfabetismo Funcional

Yu1- Então essa foi minha maior dificuldade. Aí eu tive que alfabetizar de novo então, praticamente. Eu fui lá falar com o pedagogo que não dava pra prosseguir com os conteúdos apropriados pra essas séries, nem da série de 4° e 5°, aí ele concordou comigo. Aí eu falei, eu vou alfabetizar novamente porque isso que a gente aprende no nosso curso [na licenciatura FPI], eu falei, né, que de 1° ao 5° ano é uma alfabetização, então se os meus alunos não sabem, tenho que retornar. (YUSIO [1], entrevista, 2019)

Yu4- Aí então essa dificuldade eu senti. Porque, na aula que a senhora veio dá, a gente aprendeu muita coisa, né?! A gente aprendeu, que poderia trabalhar com eles. Eu queria fazer assim naquela maneira, né, sair assim com eles, conhecer a comunidade, pra depois pedir um mini relatório, né?! Ir anotando... Aí, mas não deu pra fazer, por esse motivo. Aí, o que eu aproveitava da Geografia, era pra aprender a fazer cópia, né?! (YUSIO [4], entrevista, 2019)

Di16- Lá na minha turma tem alunos que não conseguem escrever, que vieram de escolas que acredito que sejam que o professor teve dificuldade de ensinar. Porque se eu chegar no 6° ano e não saber escrever... Como é que eu vou ensinar isso, né?! Aí que o professor tem que ser muito experiente nessa questão. Como é que eu vou repassar esse conhecimento [do Ensino Fundamental II] se o aluno não sabe escrever ainda e não sabe ler ainda? (DIAKURU [16], entrevista, 2019)

10 – Empregabilidade

Du2- Primeiro contrato. Não sei se ano que vem eu vou trabalhar de novo. (DUHIGO [2], entrevista, 2019)

Ir2- Vamos ver o que vai ser esse ano que vem (IREMIRI [2], entrevista, 2019)

11 – Turmas multisseriadas

Di4- A escola de lá, na questão de etnia é muito diversificada, né?! A escola de lá, tem 1° e 5°, mas, especificamente minha área de trabalho é do 6° ao 9° ano. E lá, como nós somos dois professores, a gente resolveu dividir as disciplinas, né?! A outra professora trabalha com Matemática, Ciências Exatas e eu fiquei com as Ciências Humanas, né, Geografia, História e ainda as Linguagens, que é a Língua Portuguesa, Artes e Educação Física. Pra melhor trabalhar, né?! Até porque, a outra professora é formada em Matemática, pelas Ciências Exatas, e eu trabalho mais com Ciências Humanas, acho mais facilidade de trabalhar, acredito que seja mais fácil de trabalhar, né?! (DIAKURU [4], entrevista, 2019)

Ad3- Mas hoje o Cabari, no Médio Rio Negro, ele é visto como uma comunidade que está avançando na questão de organização e é onde temos hoje quase oitenta alunos no Ensino Fundamental, sete professores e os trabalhos são divididos por áreas, né?! Do 6° ao 9° ano. Se Deus quiser, ano que vem, nós vamos ganhar uma escola nova, né, que é projeto do MEC. Que vai depender, né, da política... Tu sabe que mudou [o governo]. (ADZANEENI [3], entrevista, 2019)

Du3- No primeiro dia que eu entrei na sala de aula, eu fiz aquele desenho do aluno que a senhora passou lá na escola, né? Que a senhora ensinou a gente [Lateralidade]. Eu desenhei ele [um dos alunos], fiz os nomes das partes do corpo, como a senhora mesmo ensinou lá, né?! Esquerda e direita e como que a gente pode ficar assim em pé, né, como se fosse eu. Mandeí eles ficar em pé, assim [mostrando] onde que é direita e esquerda, né? E fiz esse desenho e mandei eles pintar, eles mesmo, em grupo, todos alunos, né? (DUHIGO [3], entrevista, 2019)

Si4- Sei que a gente tem muita dificuldade, professora, porque, às vezes, a gente quer dar aula, na verdade. Então a gente tem que ter papel escrito, pra ti não perder o assunto que tu tinha preparado, né?! (SIRIPO[4], entrevista, 2019)

