



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
AMAZONAS PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO TECNOLÓGICO**

GIOVANA DE OLIVEIRA RIBEIRO

**ASSESSOR PEDAGÓGICO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO
ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS INDÍGENAS E NOS
CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS**

Manaus – AM

2020

GIOVANA DE OLIVEIRA RIBEIRO

**ASSESSOR PEDAGÓGICO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO
ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS INDÍGENAS E NOS
CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas para a obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico, sob orientação do prof. Dr. Davi Avelino Leal.

Área de Concentração: Processos e Recursos para o Ensino Tecnológico.

Linha de Pesquisa: Processos Formativos de Professores no Ensino Tecnológico

Manaus – AM

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Campus Manaus Centro

R484a Ribeiro, Giovana de Oliveira .

Assessor pedagógico: perspectivas e desafios no assessoramento pedagógico nas escolas indígenas e nos centros municipais de educação escolar indígena de Manaus. / Giovana de Oliveira Ribeiro. – Manaus, 2020.

152 p. : il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Davi Avelino Leal.

1. Ensino tecnológico. 2. Assessor pedagógico. 3. Educação escolar indígena. 4. Práticas pedagógicas. I. Leal, Davi Avelino. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

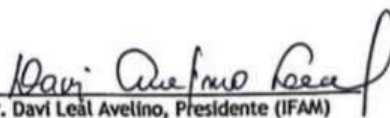
CDD 371.33

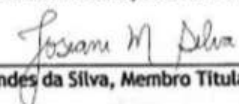
GIOVANA DE OLIVEIRA RIBEIRO

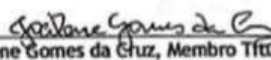
**ASSESSOR PEDAGÓGICO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NO
ASSESSORAMENTO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS INDÍGENAS E NOS
CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DE MANAUS**

Dissertação apresentada ao mestrado profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Estado do Amazonas como requisito para a obtenção do título de mestre Em Ensino Tecnológico.

Aprovado em 15 de maio de 2020


Dr. Davi Leal Avelino, Presidente (IFAM)


Dra. Josiani Mendes da Silva, Membro Titular Interno (IFAM)


Dra. Jocilene Gomes da Cruz, Membro Titular Externo (UFAM)


Giovana de Oliveira Ribeiro - Mestranda

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho aos meus filhos Hiago e Guilherme por estarem sempre ao meu lado e saber que posso contar com eles.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a Deus, que me ajudou em cada etapa deste trabalho e não me deixou fraquejar, mesmo na hora da angústia.

Sou grata a minha família: Francisco Coelho, Maria Genoveva Coelho, Diofram Oliveira, Jucilene Prestes por me mostrarem a cada dia o valor da vida.

A minha irmã Elizângela de Oliveira, que sempre acreditou em mim e vibrava a cada conquista.

Aos colegas, que me incentivaram todos os dias e ofereceram apoio nos momentos críticos: Rossini, Silvanira, Glademir, Jucinôra.

Ao que tornaram o percurso da pesquisa possível: Purus, Maraw, Tefé, Cuieiras, Tapajós, Guamá e Negro.

Aos meus colegas, que de alguma forma estiveram e estão perto de mim: Jonise, Meire Lane, Altaci, Tânia, Marinete.

Aos meus colegas da turma MPET 2018, pelo aprendizado e conquistas - melhor turma. Em especial, Erismar e Katia pelo companheirismo em todos os momentos.

Em memória: a minha Mãe Tereza Coêlho, que me deixou no percurso deste trabalho, pelo carinho, amor, ensinamentos e por mostrar que o respeito é um dos bens mais preciosos que podemos ter.

Em memória: ao professor indígena Osmar Alípio, que nos deixou precocemente, minha eterna gratidão.

Aos professores da banca Prof^a Dra. Josiani Mendes e Prof^a Dra. Jocilene Cruz, pelas contribuições significativas ao meu trabalho.

Ao meu orientador Prof. Dr. Davi Avelino Leal, pelo carinho, paciência e por todo apoio oferecido.

Marcou as pedras com carinho
Mostrou-me o caminho certo para
seguir. Ensinou-me a enxergar os
espinhos das flores que podem
ferir. Encorajou-me a dar os
primeiros passos na vida pra ser
o que sou. Provou que o respeito
e a perseverança é a chave para
ser feliz.

(Cesar Moraes, Diego Silva, Sandro
Santos)

RESUMO

A pesquisa aborda sobre a prática de assessoramento pedagógico aos professores da Educação Escolar Indígena em Manaus, a qual é realizada por assessores pedagógicos. Apesar do relevante papel que estes assessores desempenham, a sua atuação é permeada por algumas lacunas, dentre elas a ausência de clareza de um perfil profissional e a falta de formação para o exercício desta função. O presente estudo tem por objetivo compreender a contribuição do assessor pedagógico no processo formativo dos professores indígenas de Manaus. No problema da pesquisa, indaguei: como o assessor pedagógico contribui no processo formativo dos professores indígenas, sem conhecer a área de atuação? Os procedimentos metodológicos adotados para esta pesquisa abarcaram pesquisa bibliográfica sobre as questões educacionais indígenas aliada a realização de entrevistas semiestruturadas junto a 7 integrantes (dentre assessores e professores indígenas) que vivenciam diretamente as peculiaridades do ensino voltado para a população indígena. Os resultados apontam que dentre os desafios enfrentados por estes profissionais, destacam-se as dificuldades de locomoção para acesso aos locais de assessoramento, falta de uma preparação para o exercício da função e, inexistência de um programa voltado para o planejamento das atividades de assessoramento. O produto educacional resultante dessa pesquisa de mestrado propõe um conjunto de ações que ao serem colocadas em prática torna o trabalho dos assessores pedagógicos mais assertivo. O material está ancorado em 4 eixos pedagógicos de atuação: Pedagógico; Político-Pedagógico; Produção de Material Didático e Linguístico. O produto foi apresentado e validado junto ao seu público-alvo e a expectativa é de que a partir da adoção das práticas existentes em seu conteúdo o assessoramento prestado aos professores indígenas seja realizado de maneira mais organizada e planejada, com o enfoque voltado para a melhoria da qualidade da educação ofertada a população indígena da cidade de Manaus.

Palavras-chaves: Assessor pedagógico; Professores indígenas; Educação escolar indígena; Formação em serviço; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The research addresses the practice of advising teachers of Indigenous School Education in Manaus, which is carried out by pedagogical advisers. Despite the relevant role that these advisers play, their performance is permeated by some gaps, among them the lack of clarity of a professional profile and the lack of training to exercise this function, which leads to high turnover in the occupation of this position. The present study has the general objective of detecting the main challenges and perspectives of pedagogical advisers working in the indigenous municipal education of Manaus. The methodological procedures adopted for this research included bibliographic research on indigenous educational issues combined with semi-structured interviews with 7 members (among indigenous advisers and teachers) who directly experience the peculiarities of teaching aimed at the indigenous population. The results point out that among the challenges faced by these professionals, the difficulties of locomotion to access the advisory places are highlighted, lack of adequate preparation for the exercise of the function and inexistence of a program focused on the planning of the advisory activities. The educational product resulting from this master's research proposes a set of actions that, when put into practice, make work of pedagogical advisers more assertive. The material is anchored in 4 areas of action: Pedagogical; Political-Pedagogical; Production of Didactic Material and Linguistic. The product was presented and validated with its target audience and the expectation is that from the adoption of existing practices in its content, the advice provided to indigenous teachers will be carried out in a more organized and planned manner, with a focus on improving the quality of education offered to the indigenous population of the city of Manaus.

Keywords: Pedagogical Advisor; Indigenous teachers; Indigenous school education; In-service training; Pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Revista Apurinã..... | 30 |
| Figura 2 – Livro de brinquedos e brincadeiras, Escola Indígena Aru Waimi..... | 31 |
| Figura 3 – Livro do Alfabeto Nyengatu e Português, Escola Indígena Aru Waimi..... | 31 |
| Figura 4 – Livro de Músicas Apurinã, CMEEI Amarini Arurã Apurinã..... | 32 |
| Figura 5 – Livro dos instrumentos musicais, CMEEI Atuanã Kuarache Kokama..... | 32 |
| Figura 6 – Livro de Cantigas do povo Baré, Escola Indígena Aru Waimi..... | 33 |
| Figura 7 – Livro sobre da história da onça, CMEEI Wakenay..... | 33 |
| Figura 8 – Instrumentos Pedagógicos – CMEEI Amarini Arutã Apurinã 2017..... | 34 |
| Figura 9 – Instrumentos Pedagógicos – CMEEI Amarini Arutã Apurinã 2018..... | 34 |
| Figura 10 – Instrumentos Pedagógicos – CMEEI Nusoken 2017..... | 35 |
| Figura:11 – Instrumentos Pedagógicos - CMEEI Nusoken 2018..... | 35 |
| Figura 12 – Instrumentos Pedagógicos – CMEEI Wanhut'i 2017..... | 36 |
| Figura 13 – Instrumentos Pedagógicos - CMEEI Wanhut'i 2018..... | 36 |
| Figura 14 – Instrumentos Pedagógicos - CMEEI Atauãna Kuarache Kokama 2017..... | 37 |
| Figura 15 – Instrumentos Pedagógicos - CMEEI Atauãna Kuarache Kokama 2018..... | 37 |
| Figura 16 – Livro: Formação Pirayawara – Nova Olinda 2017..... | 38 |
| Figura 17 – Reunião da equipe de Assessores Pedagógicos/GEEI, 2018..... | 55 |
| Figura 18 – Sala da GEEI, 2017..... | 57 |
| Figura 19 – Painel dos indicadores da GEEI 2016..... | 66 |
| Figura 20 – Gráfico dos indicadores da GEEI 2016..... | 67 |
| Figura 21 – Painel dos indicadores GEEI, 2017..... | 68 |
| Figura 22 – Gráfico detalhado do Indicador GEEI, 2018..... | 69 |
| Figura 23 – Categorias operacionais, segundo análises da pesquisa..... | 117 |
| Figura 24 – Capa do guia (versão pré-defesa e versão final)..... | 129 |

| | |
|---|-----|
| Figura 25 – Gi, mascote que apresenta o guia (na versão pré-defesa e versão finaldo produto)..... | 130 |
| Figura 26 – Reunião com a equipe de assessores pedagógicos da GEEI..... | 137 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Estrutura da pesquisa realizada junto aos assessores pedagógicos da educação indígena..... | 43 |
| Quadro 2 – Quadro de assessores pedagógicos da GEEI (2012 – 2018)..... | 57 |
| Quadro 3 - Relação de professores da GEEI (2012 – 2018)..... | 58 |
| Quadro 4 – Jornada Pedagógica das Escolas Indígenas..... | 124 |
| Quadro 5 – Jornada Pedagógica dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena..... | 125 |
| Quadro 6 – Mostra Pedagógica dos professores indígenas de Manaus..... | 125 |
| Quadro 7 – Formação continuada para professores indígenas..... | 126 |
| Quadro 8 – Indicadores (Ferramenta)..... | 126 |
| Quadro 9 – Jogos Indígenas da Escola Puranga Pisasú..... | 127 |
| Quadro 10 – Brincadeiras de Curumins e Cunhantãs..... | 127 |
| Quadro 11 – Sistematização e organização do calendário anual – 2020..... | 127 |
| Quadro 12 – Itens de orientação do Eixo 1 – Pedagógico..... | 133 |
| Quadro 13 – Itens de orientação do Eixo 2 – Político Pedagógico..... | 134 |
| Quadro 14 – Itens de orientação do Eixo 3 – Produção de material didático..... | 134 |
| Quadro 15 – Itens de orientação do Eixo 4 – Linguístico..... | 135 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CF | Constituição Federal |
| CIESA | Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas |
| CIMI | Conselho Indígena Missionário |
| CME | Conselho Municipal de Educação |
| CMEEI | Centro Municipal de Educação Escolar Indígena |
| DDPM | Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério |
| DEF | Divisão de Ensino Fundamental |
| EEI | Educação Escolar Indígena |
| ESAF | Escola de Administração Fazendária |
| FACED | Faculdade de Educação |
| FUNAI | Fundação Nacional do Índio |
| GEAC | Gerência de Ações Complementares |
| GEEI | Gerência de Educação Escolar Indígena |
| GIDE | Gestão Integrada da Escola Avançada |
| GTI | Grupo de Trabalho Indígena |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IFAM | Instituto Federal do Amazonas |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| MPET | Mestrado Profissional e Ensino Tecnológico |
| NEEI | Núcleo de Educação Escolar Indígena |
| PEFED | Programa Especial de Formação Docente |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação |
| PROEXTI | Pró Reitoria de Extensão e Interiorização |
| PSS | Processo Seletivo Simplificado |