Si5- Sei que a gente tem muita dificuldade, por isso que falei, naquele dia, que a gente sente dificuldade com o seriado, né?! O professor tem que preparar logo no caderno ou tem que escrever, porque hoje em dia não tem esse notebook, não tem nada. O jeito tu sofrer com a mão, copiar e passar para os alunos, enquanto tu pega outro aluno no quadro, né?! Outro aluno, você tem que preparar pra fazer uma leitura silenciosa. Aí tem que ter preparado. Isso aí que é meio difícil de ensinar Geografia. Ou às vezes, [você] quer desenhar, mas pra imprimir não tem nem impressora, não tem nada. (SIRIPO [5], entrevista, 2019)

Quadro 13 - Reflexões e propostas dos egressos da Licenciatura FPI/UFAM

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E FUNCIONAL- EGRESSOS (Reflexões)		
A – CRÍTICA	1- Formação FPI/CHS/Geografia (diversidade povos, línguas, culturas, relações interculturais) 2 – Avaliação FPI (miniseminários e relatório) 3 – Compromisso graduandos 4 – Compromisso docente 5 – Compromisso com comunidade	Ad17 - Ad9 – Di26 - Ad14 - Di30 – Ad15- Ad16 – Di35 – Di36 – Mi7 - Mi8 - Wi9 - Mi9 - Wi10 – Wi11 -Di37 - Ad18 - Mi10 - Wi12 - Ye2 -Mi11 Wi6 - Mi1 -Ye1- Mi2 – Wi7 Mi3 – Wi8 – Mi4 Ad11 Di 27 – Di31
B - FUNCIONAL	1 – Turmas multisseriadas 2 – Conhecimento sobre a região 3 - Estágio 4 – Processo Seletivo Simplificado 5 – Tempo Comunidade	Ad12 - Di28 - Di29 Di38 Ad10 - Mi5 – Di31 Ad13 – Mi6 Di32 - Di33 – Di34

LEGENDA: Wisú (Wi), Diakuru (Di), Adzaneeni (Ad), Yeparío (Ye), Mihteõ (Mi).

Fonte: A autora, 2023.

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA:

1 – Formação FPI/CHS/Geografia (diversidade povos, línguas, culturas, relações interculturais)

Ad17- Então eu acredito que, na Educação Escolar Indígena, o aluno indígena que está na escola indígena pode ou poderia aprender muito mais que aluno que está na escola que não é indígena, porque o aluno, principalmente na comunidade, ele vai ter muito tempo com a gente, como professor, muito diferente do aluno que está na cidade. Por exemplo, eu trabalhei Geografia e História, lá no Colégio São Gabriel em 2019. Os meus alunos entravam na sala de aula, ficam comigo lá quarenta minutos, depois eu vou pra outra sala, aí só vejo eles no outro dia porque eles voltam pra casa e é longe. Agora, aluno que está na comunidade e eu moro lá, termina aula né, aí eu estou ali perto né. Se quiser tirar dúvida eu estou ali na casa do professor, e ele vai lá, volta a conversar no mesmo conteúdo, no mesmo assunto. Então nessa imaginação, né, pensamento, que eu acho que o aluno tem mais vantagem sabe. Aluno indígena. (ADZANEENI [17], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Ad9- Eu acho que a gente começou bem. Só que a gente estudou muito tempo juntos [2 anos], né, quase que no fim que a gente foi pra área né. Então eu acho que foi pouco tempo pra gente se concentrar somente na área [Ciências Humanas e Sociais]. Tipo, a gente, aproveitar mais as disciplinas da senhora, de Antropologia e de outros professores que trabalharam na área. Então, acaba ficando somente, muito pouco, assim, na teoria e a gente precisaria mais prática também, né. (ADZANEENI [9], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Di26- Valeu a pena, eu acho que só precisava de mais tempo, né professora? Se pudesse só pegar Geografia, Geografia, Geografia (risos), passasse quatro anos de Geografia, era uma outra história. Só que nosso tempo era um pouco curto. É preciso mais tempo pra que a gente pudesse aprofundar na questão da Geografia, de outros conteúdos que a gente precisa desenvolver nas comunidades, mas acredito que, todo esse conhecimento que a gente aprendeu vai valer a pena. E só vai valer a pena, se a gente realmente botar ela na prática dentro das nossas comunidades. (DIAKURU [26], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Ad14- A minha vontade é trabalhar com Ensino Médio assim, com mais adolescentes né, jovens, pra começar a produzir, discutir, entender sobre nossa terra, nosso território e aí sim, avançar sobre território do país, de outros países e ao mesmo tempo entender a nossa terra. Inclusive, o meu TCC eu começo, início, através daí né, da nossa disciplina de territorialidade, sobre terra, e acabei fazendo meu TCC sobre território de Cabari, pra falar de potencialidades, de que maneira cuidar, então eu achei muito legal, muito interessante. Pena que, como eu falei, a gente não tem ainda oportunidade de trabalhar somente essas áreas nas escolas. (ADZANEENI [14], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Di30- Hoje eu estou como APs (Assessoria Pedagógica), como coordenador e eu tô tentando fazer, nas escolas, por exemplo, são vinte e duas escolas que eu estou acompanhando hoje. Nós estamos fazendo um plano de curso diferenciado né. Eu tive essa ideia, dessa parte intercultural. Por exemplo, Geografia. As escolas hoje, no Encantado, infelizmente, a gente não tem plano de curso, as pessoas [professores] estão trabalhando, como eu falei nas reuniões, nas comunidades, estão trabalhando de uma forma muito, assim, na marra, sem ter