| | |
|--------|--|
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena |
| RDA | Regime Direto Administrativo |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| UEA | Universidade do estado do Amazonas |
| UFAM | Universidade Federal do Amazonas |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 177 |
| CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIA DA AUTORA NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA .21 | |
| 1.1 Percurso de vida da autora | 26 |
| CAPÍTULO 2 - PERCURSO DA PESQUISA E METODOLOGIA DO TRABALHO 40 | |
| CAPÍTULO 3 - A GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O CASO DE MANAUS | 45 |
| 3.1 Movimento Social Indígena e as articulações para implementação da Educação Escolar Indígena em Manaus..... | 45 |
| 3.2 Processo de fortalecimento da Educação Escolar Indígena em Manaus: instituição da Gerência de Educação Escolar Indígena | 49 |
| 3.3 Organização técnica e estratégia pedagógica da GEEI | 55 |
| 3.3.1 Organização Técnica..... | 55 |
| 3.3.2 Estratégia Pedagógica e as ações implementadas | 60 |
| 3.3.3 Pedagogia de Projetos | 60 |
| 3.3.4 Pedagogia da Alternância | 61 |
| 3.3.5 O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas/RCNEI..... | 63 |
| 3.3.6 Ferramenta inteligente: Indicadores | 65 |
| 3.3.7 Ações Macro da Gerência de Educação Escolar Indígena - calendário anual de atividades. | 70 |
| 3.4. Linhas de atuação da GEEI: Escola Indígena e Centro Municipal de Educação Escolar Indígena – CMEEI | 72 |
| 3.4.1 A Escola Indígena de Manaus: a conquista de uma educação específica e diferenciada..... | 73 |
| 3.4.2 Centros Municipal de Educação Escolar Indígena - CMEEIs - Resistência e fortalecimento dos povos indígenas em meio urbano | 74 |
| 3.4.3 CMEEIs localizados na área urbana e rodoviária da cidade de Manaus | 76 |
| 3.4.4 CMEEIs localizados na área ribeirinha cidade de Manaus..... | 78 |
| 3.4.5 CMEEIs no aguardo de novo processo seletivo para contratação de professores indígenas..... | 78 |
| CAPÍTULO 4 - O ASSESSOR PEDAGÓGICO: EM ESPAÇOS EDUCATIVOS INDÍGENAS EM MANAUS | 81 |
| 4.1 O percurso dos rios | 81 |
| 4.1.1 Rio Tapajós | 82 |
| 4.1.2 Rio Negro | 83 |
| 4.1.3 Rio Guamá | 83 |
| 4.1.4 Rio Tefé..... | 84 |
| 4.1.5 Rio Purus..... | 85 |
| 4.1.6 Rio Marau..... | 86 |
| 4.1.7 Rio Cuieiras..... | 86 |
| 4.2 A ação instituída na SEMED e as apostas conceituais | 87 |
| 4.3 A implementação do assessor pedagógico para a GEEI: constituição do perfil.91 | |

| | |
|--|-----|
| 4.4 Saberes práticos da ação do assessor pedagógico nos Espaços de Educação Escolar Indígena | 95 |
| 4.5 As Ações de assessoramento pedagógico aos professores indígenas..... | 103 |
| 4.6 Percepções dos professores sobre as ações de assessoria da prática pedagógica..... | 107 |

CAPÍTULO 5 – OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ASSESSOR PEDAGÓGICO: PROCESSO DE FORMAÇÃO AOS PROFESSORES INDÍGENA DE MANAUS 1166

| | |
|--|------|
| 5.1 Entendendo o percurso dos rios..... | 116 |
| 5.2 Construção do perfil do Assessor Pedagógico para a Gerência de Educação Escolar Indígena de Manaus..... | 117 |
| 5.3 Perfil para o cargo de Assessor Pedagógico da Gerência de Educação Escolar Indígena de Manaus: possíveis sugestões. | 118 |
| 5.4 A formação continuada para o Assessor Pedagógico - Gerência de Educação Escolar Indígena de Manaus..... | 120 |
| 5.5 A efetivação do planejamento das ações de assessoramento pedagógico para a GEEI. 121 | |
| 5.6 Ações macros internas e externas da GEEI (que demandam apoio e organização dos assessores pedagógicos) | 1244 |

CAPÍTULO 6 - PROPOSTA DO PRODUTO..... 12929

| | |
|--|------|
| 6.1 Proposta de Eixos para atuação no assessoramento pedagógico..... | 132 |
| 6.2 Carga horária e programação de assessoria pedagógica..... | 1355 |
| 6.3 Carga horária e programação de planejamentos | 136 |
| 6.4 Avaliação do trabalho desenvolvido | 137 |
| 6.5 Considerações sobre o Produto Educacional..... | 137 |

7 CONSIDERAÇÕES..... 1399

REFERÊNCIAS..... 142

ANEXOS 1499

INTRODUÇÃO

O crescimento da demanda por profissionais que atuam na função de assessor pedagógico nas Escolas Indígenas e nos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena/CMEEI de Manaus, motiva o interesse de estudos do perfil deste profissional e suas contribuições no trabalho de assessoramento pedagógico às comunidades indígenas atendidas pela Secretaria Municipal de Educação-SEMED/Gerência de Educação Escolar Indígena/GEEI de Manaus. A função de assessor pedagógico para a Educação Escolar Indígena tem encontrado espaço, de forma crescente, nas instituições de ensino dessa área. Na GEEI, não é diferente as funções atribuídas a esse profissional, dentre as quais a responsabilidade de orientar, subsidiar os professores indígenas dos Espaços Educativos Indígenas de Manaus¹, atendidos pela GEEI/SEMED.

Em vista disso, a atuação do assessor pedagógico incide sobre a efetivação de assessoramento pedagógico e seu desempenho prático, o que requer a articulação de diferentes saberes. Na observação da prática dos assessores, evidencia-se que existe uma preocupação com as mediações que ele faz no sentido de contribuir com o trabalho dos docentes. Face a essas considerações, acredita-se que o sentido do trabalho de assessor pedagógico que atua na Educação Escolar Indígena/EEI necessita entre outros, de formação continuada para a função, nas comunidades indígenas.

As comunidades indígenas constroem seus próprios processos educativos, recriando continuamente sua história, seus valores, seus projetos de vida, sua cultura e a sua identidade étnica. Para concretização dessas ações, novos sujeitos como o assessor pedagógico são inseridos no cotidiano dos espaços de educativos indígenas.

Esta dissertação procura apresentar as perspectivas e desafios do trabalho do assessor pedagógico que atua na orientação de professores indígenas. Busca identificar os saberes utilizados pelo assessor pedagógico no seu cotidiano, considerando as constantes mudanças da equipe técnica da GEEI/Manaus. Conhecemos o modo de desempenho do assessor pedagógico em diversas frentes de trabalho na instituição. Compreendemos que é possível modificar a metodologia

¹ Nesta pesquisa, refere-se à Escolas Indígenas e Centros Municipais de Educação Escolar Indígena de Manaus.

de trabalho para esses profissionais, com a finalidade de superar padrões assumindo novos modelos de atuação e compreensão do seu processo de formação.

Por se constituir uma função, promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN - nº 9.394 (BRASIL, 1996), a coordenação pedagógica/assessor pedagógico ainda não encontrou a devida relevância nos estudos e pesquisas destinados para essa função. Nessa mesma ótica, a Resolução n. 038 do Conselho Municipal de Educação (PREFEITURA DE MANAUS, 2015), expõe no capítulo IV as atribuições do pedagogo escolar que desempenha a função de formador de professores.

A formação em serviço² (FERRI et al., 2016), apontada como uma ação para intervenções e qualificação dos trabalhos dos professores indígenas é, na maioria das vezes, realizada sob a responsabilidade do assessor pedagógico da GEEI. No entanto, as evidências dessa ação permanece em segundo plano.

Assim, nos cabe questionar como o assessor pedagógico contribui no processo formativo dos professores indígenas da GEEI/Manaus, sem conhecer a área de atuação. As seguintes questões norteadoras conduziram o processo investigativo:

- a) Qual o percurso histórico que precedeu a criação da função de assessor pedagógico da educação escolar indígena tal qual ela é conhecida atualmente?;
- b) Quais são as estratégias pedagógicas adotadas pelo assessor em sua atuação na educação escolar indígena em Manaus?
- c) Quais as linhas de atuação da GEEI/Manaus em seu âmbito de atuação?
- d) Quais ações o assessor pedagógico tem desempenhado atualmente no exercício de sua função?
- e) Qual a colaboração destas ações para a melhoria do ensino ofertado à comunidade indígena?

A pesquisa teve como objetivo geral compreender a contribuição do assessor pedagógico no processo formativo dos professores indígenas de Manaus. Para a consecução deste intento pretendido, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) descrever a organização técnica e pedagógica da GEEI/Manaus; b) discorrer sobre percurso dos assessores pedagógicos e; c) criação de um produto

² Ocorre no próprio local de trabalho do profissional. (Art. 61, II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço)

educacional voltado para a melhoria da atuação dos assessores pedagógicos da educação indígena de Manaus.

Quanto aos procedimentos metodológicos do presente estudo, é oportuno comunicar que foi realizado levantamento bibliográfico (PRODANOV; FREITAS, 2013) com autores que contribuem para o desenvolvimento do tema em destaque. Foi possível extrair conceitos, termos e embasamento para fundamentar as ideias aqui desenvolvidas, através de livros físicos e digitais no formato PDF (*Portable Document Format*) e artigos publicados em periódicos qualificados. Também foram realizadas entrevistas, as quais contribuem para a fundamentação consistente deste estudo. Vale salientar que, como parte do procedimento para o desenvolvimento dessa pesquisa foi necessário preservar a identidade dos colaboradores. Houve a substituição dos nomes próprios por nomes de rios pertencentes a Região Norte do Brasil, com o objetivo de manter preservada a identidade de cada respondente.

Além disso, foi desenvolvido um produto (GONÇALVES et al., 2019) com a finalidade de auxiliar o assessor pedagógico na compreensão da sua função e na inserção desse profissional nas comunidades indígenas sem que altere o pensamento e modos de vida dos comunitários. Além disso, organizamos uma proposta de assessoria interna para o setor que será apresentada em outro local da pesquisa. Desse modo, o objetivo do produto também é apresentar os princípios necessários para atuar na função de assessor pedagógico, facilitando, direcionando e planejando os trabalhos do assessoramento pedagógico da GEEI de Manaus. Tal ação deve-se pelo fato constatado que para a eficácia da orientação aos professores indígenas é necessária que o assessor pedagógico obtenha uma amostra técnica e pedagógica do campo de atuação.

A proposta da dissertação está estruturada em seis capítulos: No primeiro apresento o percurso de autoria no conhecimento sobre a temática educacional indígena acompanhado da revisão de literatura. Na segunda parte abordo sobre o percurso da pesquisa e a metodologia de trabalho. Na terceira fase desvelo o movimento indígena, as articulações e a implementação da educação escolar indígena em Manaus através de um delineamento das reivindicações de políticas públicas para a Educação Escolar Indígena, em âmbito nacional, a partir da Constituição Federal de 1988. Neste mesmo capítulo apresentamos o processo de fortalecimento da EEI em Manaus com a institucionalização da GEEI no organograma da SEMED. Dando sequência, descrevo a organização técnica e pedagógica da GEEI

e as linhas de atuação definidas em Escolas Indígenas e Centro Municipal de Educação Escolar Indígena/CMEEI.

Na quarta parte do estudo é demonstrado o percurso do assessor pedagógico nos Espaços Educativos Indígenas de Manaus, bem como a implementação do assessor pedagógico na GEEI através da constituição de um perfil para esse profissional. Também, são evidenciados os saberes práticos da ação do assessor pedagógico e as ações de assessoramento aos professores indígenas bem como as percepções dos professores indígenas sobre as ações de assessoria.

No quinto trecho do estudo são expostos os desafios e perspectivas do assessor pedagógico no processo de formação aos professores indígena de Manaus. Para isso, foi necessário entender o percurso dos colaboradores da pesquisa. Em seguida, para auxiliar nesse contexto foi proposta a construção de um perfil para exercer o cargo de Assessor Pedagógico, bem como a implementação de uma proposta de assessoria e planejamento das ações do assessor pedagógico. Isto foi realizado com a finalidade de contribuir significativamente no processo de orientação a professores indígenas.

Na sexta parte da dissertação evidenciamos a ideia de produto educacional intitulado Guia Formativo para o Assessor Pedagógico da GEEI/Manaus. O produto é resultado da presente pesquisa e tem como objetivo auxiliar tecnicamente e pedagogicamente o assessor no processo na assessoria pedagógica aos professores indígenas.

CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIA DA AUTORA NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A mudança nas pessoas, assim como na educação, é muito lenta e não linear. Ninguém muda de um dia para o outro (IMBERNÓN, 2014).

A temática indígena é um tema relevante em pesquisas acadêmicas, seja na saúde, elementos culturais ou, nas questões educacionais. A formação de professores indígenas ganha destaque entre as pesquisas sendo um tema muito abordado, evidenciando os direitos a uma educação escolar específica para os povos indígenas. Tais pesquisas também dão ênfase às reivindicações das comunidades indígenas organizadas em meio urbano, que buscam pelos direitos adquiridos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) referentes às políticas públicas para a Educação Escolar Indígena. Embora o tema Educação Escolar Indígena é de interesse de vários pesquisadores, este assunto abrange em especial temas como as questões sociais, políticas e aspectos culturais.

No âmbito nacional verifica-se uma produção expressiva da temática, em especial na área da formação de professores indígenas, direitos às políticas públicas, alfabetização de crianças indígenas, expandindo a discussão na efetivação da educação escolar indígena. Destacam-se a produção de Luciano (2001; 2011; 2013), Monte (2008), D'Angelis (2012) e Franchetto (1994).

Em consulta a anais de pesquisa regional registram-se trabalhos na organização das escolas indígenas, projeto político pedagógico para a escola indígena, currículos diferenciados, formação de professores em áreas específicas como história e matemática e políticas públicas para educação escolar indígena em Manaus. Os trabalhos de Luciano (2013) e Santos (2012) abordam as temáticas citadas.

Já na produção local temas como a formação em licenciatura, identidade indígena e as políticas públicas para povos indígenas têm ocupado espaço nas discussões acadêmicas com o apoio do poder público e de instituições de ensino. Autores como Luciano (2013) e Rubim (2011) têm contribuído com discussões bastante relevantes sobre a temática da Educação Escolar Indígena em Manaus.

Em pesquisa realizada no catálogo do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Faculdade de Educação – FACED da UFAM, registram-se relevantes números de produções tendo por objeto a temática da educação escolar

indígena relacionada à formação de professores indígenas e outras questões. No catálogo do Mestrado em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas/UFAM, encontra-se trabalho com o tema Formação de professores indígenas no Alto Rio Negro, na área de História, da autoria de Silva (2017).

Apesar de avanços na EEI, é fato que a literatura ainda se encontra tímida na abordagem do profissional que atua no assessoramento pedagógico. Por outro lado, destacam-se alguns autores que se dedicam a outras questões como a formação de professores indígenas, políticas públicas, identidade e revitalização cultural. Dentro desse contexto, os trabalhos procuram analisar a atuação dos coordenadores frente às demandas enfatizando as tarefas de apoio externo pelas quais os profissionais são caracterizados. Esse apoio externo é entendido pelo fato do seu surgimento em outros campos como a medicina, psicologia, sociologia, mas que atualmente passou a ser aplicado no campo educacional proporcionando um modelo novo do perfil do assessor pedagógico (IMBERNÓN, 2011).

Trabalhos como os de Imbernón (2011), Monte (2008), Monereo e Pozo (2007) são referenciados por levantar a problemática da formação e atuação do assessor pedagógico. Porém, o estudo de Monte (2008) faz análises específicas para assessores mais técnicos que pedagógicos que atuam na EEI. Além desses autores, Grupioni (2008) destaca a importância da formação não só para professores indígenas mais, para o corpo técnico da instituição. Vale ressaltar que orientações para professores indígenas destacam-se como uma das principais tarefas dos assessores pedagógicos atuantes na área da EEI. É importante destacar que os autores citados têm sua colaboração nos estudos voltados para a temática, cada qual com o foco dirigido para um objeto.

Da mesma forma, outros autores (Meliá, 1999), D'Angelis (2012), Luciano (2013) e demais autores serão citados para compor o cenário da EEI, este dotado de grande complexidade, uma vez que abordam aspectos amplos do universo das práticas pedagógicas voltadas para educação Escolar Indígena.

É necessário, que esse assessor pedagógico compreenda sua atuação e, entre outros aspectos, supere a carência de formação para atuar como assessor pedagógico na área da EEI, através de ações autoformativas. Presume-se que os motivos da falta dessa formação para este profissional merecem também ser investigada, uma vez que este profissional toma para si a incumbência de assessorar, e orientar professores indígenas.

É relevante que após dominar esses conhecimentos o assessor pedagógico consiga praticar um papel de articulador promovendo estudos e refletindo sobre as possíveis e essenciais mudanças no aperfeiçoamento da sua atuação. Os conteúdos de atualização formativa de que um assessor requer ao longo de sua carreira profissional estão associados ao tipo, a novidade e a complexidade de situações e aos problemas que vai enfrentando, bem como as características dos diversos contextos em que trabalha e com os quais interagem (MONEREO; POZO, 2007).

Este trabalho de assessoramento a professores indígenas é, por enquanto, a única experiência pedagógica registrada conhecida neste estado. É necessário que cada vez mais trabalhos sejam divulgados com o foco no assessoramento pedagógico a professores indígenas, auxiliando na atuação desses profissionais numa ótica de compreensão e de transformação da realidade em que a educação escolar indígena está inserida.

Durante a pesquisa, reflexões foram levantadas e analisadas. Entre elas cito: a) curso de formação para o assessor pedagógico da EEI; b) exposição das ações relevantes na contribuição aos docentes indígenas; c) conhecimento do espaço de atuação do assessor pedagógico, percebendo como se fortalece as relações de poder, os espaços de reflexão, analisando as práticas pedagógicas. Essa concepção da pesquisa me proporcionou pensar acerca da responsabilidade profissional e do trabalho desenvolvido, com reflexões sobre como planejar e envolver o assessor pedagógico no próprio processo formativo dentro da instituição.

Por meio da participação nesta pesquisa, mediante as observações oriundas das respostas às entrevistas, foram criados espaços para reflexão dos colaboradores. Esses espaços para pensar a formação do assessor pedagógico envolvendo o próprio assessor pedagógico, um espaço formativo, considerando quais as efetivas contribuições na execução de seu trabalho nos Espaços Educativos Indígenas de Manaus. Com uma proposta das mudanças na ação profissional, confirmamos a necessidade de valorização da formação para qualificar o trabalho do assessor pedagógico. Em vista disso, busquei compreender como vem acontecendo sua capacitação no ambiente de trabalho.

Nessa ótica, a função de assessor pedagógico propõe que esse profissional pense de forma dialética, uma vez que é necessário que se faça educação para toda a sociedade, ainda que através de diferentes meios e em diferentes espaços de educação como: uma educação voltada a povos indígenas na cidade consolidada por

intermédio dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena/CMEEI e uma educação escolar diferenciada voltada às comunidades indígenas por intermédio das Escolas Indígenas na área ribeirinha na cidade de Manaus.

Nesses Espaços Educativos Indígenas é que as transformações de crianças, jovens e adultos se consolidam, pois, nesses espaços são desenvolvidas práticas pedagógicas diferenciadas pelos professores indígenas com a finalidade revitalizar e fortalecer a cultura do seu povo em meio urbano. Mediante esse cenário, a escolha desse professor é assinalada pela própria comunidade e obedece a um conjunto de critérios pré-estabelecidos alicerçados no conhecimento da cultura, no domínio da língua materna, residência na comunidade, liderança, dentre outros. Todavia, para estar à frente de sua comunidade como preceptor da revitalização e fortalecimento cultural não necessita de formação inicial, apenas apresentar os critérios supracitados.

Nessa conjuntura, após a contratação desses profissionais pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, estes têm a missão de desenvolver atividades específicas na área da EEI dentro da sua comunidade. É nesse contexto que emerge a figura do assessor pedagógico que atua na GEEI. Nesse intento, o assessor inicia o acompanhamento ao professor indígena com objetivo de subsidiar as atividades pedagógicas nos Espaços Educativos Indígenas. O assessor pedagógico realiza um papel mediador que consiste em oferecer aos professores um determinado “conhecimento” para que se apropriem dele e o interiorizem em um contexto determinado com uma finalidade de solução de situações práticas (IMBERNÓN, 2011).

Nesse processo, compete ao assessor pedagógico, dentre outras atribuições, proporcionar momentos de formação, orientações no desenvolvimento de atividades que priorizem o trabalho de revitalização e fortalecimento cultural dentro do CMEEI e das escolas indígenas. Para isso, o assessor necessita conhecer e identificar as particularidades do professor indígena, como também da comunidade indígena. Tal conhecimento é delineado pela pesquisa, ponto fundamental no trabalho do assessor pedagógico, em conjunto com aquele considerado o livro vivo de pesquisa do povo indígena, que é o ancião. É interessante comprovar como a assessoria não é um processo de domínio ou de controle de conhecimento por parte de outras pessoas alheias à prática de assessorados, mas se revela um instrumento e melhoria (IMBERNÓN, 2011).