planejamento nenhum. E aí, o que que acontece: você não tem uma meta para cumprir, você não sabe o que que tu tá trabalhando. Pegar o livro e trabalhar, que é o que eles, hoje eles estão fazendo. Então, o que que nós estamos fazendo? Estamos fazendo um plano de curso para pegar os dois conhecimentos né, e aí, os conhecimentos, eles têm que ser paralelos. Por exemplo, o que que eu orientei os professores para fazer, que nós estamos fazendo o plano de curso para começar ano que vem. Por exemplo, Geografia... é importante conhecer, por exemplo, as vegetações do Brasil, as vegetações que existem no mundo, mas também, paralelo a isso, nós precisamos trabalhar por região. Que tipo de vegetação que nós temos? Que recursos fluviais? Que que nós temos lá na minha comunidade? O que que tem no Brasil? O que que tem no mundo? Então, a gente está criando um plano, justamente para isso. A gente não tem conhecimento escrito ainda, produzido na minha comunidade, sobre minha comunidade, sobre algum tema, é aí que o professor vai trabalhar e pesquisar. Aí a gente vai montando o conhecimento prá cada turma. Que conhecimento a gente vai trabalhar pra essa turma? Que conhecimento a gente vai pegar para alfabetização? Que pesquisa a gente vai fazer para o primeiro, o segundo, o terceiro até nono. Então paralelo, ao que nós estamos estudando no livro, vamos pesquisar também, a questão nossa. (DIAKURU [30], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Ad15- Então foi só nesse ano que eu percebi essa diferença, trabalhando interculturalidade [na escola], com muito atenção dos alunos né. Tanto é que alunos que eram considerados pelos outros professores, naquela escola, que eram mais assim, agitados, não ficam quietos na sala, não querem nada com ensino né, começaram assim, interagir, ser participativos. Brigaram pra ser os apresentadores do trabalho. (ADZANEENI [15], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Ad16- Eu acho que faltou um pouco, a gente ter conhecimento de que maneira a gente utilizar tecnologia, sabe? Porque assim, mostrar pedagogicamente para os nossos alunos, conhecer algum sistema, algum aplicativo né. A gente poderia ter essa formação junto, talvez criar um aplicativo, né, um aplicativo que use como identificar os locais assim, dentro da cartografia. A gente teve momento né disso, assim, rápido né? Podia ter assim, uma disciplina de conhecimento de GPS, mais profundo né, prá que a gente tivesse esse conhecimento. (ADZANEENI [16], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Di35- Super importante, a gente saber como monitorar a nossa área porque a gente trabalhou com a questão do GPS, né, mas se você não sabe, depois que você marca o GPS, utilizar isso, se você não sabe como utilizar esse aplicativo, prá gente quase que não vai valer. Porque o que que ajuda? Ajuda no planejamento e gestão, ajuda na questão do mapeamento, do zoneamento, tudo isso ajuda, porque acho que a parte mais importante, a parte mais difícil nas comunidades, acho que é a questão do monitoramento. Como é que eu monitoro minha comunidade? Como que eu vou acompanhar o que que tá acontecendo na minha comunidade? Como é que eu posso dizer que aqui tenha tudo isso, seria uma questão de monitoramento, de georreferenciamento. Me lembra uma vez, eu acho que lá em 2000, nós tínhamos um projeto pelo FMMA, a gente tinha pensado justamente formar aqui na região pessoas no georreferenciamento, trabalhar com monitoramento. Infelizmente a gente não conseguiu fazer isso. Porque a gente sabe que seria importante a gente monitorar a área, né, ter pessoas que vão acompanhando em tempo real como é que está a região, onde é que está sendo queimado, tá sendo destruído né, onde está sendo muito pescado né, ou tá tendo tráfico né, tudo isso a gente teria que monitorar isso. Então, é importantíssimo a gente aprender isso porque ajudaria, tanto na escola, quanto na comunidade. (DIAKURU [35], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Di36- Outra questão, a gente teve, professora, mas a gente pegou acho que muito pouco, as políticas ambientais, né, leis ambientais. De como é que eu vou proteger minha área, minha terra, minha vegetação, meu povo, meu rio se eu não sei a questão das leis, como é que funciona isso. Como é que funciona uma área de preservação? Como é que funciona uma área indígena? Então tudo isso eu acho que teria que ser mais aprofundado. A gente pegou um pouco a questão das terras demarcadas né. (DIAKURU [36], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Mi8- Foi muito bom porque a gente teve como botar num papel, desenhar né, num papel, o nosso território. Porque muitas vezes, a gente vive por viver, eu praticamente era assim. É, a gente vive [na Terra Indígena] mas a gente não sabe onde é o limite do nosso território né, quais são os recursos naturais, assim, por isso que prá mim foi muito importante. (MIHTEÕ [8], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Wi9- E, também, fez a gente se conhecer né, eram os alunos de vários lugares, várias etnias, fez a gente conhecer de cada um, né. Eu não sabia quem era você, de onde você era, né. A partir desse trabalho teve esse conhecimento de conhecer das nossas limitações né [limites entre as diversas terras indígenas do Alto Rio Negro], de onde a gente veio, principalmente das nossas comunidades, né. (WISÚ [9], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Mi9- As línguas também, que a gente fala... Isso a gente tem, essa riqueza né, de várias etnias, de ter o seu modo de viver, diferente de outras etnias. (MIHTEÕ [9], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Wi10- Porque teve ainda essa interculturalidade crítica né: porque eu sou dessana, você é baniwa, ela é tukano. Nós somos de povos diferentes, e a gente conheceu que cada um vive de forma diferente, e isso já é uma interculturalidade crítica né. Entre nós mesmos, a gente tava se conhecendo... (WISÚ [10], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Wi11- Eu acho que a partir desse conhecimento, dessa disciplina, dá prá trabalhar com os alunos sobre isso, né. Trabalhar a diversidade cultural já falando da discriminação que acontece né, entre os povos também. Porque a discriminação não é só dos brancos, acontece entre os povos também. (WISÚ [11], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Di37- A questão da política social mesmo, pra ver nas comunidades, que trabalhamos pouco, aprofundar um pouco isso. Gostaria de trabalhar um pouco como é que está a relação mais profunda étnica. Porque as vezes a gente fala: Não, mas a relação dos povos está bem! Será que está bem mesmo? Será que se a gente for pegar a fundo, ainda existe um conflito, existe uma, como é que a gente fala, uma discriminação entre a gente mesmo? E existe! Então isso também, trabalhado como curso e trabalhado na comunidade, infelizmente ainda existe entre a gente mesmo, não é nem questão de branco com índio, entre a gente mesmo, de índio com índio. (DIAKURU [37], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Ad18- Foi tão rápido né, a gente trabalhava no grupo, mas somente quem era mais rápido que sabia... Sim, fui aprendendo. Inclusive até hoje sei como mexer. Mas, assim, pensando no parente [que] nem lembra o que é, né. Só se tivesse uma formação também, especificamente sobre isso. Seria uma disciplina, acho que muito legal prá gente, junto com a cartografia, que trabalhe a questão do território. (ADZANEENI [18], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Mi10- Prá mim foi muito importante né, porque assim fez relembrar e, ao mesmo tempo, fez a gente viver e conhecer. O aprendizado foi bem rico mesmo. Como diz? O que a gente aprendeu na infância, nas nossas comunidades, desde criança, isso já existia, a gente só trouxe esse conhecimento prá sala de aula. O que mudou [acrescentou] mesmo, foi o conhecimento dos brancos. Mas, conhecimento tradicional mesmo, a gente já tinha em mente, desde a nossa infância, a gente viveu isso com nossos avós. Na sala de aula mesmo, deixou a gente ter conhecimento amplo né, entender melhor. (MIHTEÕ [10], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Wi12- E pra levar prá sala de aula, isso é muito importante né, porque desde as crianças né, da comunidade, desde pequenos tem que começar assim, de entender, né, conhecer onde [fica] o território onde eles vivem, como é que é, conhecer sua própria comunidade. Eu acho que a partir desse conhecimento, dessas disciplinas, dá prá trabalhar com os alunos sobre isso né. (WISÚ [12], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Ye2- A gente já pensa diferente... [depois das disciplinas] (YEPARIO, encontros crítico-dialógicos, 2022)