Face a essas considerações, a função do assessor como formadores de professores indígenas é articulada à posição de aprendizes de novas realidades, compreendendo ambas as funções como as duas faces de um mesmo processo pedagógico (MONTE, 2008). Dessa forma, o assessor torna-se também pesquisador de novas práticas pedagógicas. Na visão de Ghedin (2009), a pesquisa no processo de formação do professor é importante por constituir o eixo central na elaboração de novos saberes e de novos conhecimentos a respeito da realidade educacional, transformando-a em objeto a investigar. Portanto, o trabalho do assessor pedagógico fundamenta-se na construção de um assessor pesquisador.

Em síntese, a pesquisa é um ponto-chave no trabalho do professor indígena e do assessor pedagógico. É, o elemento fundamental para nos ajudar a reunir as informações e os dados significativos para elaboração do conhecimento (GHEDIN, 2009). Mediante esse cenário, o assessor pedagógico desenvolve estratégias para trabalhar os elementos culturais, tais como a dança, artesanatos, desenhos e outros que valorizem os pertencimentos a cultura, bem como ações de sustentabilidade local.

Partindo desse princípio, para trabalhar os elementos culturais na sala de aula a comunidade anualmente, escolhe-se o tema do projeto pedagógico a ser efetivado. Nesse processo, o assessor pedagógico deve incentivar e nortear as pesquisas dos conteúdos para construção e desenvolvimento do projeto pedagógico. Para isso é necessária momentos voltados aos estudos e a pesquisa, entrevista com anciãos e outras ações para que não seja repassado aos alunos algo censurável pela comunidade. Há que se aprender a reunir adequadamente as informações para que elas se tornem úteis para o nosso conhecimento (GHEDIN, 2009).

Por sua vez, essas informações são desenvolvidas nas atividades pedagógicas nos CMEEI e nas Escolas Indígenas, as quais têm como objetivos a revitalização e fortalecimento da cultura do povo indígena através, da construção de material didático diferenciado como: livros, cartilhas, cadernos de atividades, cadernos de pesquisa e outros. A figura do assessor pedagógico nos CMEEI's e nas Escolas Indígenas não se limita a trabalhos de gestão e administração. Seu trabalho também engloba a formação, reflexão e organização das práticas desses profissionais.

Isto posto, abordamos também na pesquisa dar ênfase a figura do assessor pedagógico que atua da GEEI, apresentando as contribuições do trabalho desse profissional. Isto porque o trabalho de assessoria pedagógica diferenciado promove a

descoberta de novas metodologias no desenvolvimento de práticas pedagógicas na orientação aos professores indígenas.

1.1 Percurso de vida da autora

Para entender sobre a escolha deste tema de pesquisa, é importante conhecer meu percurso profissional e a aproximação com o espaço pesquisado. Sou natural de Parintins, torcedora do Boi Caprichoso. Mudei para Manaus em meados de 2000 na busca de trabalho e melhores condições de estudos. Em 2001, fui contratada como Regime Direto Administrativo da Secretaria Municipal de Educação/SEMED. Em 2005 prestei concurso para professor e fui efetivada nos quadros da SEMED. Ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas/UFAM em 2007, através do Programa Especial de Formação Docente - PEFD, para professores da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Manaus. Nesse mesmo período, estudava o Curso Técnico em Gestão Sanitária e Ambiental no Centro Universitário de Ensino Superior do Amazonas/CIESA.

Nessa ocasião, já pertencia aos quadros de funcionários concursados como professora de Nível Médio, entretanto, não possuía formação em nível inicial. Trabalhei no setor administrativo no Departamento de Gestão Educacional/DEGE e na Divisão de Ensino Fundamental/DEF. Após uma reorganização interna fui convidada a fazer parte da Gerência de Atividades Complementares/GEAC, que foi extinta após dois anos. Nesse período, estava concluindo o curso de Pedagogia e fui solicitada para trabalhar na Gerência de Educação Escolar Indígenas/GEEI. Aceitei o convite e iniciei as atividades no fim do ano de 2011.

Sempre exerci minhas funções no setor administrativo, responsável pela parte interna do trabalho como: arquivos, digitação de memorandos, ofícios, pedido de material entre outras atividades. No entanto, a gerente da época mudou minha vida profissional. Pois, a partir da lotação na GEEI não era mais responsável pela parte administrativa. Agora fazia parte da equipe pedagógica do setor. No início, por não entender a dinâmica do trabalho solicitei para voltar a minha antiga função, pedido que não foi aceito.

Sempre relato que uma das minhas dificuldades se limitava a não conhecer a Educação Escolar Indígena/EEI, os objetivos da GEEI e o trabalho interno de assessoria. Na época, havia oito professores indígenas: Raimundo Cruz (Kambebe),

Timóteo Silva (Satere Mawé), Aldenor Felix (Tikuna) Origens Rubim (Kokama), Arnaldo Yarumare, Jonas Aleixo, Joarlison Garrido (Baré) e Joilson Paulino (Karapãna). A minha nova função, definia-se em realizar assessoramento pedagógico a esses professores indígenas em suas comunidades.

Lembro-me, da primeira vez que realizei assessoramento na comunidade indígena e perduraram o receio e os questionamentos: O que deveria fazer? A função resumia-se a verificar o diário e, se o professor estaria trabalhando. No deslocamento, para a comunidade fazia-me vários questionamentos: como agir na comunidade? o que perguntar? como a comunidade ou o professor me receberia? Essas dúvidas, fizeram parte por algum tempo do trabalho pedagógico.

Assim, as idas às comunidades indígenas localizadas em bairros dispersos e nas comunidades indígenas ribeirinhas de Manaus propuseram a prática de campo e o respeito ao trinômio assessor-professor-comunidade. Dessa forma, o trabalho de assessoramento pedagógico possibilitou-me fazer um paralelo entre uma “pedagogia convencional” e uma “pedagogia tradicional”. Isso me despertou pela busca de conhecimentos desses povos que ocupam espaços urbanos e ribeirinhos da cidade de Manaus, assim como reflexões da minha prática pedagógica enquanto assessora pedagógica dos professores indígenas.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena/RCNEI (BRASIL1998), me auxiliou na orientação dessas práticas pedagógicas para trabalhar com o professor indígena na sala de aula. Além disso, comecei a pesquisar e me apropriar sobre a temática EEI, especialmente sobre as legislações, artigos nacionais e locais na busca de conhecimentos. Os primeiros autores que me apresentaram a EEI e que, faço referência foram Meliá (1999) e D’angelis (2012), este último tem minha admiração por expressar a realidade das escolas indígenas, uma escola baseada na visão do branco, e que não se faz muito para reverter tal situação.

No decorrer das atividades na GEEI, tive a oportunidade de participar de cursos de formação, porém, nenhum voltado a área de atuação com assessoria pedagógica voltadas para a EEI, No ano de 2011, participei da Pós-Graduação em Mídias na Educação; em 2012 da Pós-Graduação em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar e em 2016 da Pós-Graduação em Educação Ambiental. No ano de 2018, concluí a Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena. Sempre incentivada por colegas de trabalho a continuar meus estudos, nos anos de 2014, 2015 e 2016 tentei as provas de mestrado da UFAM, UEA e IFAM, porém sem sucesso. No ano de 2017, aventurei

novamente e fui aprovada na seleção do Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico/MPET do Instituto Federal do Amazonas/IFAM para a linha de processos formativos de professores, sob orientação do Professor Dr. Davi Avelino Leal.

Em 2018, participei das disciplinas do MPET que auxiliaram no processo de crescimento profissional. A proposta do curso proporcionou um olhar mais crítico e fundamentado sobre a realidade educacional, estimulando capacidades criativas e reflexivas sobre a prática profissional. Com muito compromisso, cumpri as disciplinas exigidas pelo curso, as quais foram estímulo para o meu crescimento teórico. Não foi fácil dividir o tempo entre trabalho e estudo na busca de conhecimento para entender aos questionamentos da prática. Certamente, transformar o local de atuação profissional no campo da pesquisa proporcionou formar profissionais capazes de agir de maneira ativa dentro do seu ambiente de atuação.

Ao longo desse período na EEI, as experiências vivenciadas nos ambientes escolares indígenas, as relações sociais que tive com professores indígenas e com suas famílias foram de suma importância para a minha vivência e experiência nessa espacialidade. Foram estas experiências que me deram oportunidade de construir meu projeto de mestrado propenso para a Educação Escolar Indígena, em especial, na figura do assessor pedagógico que atua com povos indígenas em Manaus.

A partir dessas vivências com professores indígenas, em 2013 fui convidada a fazer parte do Programa de Disseminadores de Educação Fiscal como tutora do curso *on-line*, pela Escola de Administração Fazendária/ESAF. O curso apresentava as seguintes propostas: desenvolver de valores e atitudes, competências e habilidades necessárias ao exercício de direitos e deveres na relação recíproca entre o cidadão e o Estado, a partir do melhor entendimento da vida em sociedade; conhecer a estrutura e o funcionamento da Administração Pública; conhecer a função socioeconômica dos tributos; conhecer a aplicação dos recursos públicos e conhecer as estratégias e meios para o exercício do controle social.

A turma foi composta com dezesseis alunos, entre professores indígenas e comunitários para participar do Curso *On-line* de Educação Fiscal. No entanto, as dificuldades como: falta de computador, indisponibilidade de acesso à internet nas comunidades, falta de instrução dos professores em utilizar a máquina e desconhecimento da dinâmica de um curso à distância e, o desafio para manusear a plataforma da ESAF, foram adversidades significativas no decorrer do curso. Diante desses fatos, em conversa com a coordenação adotamos uma nova metodologia para

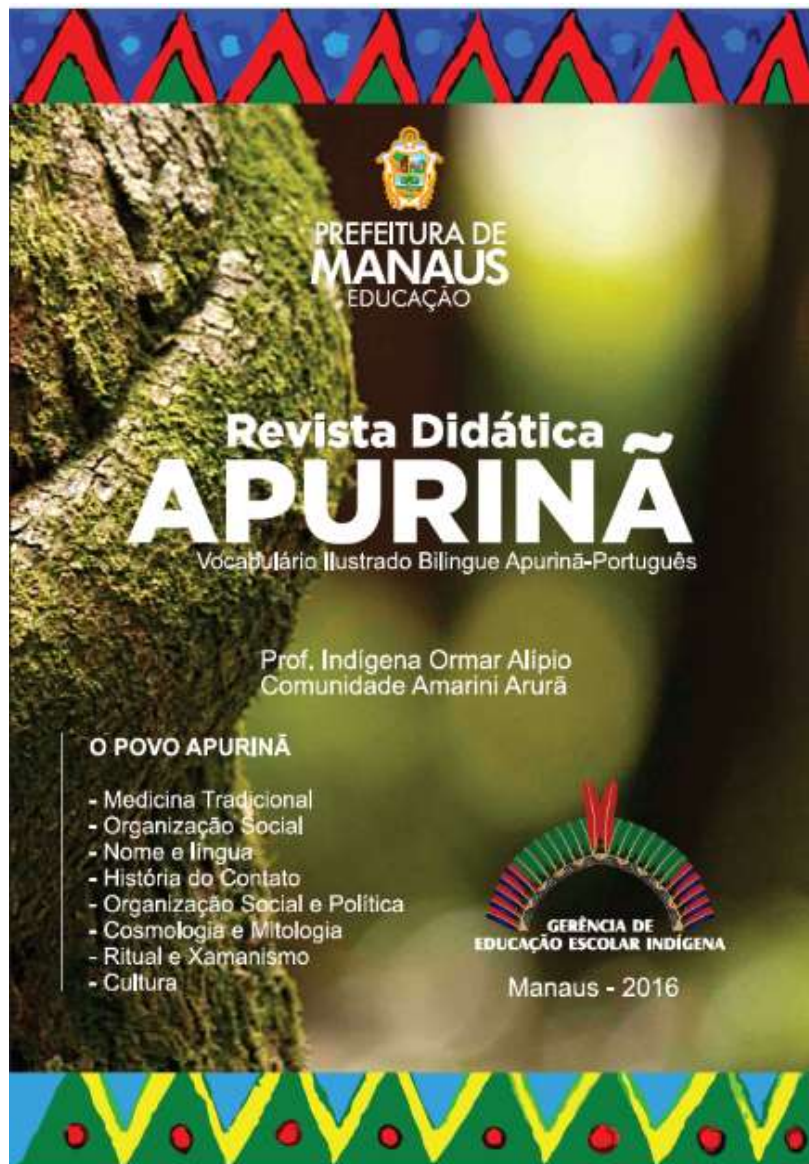
realização do curso. Essa nova metodologia, consistia em acessar o perfil de cada aluno, imprimir a prova e entregar para responder na sua comunidade, mediante a leitura de cada livro do módulo. Geralmente, os cursos à distância são programados com datas agendadas para a postagem das atividades. Dessa forma, o método foi utilizado em quatro módulos do curso, no período de quatro meses. Tais propósitos foram imprescindíveis para aprovação de 100% da turma.