Mi11- Pensa diferente, pensamento diferente, olhar diferente né. Isso a gente, com certeza, como já temos esse conhecimento né, é muito importante para o professor, para uma professora levar esse, conhecimento para o aluno. O aluno já vai ter outro conhecimento de aprendizagem né. Poxa, também é assim: eu não sabia que era assim né. Foi muito bom a gente conhecer. A aprendizagem foi muito rica prá gente levar nas escolas. (MIHTEÕ [11], encontros crítico-dialógicos, 2022)

2. Avaliação FPI (mini seminários e relatório)

Wi6- Para mim elas [as avaliações das disciplinas] teriam que vim só em perguntas ou poderia deixar, assim, prá avaliar o que quisesse também, livre, uma parte livre prá gente poder avaliar. Porque às vezes tu quer falar: Poxa esse daqui não deu certo... Poderia ter feito, poderia ter melhorado mais... A gente às vezes queria escrever mais coisas, assim, avaliando as disciplinas. (WISÚ [6], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Mi1- Eu acho que prá mim, depois da minha mente estar mais aberta, eu acho que hoje em dia eu avaliaria assim: depois de encerrar todas as disciplinas fazer uma palestra, palestra onde todos os alunos participariam, cada aluno poderia dar sua opinião, falar onde foi a dificuldade dele, se eles conseguiram alcançar ou não, na minha opinião seria isso uma avaliação. Agora só marcar [desaprovando]... (MIHTEÕ [1], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Ye1- É isso, seminário, mini seminário, porque nos nossos cursos só acontecia marcar esse aqui e todo mundo já saía correndo prá [casa]. Tudo cansado. (YEPARIO [1], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Mi2- É... avalia e no final põe no relatório né. Escreve relatório. (MIHTEÕ, encontros crítico-dialógicos, 2022)

Wi7- Isso. E aí no final todo mundo assina, pronto. Isso é uma avaliação. (WISÚ [7], encontros crítico-dialógicos, 2022)

3. Compromisso dos graduandos

Mi3- Mas hoje em dia eu penso assim: ser mais exigente. O curso tem que ser mais avançado, exigente. Porque é uma graduação! (MIHTEÕ [3], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Wi8- E os alunos, também, eles têm que mergulhar no curso, quando forem fazer. Porque às vezes tem uns que não estão nem aí, sabe, e isso entristece, porque ele [a Licenciatura FPI] é resultado dos movimentos indígenas que quis, né: Esse daqui nós queremos, porque nossas escolas precisam! Aí passam os outros [no processo seletivo] que não estão nem interessados, sabe, e aí me entristece um pouco também. (WISÚ [8], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Mi4- Poderíamos levar isso em diante né, explicar pro pessoal que for entrar depois, explicar [porque devem levar o curso à sério]. A UFAM ela tem que pegar mais pesado com os alunos, ver se tão interessados ou não!” (MIHTEÕ [4], encontros crítico-dialógicos, 2022)

4. Compromisso docente

Ad11- Depende muito de nós, como professor. E isso é resultado do conhecimento que eu adquiri no curso porque sem isso eu não teria ideia ou algum pensamento, de que maneira trabalhar Geografia na escola. (ADZANEENI [11], encontros crítico-dialógicos, 2022)