Como resultado, apresentamos um relato experiência sobre a primeira turma de professores indígenas a realizar o curso de Educação Fiscal *on-line* no Brasil. O evento aconteceu, em Brasília e contou com representantes dos países da América Latina que compõem o Euro Social. Além da equipe de coordenação local de Educação Fiscal, participou do evento um aluno do curso professor, Aldenor Felix, da etnia Tikuna.

No decorrer do tempo, e já com alguma experiência na EEI, em 2014 atuei como formadora do Programa de Formação de Professores Indígenas Pirayawara. Esse programa destina-se a formar professores em nível de magistério e, é realizado nos municípios do Estado do Amazonas. Atuei durante 20 dias na Aldeia Vila Nova, localizada no Rio Marau, no Município de Maués. A turma era composta de 57 alunos entre homens e mulheres, todos falantes da língua indígena Satere Mawé. Na sala, havia um intérprete que auxiliava no desenvolvimento das atividades. Na formação, trabalhei com as disciplinas História e Geografia, orientando os professores nas atividades cotidianas da sala de aula.

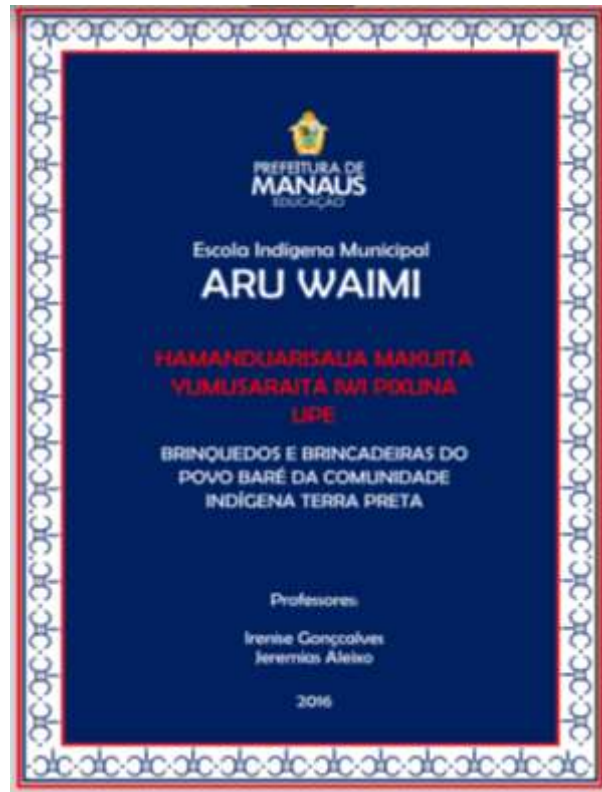
A experiência de assessoramento pedagógico me influenciou para produção de material didático diferenciado. Iniciei a produção de material com o Professor Indígena Osmar Alípio Batista, da etnia Apurinã, que infelizmente não está mais entre nós. Seu Osmarzinho, como era carinhosamente chamado, era falante da sua língua de origem e por conta disso, os alunos tinham dificuldades em entendê-lo. A ideia, foi construir um glossário na língua materna para que os alunos pesquisassem e tirassem suas dúvidas sobre a escrita das palavras. Essa construção, em conjunto professor indígena e assessor pedagógico rendeu frutos, mais precisamente uma revista impressa do material produzido. Este foi o primeiro material produzido pela assessoria pedagógica da GEEI desde a sua institucionalização. No período de 2014 a 2018, produzimos materiais de acordo com cada etnia como: livros: histórias, brincadeiras, músicas, revista didática, glossário entre outros. A seguir, apresento as produções dos professores indígenas, das quais fui organizadora.

Figura1: Revista Apurinã



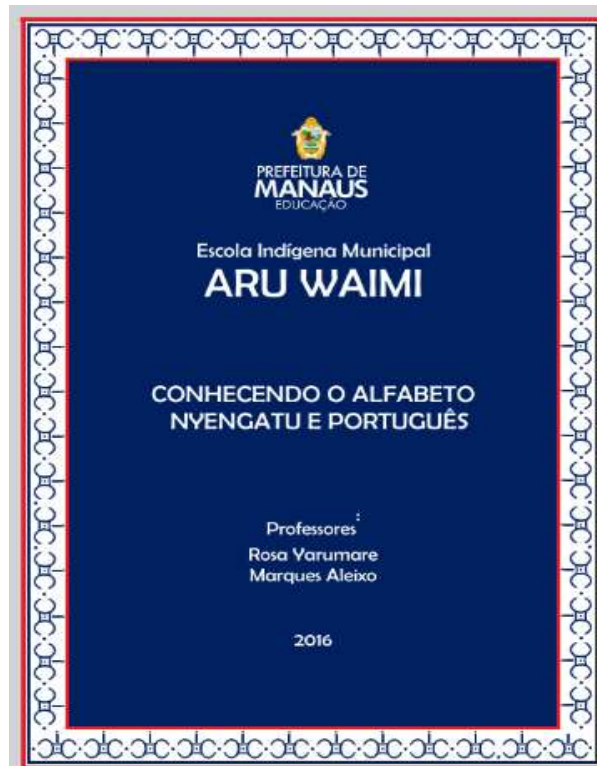
Fonte: Própra autora (2020).

Figura: 2 - Livro de brinquedos e brincadeiras, Escola Indígena Aru Waimi



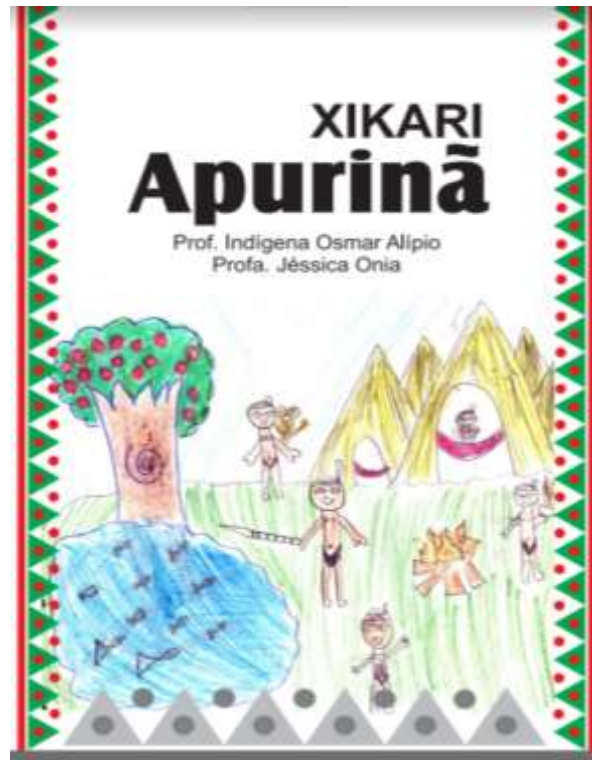
Fonte: Própria autora (2020)

Figura: 3 - Livro do Alfabeto Nyengatu e Português, Escola Indígena Aru Waimi



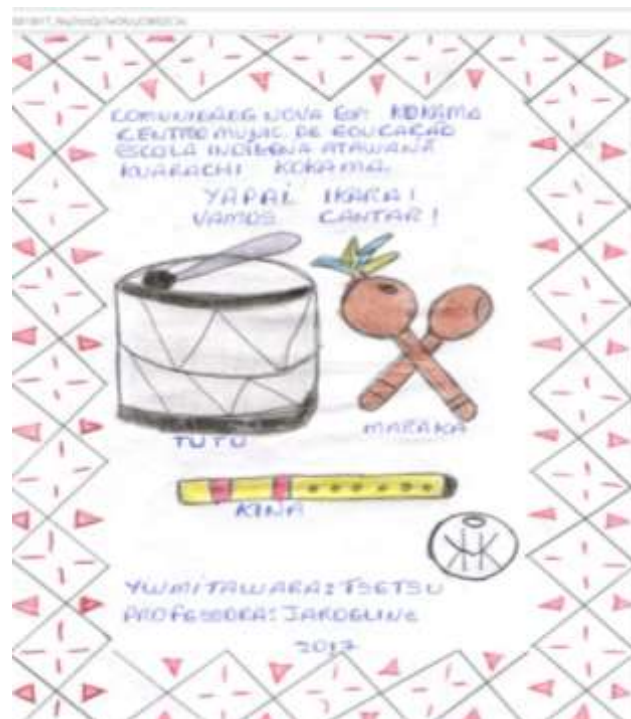
Fonte: Própria autora (2020)

Figura:4 - Livro de Músicas Apurinã, CMEEI Amarini Arurã Apurinã



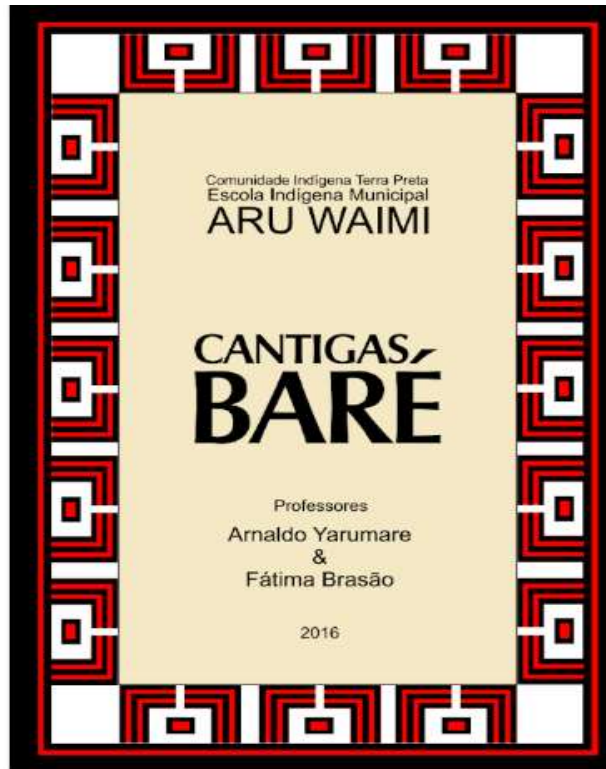
Fonte: Própria autora (2020).

Figura: 5 - Livro dos instrumentos musicais, CMEEI Atawana Kuarachi Kokama



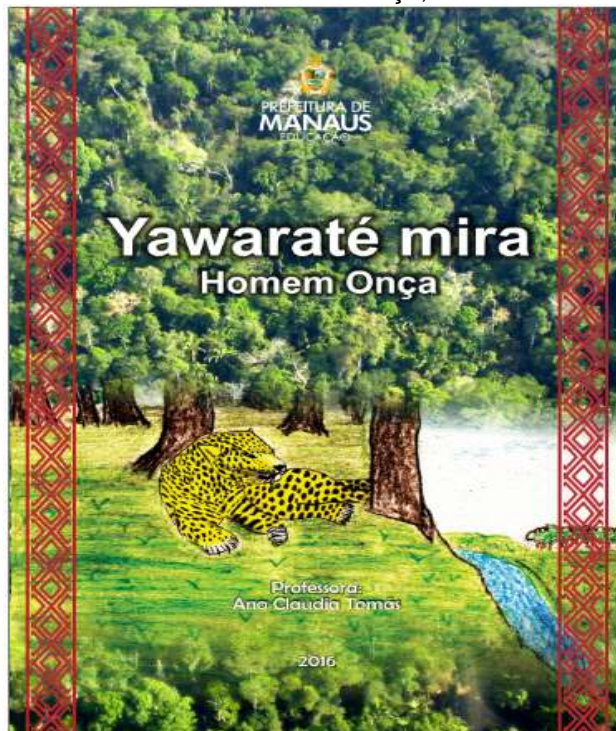
Fonte: Própria autora (2020).

Figura: 6 - Livro de Cantigas do povo Baré, Escola Indígena Aru Waimi



Fonte: Própria autora (2020).

Figura: 7 - Livro sobre a história da onça, CMEEI Wakenay



Fonte: Própria autora (2020).

Nesse mesmo período, juntamente com os professores indígenas, iniciamos a organização dos instrumentos pedagógicos: cadernos de registro, planejamento e pesquisa, com o objetivo de organizar e registrar as práticas pedagógicas desse professor. Esses instrumentos são construídos de acordo com o projeto pedagógico anual do professor. Ressalto que, de todo esse tempo na GEEI o trabalho de produção de material didático/paradidático é o que me encanta.

Figura:8 – Instrumentos Pedagógicos – CMEEI Amarini Arutã Apurinã 2017



Figura:9 – Instrumentos Pedagógicos – CMEEI Amarini Arutã Apurinã 2018



Fonte: Própria autora (2020).

Figura 10: Instrumentos Pedagógicos – CMEEI Nusoken 2016



Fonte: Própria autora (2020).

Figura 10: Instrumentos Pedagógicos - CMEEI Nusoken 2017



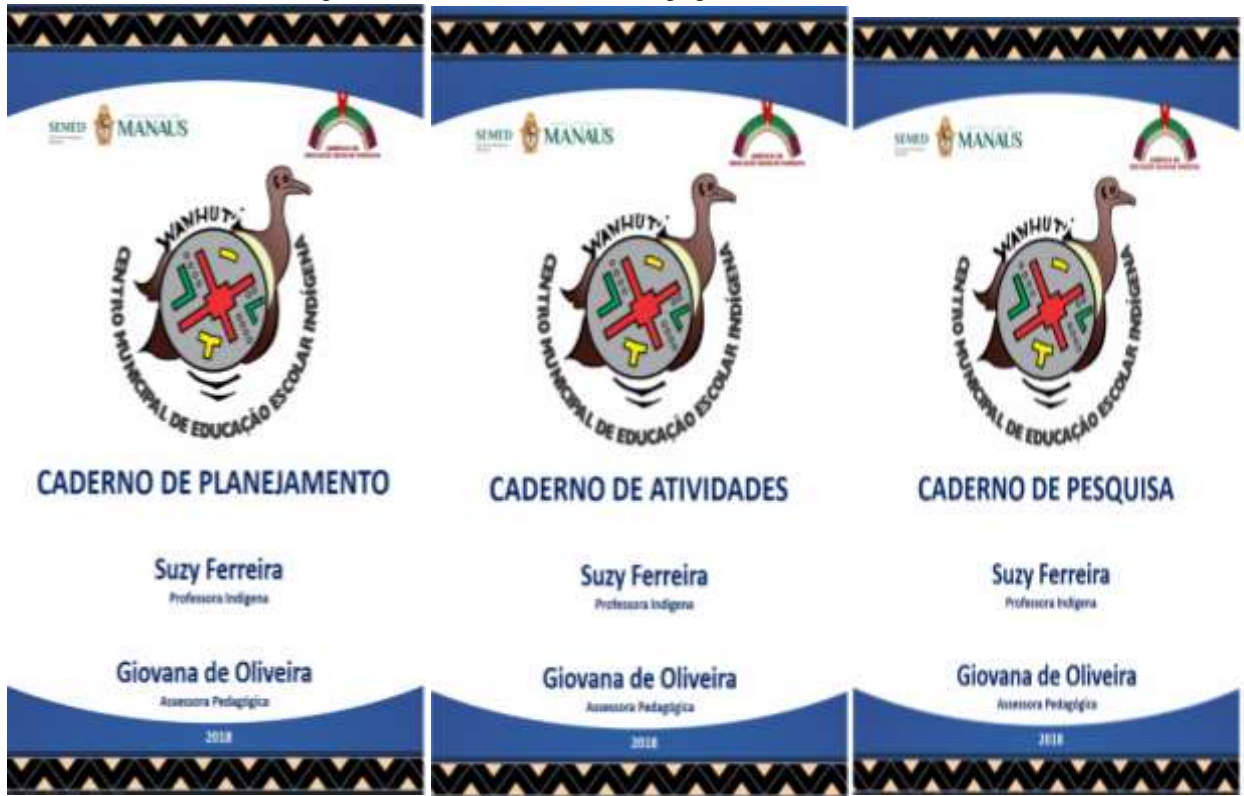
Fonte: Própria autora (2020).

Figura:12 – Instrumentos Pedagógicos – CMEEI Wanhut'i 2017



Fonte: Própria autora (2020).

Figura:13 – Instrumentos Pedagógicos - CMEEI Wanhut'i 2018



Fonte: Própria autora (2020).

Figura:14 – Instrumentos Pedagógicos - CMEEI Atawana Kuarache Kokama 2017



Fonte: Própria autora (2020).

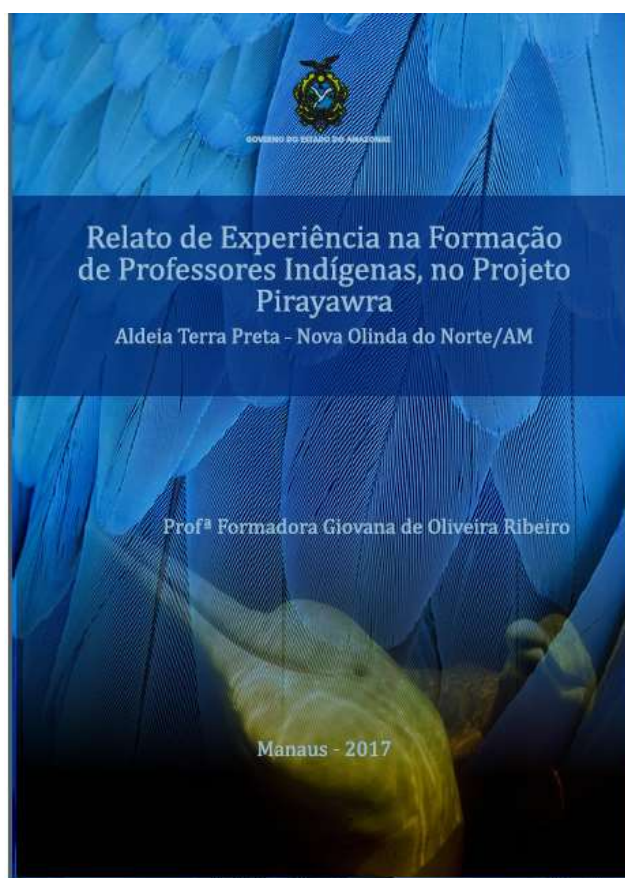
Figura:15 – Instrumentos Pedagógicos - CMEEI Atawana Kuarache Kokama 2018



Fonte: Própria autora (2020).

No ano de 2017 participei novamente do Programa de Formação de Professores Indígenas Pirayawara, na aldeia Terra Preta localizada no Município de Nova Olinda. A turma composta de 19 alunos era diversificada com professores indígenas da etnia Satere Mawé e Maraguá. Nessa formação, trabalhei as disciplinas História, Geografia e Legislação da Educação Escolar Indígena. Como fruto dessa formação, escrevi um relato de experiência que foi apresentado no Simpósio em Ensino Tecnológico no Amazonas/SETA do IFAM, em 2017. Como resultado da formação, realizamos a construção de material didático das atividades realizadas durante o período do curso.

Figura:16 – Livro: Formação Pirayawara – Nova Olinda 2017



Fonte: próprio autor

Nesse íterim, sempre questionei como ingressar na EEI sem conhecê-la? É difícil, mas ao mesmo tempo se torna gratificante quando mergulhamos e entendemos intensamente o diferente. Essa pergunta persistiu e foi ganhando formas e significados, uma vez que, a GEEI e EEI eram mundos desconhecidos por mim e, precisei aos poucos ir a busca de conhecimentos, às vezes com orientação e muitas

vezes sozinha. Isso me instigou a pensar na construção de um material de apoio para os assessores pedagógicos da GEEI. Assim também auxiliar na construção de material didático para as comunidades em meio urbano, uma vez que as políticas públicas estão, na maioria das vezes, voltadas para indígenas que residem em suas bases.

CAPÍTULO 2 - PERCURSO DA PESQUISA E METODOLOGIA DO TRABALHO

Do ponto de vista teórico-metodológico, esta pesquisa embasa-se no estudo de caso, privilegiando o método qualitativo que consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual, por entendermos que a análise de dados qualitativos exige uma forma de pensar consciente, sistemática, organizada e instrumental. O estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e seu contexto do mundo real (YIN, 2015). O assessoramento pedagógico na EEI é o caso contemporâneo analisado nesta pesquisa. No decorrer da pesquisa, entendemos que o caso a ser investigado passou por modificações, sendo necessário utilizar vias da pesquisa-ação, uma forma investigação-ação utilizando técnicas de pesquisa para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática (TRIPP, 2005).

Face a essas necessidades de se fazer análises não apenas nas práticas de formação destinada a professor indígena, mas também nas dinâmicas do assessor pedagógico que o acompanha, foram realizadas observações das práticas pedagógicas, entrevistas semiestruturadas, levantamento bibliográfico e documental (GIL, 2010; MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007; PRODANOV; FREITAS, 2013). Em busca do aperfeiçoamento do trabalho de investigação, durante a condução da pesquisa busquei garantir a participação efetiva dos colaboradores. Consideramos dessa forma, que a relação do pesquisador com os colaboradores investigados possibilita a análise da realidade com intervenções às ações do grupo aperfeiçoando a prática.

A proposta metodológica procurou compreender a prática exercida. Para tal fim, procuramos coletar dados que consistissem em analisar os reflexos das ações do assessor pedagógico e seus significados a partir dos relatos dos professores indígenas e assessores pedagógicos. A relação no campo de pesquisa e a convivência da pesquisa junto ao grupo promoveram condições para análises diárias, que facilitou para o início do processo de reflexão sobre a própria ação de assessoramento, pelos próprios técnicos. Esse processo possibilitou a percepção de mudanças no próprio espaço de atuação.