5. Compromisso com a comunidade

Di 27- Se a gente não envolver a comunidade a gente não vai conseguir transformar ou mudar essa realidade que as comunidades estão. Que é a nossa função né? Eu acho que a gente não estudou só pra chegar lá, dar aula, ficar por aí mesmo. A nossa função é chegar lá, orientar, falar com as crianças, mas, também, buscar orientar, mudar um pouco essa forma de organizar as comunidades, que não vou dizer que está errado, mas dá pra melhorar, dá pra utilizar mais recursos, dá pra melhorar a gestão de recursos. Porque a nossa região, acho que os colegas sabem, principalmente na região do Cabari, tá muito sugado porque tem mais população, não existe muita madeira pra tirar, tão tirando muito madeira, a pesca é muito escasso, nessa região, a única coisa que eles conseguem produzir muito ainda, é a questão da agricultura, mesmo assim daqui a pouco a terra também já não vai suportar. (DIAKURU [27], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Di31- A gente precisa envolver a comunidade. Eu acho que não precisa ser só, na verdade, com a escola, mas acho que com a comunidade. É o ponto crucial, que a gente pode ajudar muito as comunidades. Escola e comunidade. Porque, por exemplo, a questão do mapeamento. Alfabetização Cartográfica. Justamente pra gente ver como é que estamos situados no território, como é que organizamos o nosso território, como é que a gente está organizando nossa comunidade, nossa produção, nossas atividades? Outra questão, é Planejamento e Gestão. Como é que eu vou gerir o meu território? E aí, pra nós, eu acho que do nosso curso de Ciências Humanas e Sociais, é preciso trabalhar com a escola, mas também envolver a comunidade. Porque senão, a gente acaba sendo muito teórico e não muito prático. Porque acredito que o que nós aprendemos, a questão da Alfabetização Cartográfica e a questão do Planejamento e Gestão é preciso mudar isso na comunidade, é preciso fazer com que a comunidade olhe também com a gente, essa questão. Como é que eu uso o recurso? Como é que eu estou utilizando o meu recurso? Como é que eu estou me organizando para utilizar o meu recurso? (DIAKURU [31], encontros crítico-dialógicos, 2022)

INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL

1- Turmas multisseriadas

Ad12- Primeiro momento nós tivemos o curso, aí nós fomos pra área de Humanas, mas nas nossas comunidades, infelizmente, não tem como trabalhar na área por a gente estar trabalhando com número muito pouco de alunos [classes multisseriadas] Porque eu, particularmente, eu sempre trabalhei Língua Portuguesa na comunidade, então acaba que todo conhecimento que adquiri na área das Ciências Humanas, está ali engavetado, está guardado, porque a gente não teve ainda a oportunidade de trabalhar, principalmente nessa área, área de Ciências Humanas e Sociais e começar a explorar o conhecimento que a gente adquiriu na formação e se concentrar nisso, naquela área. (ADZANEENI [12], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Di28- Uma é a questão mais metodológica, né, que é um pouco o que o colega está colocando. Como é que eu vou aplicar isso nas nossas escolas, né, na minha escola? Como é que eu vou trabalhar com as crianças? Porque a gente varia muito, né, a gente trabalha multisseriado, e às vezes com alunos do Fundamental II, às vezes com Ensino Fundamental I. Dá pra trabalhar sim. Eu acho que na parte metodológica que a gente [precisaria de maior orientação] porque assim, na parte metodológica, dá pra trabalhar com alunos maiores um pouco, então, isso que assim, daria para trabalhar. (DIAKURU [28], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Di29- O curso foi direcionado mais pra Ensino Médio, né. A gente é professor pra trabalhar em Ensino Médio. E aí fica complicado né, porque a maioria trabalha mais com as séries iniciais, e aí, essas metodologias são mais diferentes, mais difíceis de trabalhar. Trabalhar com Ensino Fundamental II e Médio é bom né, mas as séries iniciais é mais complicado ainda. Então, eu acho que pensar mais nessas três modalidades, pensar nos cursos né. Porque aí o professor varia muito né, tinha professores das séries iniciais, do Fundamental II, do Ensino Médio. E sempre direcionar isso, porque se o professor é do Ensino Médio, como é que ele vai trabalhar com uma criancinha na sala de aula, né? Ele tem que saber essa metodologia. Como é que eu vou trabalhar com uma criança de seis, sete anos? Como é que eu trabalho com criança de dez, doze, treze,

quatorze anos? São metodologias diferentes né? Então, direcionar um pouco, os cursos, nesse sentido. (DIAKURU [29], encontros crítico-dialógicos, 2022)

2. Conhecimentos sobre a região

Di38- Eu acho que mais conteúdos relacionados à nossa região (sugestão de melhoria). (DIAKURU [38], encontros crítico-dialógicos, 2022)

3. Estágio

Ad10- Muita gente não fez direito o estágio, mas acaba que o diretor assina a ficha de estágio sendo que deveria ser feito na área mesmo. Tem como fluir assim. Mas eu acho que eu posso colocar que, somente é isso, que precisaria, tipo assim, tinha que ser desde o início na área de Humanas, poderia ter mais tempo para trabalhar do lado cultural dos povos, na Geografia e, a mesma coisa, no lado não-indígena. (ADZANEENI [10], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Mi5- No geral eu acho professora, veio na minha cabeça aqui, até mesmo para complementar o que o colega tava falando, sobre o estágio, professora. Eu acho que poderia ser mais trabalhado em cima do estágio, né, porque a UFAM formou os alunos pra ser professores, né, em sala de aula. Eu acho que o estágio poderia ser mais proveitoso, mais aproveitado. (MIHTEÕ [5], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Di31- A gente precisa envolver a comunidade. Eu acho que não precisa ser só, na verdade, com a escola, mas acho que com a comunidade. É o ponto crucial, que a gente pode ajudar muito as comunidades. Escola e comunidade. Porque, por exemplo, a questão do mapeamento. Alfabetização Cartográfica. Justamente prá gente ver como é que estamos situados no território, como é que organizamos o nosso território, como é que a gente está organizando nossa comunidade, nossa produção, nossas atividades? Outra questão, é Planejamento e Gestão. Como é que eu vou gerir o meu território? E aí, prá nós, eu acho que do nosso curso de Ciências Humanas e Sociais, é preciso trabalhar com a escola, mas também envolver a comunidade. Porque senão, a gente acaba sendo muito teórico e não muito prático. Porque acredito que o que nós aprendemos, a questão da Alfabetização Cartográfica e a questão do Planejamento e Gestão é preciso mudar isso na comunidade, é preciso fazer com que a comunidade olhe também com a gente, essa questão. Como é que eu uso o recurso? Como é que eu estou utilizando o meu recurso? Como é que eu estou me organizando para utilizar o meu recurso? (DIAKURU [31], encontros crítico-dialógicos, 2022)

4. Processo Seletivo

Ad13- Se um dia tiver oportunidade, com certeza nós vamos começar explorar o conhecimento e fazer diferença né. Inclusive essa semana, eu estava falando com pessoal da SEDUC, preparando o edital para o próximo PSS, onde eu reclamei dizendo que nesse último PSS, eu fiz inscrição e meu diploma né, eu fui eliminado na inscrição porque estava escrito Educação Escolar Indígena e reclamei dizendo: Vocês não leram meu histórico escolar, dizendo que minha área era Ciências Humanas e Sociais, habilitado em História, Geografia, Sociologia, um monte de coisa, mas acabaram perdendo um bom professor. Por causa disso eu vim embora [veio para Manaus]. Então acredito que se, por exemplo, esse PSS [fosse] especificamente prá nossa área, com certeza os colegas vão poder entrar pra trabalhar nas escolas do Ensino Médio. Daí, com certeza, vamos apresentar diferenças né, no ensino. (ADZANEENI [13], encontros crítico-dialógicos, 2022).

Mi6- O meu conhecimento que eu adquiri, na verdade eu não trabalhei ainda em sala de aula com os alunos, porque ainda não tô e ainda não fui prá sala de aula, eu praticamente eu tô parada. Então, o conhecimento que eu adquiri tá em mim, eu vou dizer assim, eu ainda não consegui de repassar pra sala de aula, pros alunos. (MIHTEÕ [6], encontros crítico-dialógicos, 2022)

5. Tempo Comunidade

Di32- Então eu vejo que tem temas importantes prá trabalhar, prá aprofundar mais, eu acho que era aprofundar mesmo, é trabalhar. E a parte mais prática, professora. Era pro nosso curso sair mesmo prá área, lá pra Ilha das Flores, lá pro Tiquié, conhecer um pouco a área, como é que é, como é a dificuldade de cada comunidade, conversar com as comunidades e a partir disso a gente produzir conhecimentos. A gente conseguiu fazer os livros, né, mas a gente tirando um pouco mais da nossa cabeça mesmo. Mas eu acho que a gente precisaria, dentro do curso mesmo, ir lá no Cabarí, ver, passear com os alunos, mostrar como é que tá a realidade lá, a relação social deles lá, como é que está a relação ambiental, como é que está a relação de pesca lá, se tem alguma coisa de pesca. Acho que são conhecimentos que a gente precisa aprofundar e que o curso precisaria aprofundar. A gente pegou muito breve, mas precisaria de muito aprofundamento. Aprofundamento e produção