Como a ação do assessor pedagógico está no centro desta pesquisa, foram relevantes as sugestões metodológicas. As conversas informais com colegas com

vistas para alterações de postura, provocando melhorias no trabalho mediante as mudanças pessoais, com a perspectivas de proporcionar novas metodologias de ação.

No decurso da pesquisa, valorizamos a participação como prática formativa, mas também, como prática autoformativa, com a finalidade de mudança no perfil pessoal, fazendo perceber em seu cotidiano a necessidade, ou não, de transformações significativas. Para tal movimento, sustentada na metodologia, apresentei ao grupo de colaboradores a intenção de investigação e que implicaria na atuação técnica de alguns do grupo. Em meados de junho de 2019, realizei uma reunião com os assessores pedagógico da GEEI, onde esclareci o percurso da pesquisa e a intenção de investigar a ação do assessor pedagógico, procurando valorizar o trabalho dos mesmos, visando o conhecimento das contribuições do assessor pedagógico no processo formativo dos professores indígenas e na própria autoformação do assessor pedagógico para atuar na EEI.

No decurso de pesquisa, contamos com a participação de 03 professores indígenas, 01 gestor indígena e 03 assessores pedagógicos, sendo que 01 assessor não faz parte do quadro atual da GEEI, 01 atuando desde 2013 e outro iniciou na GEEI em 2019, todos eles pertencentes ao quadro efetivo de profissionais da SEMED/GEEI. Para melhor entender sobre o campo empírico, documentos oficiais da Instituição foram consultados, tais como: Regimento Interno, Plano de Metas, Leis e Decretos e Diretrizes da instituição.

No percurso metodológico, utilizamos entrevistas-semiestruturadas, observações, conversas informais no grupo de trabalho que forneciam evidências relacionadas aos objetivos da pesquisa (CARVALHO; TEIXEIRA; SANTOS, 2018; HARADA; SCHOR, 2016; MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2007). O desenvolvimento da pesquisa, sustentado em diferentes procedimentos, evita que o estudo fique somente na subjetividade do pesquisador. Nesse movimento, ocorreram estudos teóricos para garantir ou sugerir modificações no cotidiano e autoformação dos assessores pedagógicos. O primeiro passo da pesquisa foi o estudo e análise dos seguintes documentos da SEMED: Regimento Interno, Plano de Metas, Leis e Decretos e Diretrizes da instituição referente a função de assessor pedagógico dentro da instituição. Os dados dos colaboradores foram coletados em entrevistas nos CMEEI, nas dependências da DDPM, UFAM e GEEI conforme comodidade dos

colaboradores da pesquisa. Os critérios de escolha dos colaboradores foram pelo tempo de trabalho realizado na assessoria pedagógica aos professores indígenas.

Durante essa fase, percebi a necessidade de conhecer sobre o trabalho de assessoria em outro período. Assim, procurei dialogar com técnico que não faz parte dos quadros atuais da GEEI. O critério da quantidade de participantes, em especial dos assessores pedagógicos, foi considerado pela característica dos mais antigo ao mais novo na função. Esses parâmetros foram estabelecidos para possibilitar a escuta de opiniões de diferentes períodos da atuação no setor.

Pelo fato da minha inserção no quadro de servidores da GEEI e ter acesso aos colegas e professores indígenas, expliquei os encaminhamentos da pesquisa ressaltando sua importância na participação. A intimidade no local de trabalho, sendo a mais antiga no cargo de assessora pedagógica, possibilitou condições para conhecer os que possuem mais ou menos tempo de experiência de assessoria na área da EEI. Quando realizei o convite, todos concordaram em participar e foi informado que seria mantido sigilo na sua identificação na pesquisa, e que seriam nomeados com nomes de rios amazônicos, de acordo com a naturalidade da sua região de nascimento. Esta foi a maneira encontrada para preservar a identidade dos participantes.

O acordo para realização das entrevistas para complementar o desenvolvimento dessa pesquisa teve em conta aspectos importantes tais como: local, data e hora. Outro recurso utilizado nas entrevistas foi a gravação em áudio, as quais foram transcritas e organizadas em um caderno de entrevistas específico para conferência e concordância dos colaboradores. Ao realizar as entrevistas com os colegas de profissão e de trabalho, assessores pedagógicos, notamos o quanto é importante a reflexão sobre as ações e o quanto é necessário detalhar internamente essas ações. Percebemos que há metodologias que se diferenciam, dos assessores antigos e novos, e entre as formas de se conceituar o assessoramento pedagógico e que, durante o período analisado não é visível o trabalho em equipe das ações internas da GEEI.

Na fase seguinte, realizei a interpretação desses dados com a intenção de responder aos objetivos propostos nas investigações. Assim, na execução da análise procuramos um sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1999). Isso foi evidenciando as relações existentes entre os fenômenos estudados e os dados obtidos. Dentro dessa

perspectiva, de refletir a análise de dados como processo que não altera o crédito dos dados coletados.

Para um melhor entendimento, apresento os movimentos que realizei para conduzir a estrutura da pesquisa e da análise do material coletado:

Quadro 1: Estrutura da pesquisa realizada

| Problema | Como o assessor pedagógico contribui no processo formativo dos professores indígenas, sem conhecer a área de atuação? | | |
|--|---|---|---|
| Objetivo Geral | Comprender a contribuição do assessor pedagógico no processo formativo dos professores indígenas de Manaus | | |
| Objetivos Específicos | Capítulo | Percurso | Quest. Nort. |
| - | 1 - Trajetória da autora na construção da pesquisa | Percurso de vida da autora | - |
| - | 2 - Percurso da pesquisa e metodologia do trabalho | - | - |
| Descrever a organização técnica e pedagógica da GEEI/Manaus; | 3 - A gerência de educação escolar indígena: o caso do município de Manaus | 3.1 Movimento Social Indígena e as articulações para implementação da Educação Escolar Indígena em Manaus 3.2 Processo de fortalecimento da Educação Escolar Indígena em Manaus: instituição da Gerência de Educação Escolar Indígena 3.3 Organização técnica e estratégia pedagógica da GEEI 3.3.1 Organização Técnica 3.3.2 Estratégia Pedagógica e as ações implementadas 3.3.3 Pedagogia de Projetos 3.3.4 Pedagogia da Alternância 3.3.5 O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas/RCNEI 3.3.6 Ferramenta inteligente: Indicadores 3.3.7 Ações Macro da Gerência de Educação Escolar Indígena - calendário anual de atividades 3.4. Linhas de atuação da GEEI: Escola Indígena e Centro Municipal de Educação Escolar Indígena – CMEEI 3.4.1 A Escola Indígena de Manaus: a conquista de uma educação específica e diferenciada 3.4.2 Centros Municipais de Educação Escolar Indígena - CMEEIs - Resistência e fortalecimento dos povos indígenas em meio urbano 3.4.3 CMEEIs localizados na área urbana e rodoviária da cidade de Manaus..... 76 3.4.4 CMEEIs localizados na área ribeirinha cidade de Manaus 3.4.5 CMEEIs no aguardo de novo processo seletivo para contratação de professores indígenas | Qual o percurso histórico que precedeu a criação da função de assessor pedagógico da educação indígena tal qual ela é conhecida atualmente?; Quais são as estratégias pedagógicas adotadas pelo assessor em sua atuação na educação indígena em Manaus? Quais as linhas de atuação da GEEI/Manaus em seu âmbito de atuação? |

| | | | |
|---|---|--|---|
| Discorrer sobre percurso dos assessores pedagógicos | <p>4 - O assessor pedagógico: em espaços educativos indígenas em Manaus</p> <p>5 – Os desafios e perspectivas do assessor pedagógico: processo de formação aos professores indígena de Manaus</p> | <p>4.1 O percurso dos rios⁸¹</p> <p>4.1.1 Rio Tapajós</p> <p>4.1.2 Rio Negro</p> <p>4.1.3 Rio Guamá</p> <p>4.1.4 Rio Tefé</p> <p>4.1.5 Rio Purus</p> <p>4.1.6 Rio Marau</p> <p>4.1.7 Rio Cuieiras</p> <p>4.2 A ação instituída na SEMED e as apostas conceituais</p> <p>4.3 A implementação do assessor pedagógico para a GEEI: constituição do perfil</p> <p>4.4 Saberes práticos da ação do assessor pedagógico nos Espaços de Educação Escolar Indígena⁹⁵</p> <p>4.5 As Ações de assessoramento pedagógico aos professores indígenas</p> <p>4.6 Percepções dos professores sobre as ações de assessoria da prática pedagógica</p> <p>5.1 Entendendo o percurso dos rios</p> <p>5.2 Construção do perfil do Assessor Pedagógico para a Gerência de Educação Escolar Indígena de Manaus</p> <p>5.3 Perfil para o cargo de Assessor Pedagógico da Gerência de Educação Escolar Indígena de Manaus: possíveis sugestões.</p> <p>5.4 A formação continuada para o Assessor Pedagógico - Gerência de Educação Escolar Indígena de Manaus</p> <p>5.5 A efetivação do planejamento das ações de assessoramento pedagógico para a GEEI</p> <p>5.6 Ações macros internas e externas da GEEI (que demandam apoio e organização dos assessores pedagógicos)</p> | <p>Quais ações o assessor pedagógico tem desempenhado atualmente no exercício de sua função?</p> <p>Qual a colaboração destas ações para a melhoria do ensino ofertado à comunidade indígena?</p> |
| Criação e validação de um produto educacional voltado para a melhoria da atuação dos assessores pedagógicos da educação indígena de Manaus. | 6 - Proposta do produto | <p>6.1 Proposta de Eixos para atuação no assessoramento pedagógico</p> <p>6.2 Carga horária e programação de assessoria pedagógica</p> <p>6.3 Carga horária e programação de planejamentos</p> <p>6.4 Avaliação do trabalho desenvolvido</p> <p>6.5 Considerações sobre o Produto Educacional</p> | - |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

O quadro 1 evidencia a sequência de ações programadas para a execução da pesquisa junto aos assessores pedagógicos. O resultado da prática da pesquisa é o produto educacional elaborado com vistas a proposição de um conjunto de ações que ao serem realizadas pelos assessores pedagógicos torna o trabalho destes profissionais mais assertivo e congruente. Isto os tornará aptos a suplantar as demandas e desafios inerentes ao trabalho destes assessores em seu âmbito de atuação pedagógica.

CAPÍTULO 3 - A GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O CASO DO MUNICÍPIO DE MANAUS

“todo conhecimento verdadeiro deriva de uma necessidade”.

(John Dewey)

3.1 Movimento Social Indígena e as articulações para implementação da Educação Escolar Indígena em Manaus

A formação identitária dos movimentos sociais se desvela como uma forma de resistência na defesa dos direitos e se mostra de maneira antagônica às políticas de interesse capitalista e processo de homogeneização dos sujeitos. A definição de movimento social aborda por Ghon refere-se ao movimento social com princípios de solidariedade:

Ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de: conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. (GOHN, 1997, p. 44)

Nesse processo, os movimentos sociais apresentam duas características. A primeira diz respeito às suas mobilizações, que se situam fora da esfera imediata do trabalho e da reprodução da força de trabalho, sendo que seus protagonistas não estão envolvidos diretamente nas formas organizacionais e ideológicas do movimento operário. O segundo aspecto refere -se a que os “novos movimentos sociais” possuem em sua maioria uma postura anti-Estado e anti-partidos políticos revolucionários (BIHR, 1998). O sujeito evoca a ideia de luta social semelhante à de consciência de classe, contudo enquanto esfera individual. Só nos tornamos plenamente sujeitos quando aceitamos como nosso ideal reconhecer-nos, e fazer-nos reconhecer enquanto indivíduos, como seres individualizados, que defendem e constroem sua singularidade, e dando, através de nossos atos de resistência, um sentido a nossa existência (TOURAINÉ, 2006).