de conhecimento. Eu acho que tudo que a gente for trabalhar, discutir lá, a gente já sai de lá com uma produção científica, já. (DIAKURU [32], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Di33- Por exemplo, quando tu falas em questão de plano de gestão, a FOIRN já está trabalhando há muito tempo, mas se você for pesquisar e ver, na comunidade ainda não criou nenhuma diferença. Você fez o mapeamento, como algumas comunidades já fizeram, mas de prática, de alguma coisa de mudança lá, ainda não ocorreu. É porque apenas se faz o mapeamento, apenas a parte mais teórica, mas a parte prática ainda não ocorreu muita coisa e aí é que a gente, como professor, da nossa turma aí das Ciências Humanas, que fez toda essa capacitação, essas disciplinas que tanto, não é só da Geografia mas também da Antropologia, da Filosofia, das disciplinas né, das outras ciências, envolver todo esse conhecimento e produzir. Eu acho que a gente tem, agora, eu acho que a nossa solução agora é produzir conhecimento, é o que nós podemos fazer e mudar a realidade das nossas comunidades. Porque infelizmente, a gente tem comunidade que não estão de uma forma organizada, eu acho que a gente nem sabe qual é o potencial deles ainda, e é isso que eu acho que a gente, da área de CHS tem que instigar isso, utilizar a escola para que a comunidade repense o que que ele tá fazendo, o que que ele vai fazer, como é que ele vai organizar, como é que ele vai planejar. Mas eu acho que, de prática assim, só vai ter resultado, se a gente envolver escola junto com comunidade. (DIAKURU [33], encontros crítico-dialógicos, 2022)

Di34- Eu acho que as disciplinas, como falei e repito né, o movimento está trabalhando isso hoje, essa questão de mapeamento, planejamento e gestão, mas eu acho que é uma função nossa, como escola, trabalhar nisso com a comunidade. Eu acho que, senão não vale a pena, a gente só orientar uma parte mais teórica dentro da sala de aula e a gente não envolvendo a comunidade a gente não vai mudar nada. Talvez a gente possa mudar, pensando as crianças, mas daqui dez, quinze anos ainda prá mudar e tem coisas que precisa mudar agora. Tem coisa que é urgente prá gente organizar na comunidade porque precisa de urgência mesmo, principalmente na nossa região que é a parte mais próxima da cidade [sede do município], tem mais gente invadindo lá. É preciso planejar e organizar mesmo, a escola junto com a comunidade. (DIAKURU [34], encontros crítico-dialógicos, 2022)

APÊNDICE B - QUESTÕES QUE SULEARAM AS CONVERSAS E ENTREVISTAS COM PROFESSORES INDÍGENAS

A. Graduandos da Licenciatura FPI/FACED/UFAM

1. Você já trabalhou Geografia na escola indígena? Como?
2. Você encontrou dificuldades para ensinar Geografia?
3. O que você acha que o professor precisa saber sobre Geografia para ensinar bem?
4. Você leva o conhecimento de Geografia aprendido na FPI para a sala de aula?
5. O que você entende por interculturalidade?
6. Como que você imagina a escola indígena daqui a 50 anos?

B. Professores indígenas em São Gabriel da Cachoeira entre 1970-1990

1. Como foi a sua formação básica, quando e onde estudou e como eram as suas aulas de Geografia?
2. Existe uma Geografia indígena?
3. Como deveria ser a formação de professores indígenas na área de Geografia?
4. Como você acha que deveria ser a Geografia nas escolas indígenas?
5. Como foi a passagem da educação em São Gabriel da Cachoeira para a responsabilidade do estado e do município?
6. Acrescente qualquer comentário que julgar relevante.

C. Egressos da Licenciatura FPI/FACED/UFAM

- 1 - Como foram as disciplinas para vocês? O que mudou? Ampliou o conhecimento sobre Geografia? Como?
- 2 - Houve diálogo intercultural entre o conhecimento tradicional, os saberes da Geografia indígena e o conhecimento geográfico científico?
- 3 - Hoje, depois de passadas as disciplinas: O que faltou? Que conteúdos poderiam ser estudados? Que outras metodologias poderíamos adotar?
- 4 - O que seria interessante avaliarmos nas disciplinas de Geografia?