Diante desta conjuntura é que os povos indígenas sentiram a necessidade de dar visibilidade e reconhecimento às suas ações enquanto povos diferenciados. Surgem então os movimentos indígenas de resistência e luta em favor da coletividade, com o objetivo de reivindicar por políticas públicas que atendessem as necessidades, entre outros a educação e saúde.

O primeiro marco da luta do movimento indígena foi o Congresso Indigenista Americano (Convenção de Patzcuaro) realizado no México em 1940, que teve como objetivo criar e discutir políticas que pudessem zelar pelos índios na América (BORGES et al., 2018).

Nessa ótica, a partir de 1970 que o movimento indígena representado por lideranças indígenas se articulou com o objetivo de traçar ações em defesa dos direitos coletivos com representatividade locais, regionais e nacionais. Quanto a denominação desses movimentos sustentado na fala de Manuel Mundurucu, a qual assegura que a denominação de movimento indígenas precisaria ter outro significado. Em vez de ser denominado “movimento indígena”, dever-se-ia dizer “índios em movimento”, pois no Brasil não existe um movimento indígena e, sim, muitos movimentos, uma vez que cada aldeia, povo, ou território indígena estabelece e desenvolve seu movimento (LUCIANO, 2006).

A história dos movimentos indígenas como movimentos organizados ganha força a partir da Lei 6.001 (BRASIL, 1973), intitulada sobre o Estatuto do Índio e que, dispõe sobre o propósito de preservar a cultura e incluí-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional. Todavia, para tal legislação o índio era reconhecido como incapaz tendo que ser resguardado pelo Estado, não sendo considerado apto de deveres e obrigações, cabendo ainda, o interesse capitalista de exterminá-los, como procedimentos forçados de integração e assimilação à sociedade nacional que, defendia a extinção de grupos étnicos diferenciados fazendo tornarem-se cidadãos comuns.

Da mesma maneira, assegura que no Brasil, essa corrente de pensamento influenciou os dirigentes políticos, que passaram a defender a ideia de que os índios deveriam ser, em vez de exterminados, integrados a sociedade brasileira (LUCIANO, 2013). Vale, ressaltar, que o Estatuto do índio é objeto de críticas por indígenas e indigenistas por não assegurar aos indígenas o resguardo cultural e, sim uma espécie de tutela social incorporada em suas entrelinhas, além de, propor uma gradativa assimilação pelos indígenas do modo de vida de outras sociedades.

A década de 1980 é marcada pela forte pressão dos movimentos indígenas e do apoio da sociedade civil organizada para iniciar uma nova forma de delinear e instituir as políticas de educação escolar aos indígenas, com a intenção de proporcionar novo ponto de vista as concepções adotadas pelo Estado Brasileiro a existência indígena. É nesse período que as limitações e a tutela impostas aos índios são rompidas pela resistência e pelas reivindicações de criação e implantação de políticas públicas. Após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), surgiram organizações e associações indígenas que conquistaram espaço, possibilitando o surgimento de novos líderes, assumindo a interlocução na discussão e no encaminhamento de reivindicações, junto a órgãos do governo (SILVA; GRUPIONI 1995).

É interessante salientar que a ressignificação da cidadania em meio a lutas e resistências possibilitou a formulação e reformulação de políticas para Educação Escolar Indígena pautada no respeito aos conhecimentos, as tradições e aos costumes de cada povo. Mediante esse cenário, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) destinou um capítulo aos povos indígenas, responsabilizando o Ministério da Educação – MEC pela regulamentação dessas políticas, por meio do Decreto n. 26, (BRASIL, 1991), articuladas juntamente com as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios.

Desse modo, retira da Fundação Nacional do Índio – FUNAI a função da Educação repassando para o MEC através do referido decreto federal, iniciando assim uma nova demanda junto às secretarias de educação para criação de espaços com o objetivo de construir e organizar políticas públicas para educação escolar indígena. Assim, demandas dos municípios para atendimento específico e diferenciado para educação escolar indígena começam a surgir, pautados nas legislações existentes.

Apesar dos avanços da legislação e dos direitos conquistados, estes não são estabelecidos para indígenas que deslocam-se de suas bases para a cidade em busca de atendimento na saúde, na educação e de condições de subsistência para suas famílias. Esse movimento é observado no Estado do Amazonas que é considerado o maior estado com populações indígenas do Brasil, segundo o Censo do IBGE (2011). Nesse processo, Manaus é o destino dessas populações oriundas do interior do estado, que procuram atendimentos das necessidades básicas humanas, acima citado. Nos estudos de Baines, há uma grande população de índios urbanos que se

concentram nas áreas periféricas de Manaus formando comunidades indígenas urbanas ou verdadeiras “aldeias urbanas”.

A migração indígena para os centros urbanos ocorre de maneiras muito diversas, desde o traslado de grupos familiares para bairros onde já há um contingente grande de índios organizados politicamente até casos de migração de indivíduos para a cidade em busca de empregos, tratamento de saúde, educação ou um novo estilo de vida. Em outras situações a própria organização social indígena se configurou para formar grandes aldeias urbanas (BAINES, 2001, p. 08).

Mediante esse cenário, uma nova luta persiste para se fazer cumprir os direitos assegurados na Constituição Federal de 1988 aos povos indígenas, que consiste em efetivar suas organizações sociais, seus costumes, suas crenças, suas tradições e língua materna mesmo em área urbana. De acordo com Almeida e Santos (2009, p.11): O [...] “foco das políticas indigenistas está centrado quase que exclusivamente nas aldeias, que são atendidas oficialmente como localizadas em áreas rurais, por oposição às áreas urbanas”. A esse respeito, os povos indígenas que habitam em ambiente urbano, além de sofrerem preconceitos, deixam de resguardar seus costumes e, adaptam-se ao contexto em que estão inseridos. A relação dos indígenas com o ambiente urbano ainda é permeada de tensões, uma vez que os índios que vivem nesses espaços ainda sofrem com o forte preconceito e são vistos como estranhos pelos habitantes das cidades (MAXIMIANO, 2008)

Nesse contexto que, em 2002 a Secretaria Municipal de Educação/SEMED de Manaus, promoveu o “I Círculo de Palestras - Educação Escolar Indígena. Nesse evento, foi organizado um Grupo de Trabalho Indígena (GTI) para estudar e realizar um diagnóstico da situação escolar indígena no Município de Manaus e posteriormente elaborar uma proposta de educação a ser implantada na SEMED (RUBIM, 2011). O Grupo de Trabalho Indígena (GTI) foi composto por representantes de organizações indígenas (Associação Comunitária Tikuna Wotchimaücü, Conselho Indígena Sateré-Mawé Y’apyrehy’t, Conselho Indígena Sateré-Mawé Inhãa-bé, dentre outras) e órgãos indigenistas (Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Conselho Indigenista Missionário - CIMI), Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

A partir das reuniões do GTI, foi solicitada a oficialização e publicação de portaria junto a SEMED, com a finalidade de institucionalizar a Educação Escolar Indígena no Sistema Educacional do Município. Dito isso, em conformidade com as

políticas nacionais para Educação Escolar Indígena, iniciou no Sistema de Ensino de Manaus, estudos com as finalidades de diagnosticar às necessidades educacionais dos povos indígenas na zona urbana e rural do município.

3.2 Processo de fortalecimento da Educação Escolar Indígena no município de Manaus: instituição da Gerência de Educação Escolar Indígena

Após a implementação do GTI com a finalidade de realizar estudos e diagnóstico da situação da Educação Escolar Indígena no Município de Manaus, foram apresentados resultados que deliberaram os seguintes encaminhamentos:

1- Legitimação da modalidade Educação Escolar Indígena no Sistema Municipal de Educação e solicitação de participação nos recursos federais e estaduais destinados à Educação Escolar Indígena;

2- Inserir no organograma da SEMED /Manaus um setor destinado para os trabalhos da Educação Escolar Indígena, segundo prescreve a legislação vigente;

3- Legitimação do GTI com o objetivo de justificar a presença dos membros nas reuniões;

4- Sondagem antropológica das comunidades indígenas existentes no Município de Manaus.

Em janeiro de 2005, a questão da Educação Escolar Indígena em nível Municipal se consolidou na administração do Prefeito Serafim Corrêa e do Secretário de Educação, professor José Dantas Cyrino Júnior, que apresentou como meta de trabalho do novo Governo, dentre outras, atendimento a uma educação diferenciada às comunidades indígenas residentes no Município de Manaus.

Em janeiro de 2005, criou-se o Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI), sendo reconhecido oficialmente na presença do Prefeito Serafim Corrêa e de alguns líderes e professores indígenas em abril de 2006, através do Decreto nº 8.396/2006. O Núcleo de Educação Escolar Indígena teve suas competências estabelecidas no Regimento Interno da SEMED (Decreto n. 8.912/2007). Dentre os atributos constantes no referido documento, destacam-se:

- I - elaborar, coordenar e executar o currículo de educação escolar indígena;
- II - planejar, orientar, monitorar e avaliar os programas e projetos que integram as atividades do processo ensino-aprendizagem na área de educação escolar indígena;
- III - elaborar políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena;

IV - propor, monitorar e avaliar os programas de formação inicial e continuada dos professores da educação escolar indígena;

V - orientar, pedagogicamente, as gerências distritais zonais e unidades de ensino sobre as culturas indígenas;

VI - assegurar o cumprimento das normas pedagógicas emanadas da Coordenadoria de Gestão Educacional;

VII - promover, organizar e estimular a produção de material didático-pedagógico específico de cada povo indígena (art. 46).

O NEEI foi organizado por professores indígenas e não indígenas que assumiram o trabalho referente à educação escolar indígena, assegurando dessa forma aos povos indígenas educação específica e diferenciada as etnias que vivem em Manaus e em seu entorno.

Os trabalhos do NEEI eram voltados à elaboração e execução de projetos, seminários, encontros pedagógicos, oficinas, palestras, acompanhamentos pedagógicos societários, jogos, mostras de arte e cultura e organização do Programa de Formação de Professores Indígenas – Projeto MANAÓ. No mesmo ano, (Portaria n 0016/2007) foram contratados 12 professores indígenas indicados por suas comunidades para atuarem como professores. As comunidades atendidas foram: Área Ribeirinha/Rio Negro: Três Unidos, Igarapé – Açu, São Tomé, Terra Preta; Área Ribeirinha/Rio Cuieiras: Nova Canaã, Barreirinha, Boa Esperança, Nova Esperança; Área urbana: Wotchimaücü (Cidade de Deus), Kokama (Puraquequara II), Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (Aleixo) e Sateré-Mawé (Redenção).

Diante do exposto, na fase inicial do NEEI foram beneficiadas as comunidades indígenas que já desenvolviam experiências educacionais e que dispunham de estrutura física, além de uma demanda de crianças em idade escolar. Esse propósito visava organizar bases experimentais com a finalidade de superar dificuldades, desenvolvendo propostas viáveis para os grupos indígenas residentes na área urbana e rural do Município de Manaus.

Frente a esses propósitos, as atividades do referido núcleo pautavam-se em duas frentes de trabalho: uma voltada ao trabalho com indígenas residentes no núcleo urbano da cidade e outra voltada ao trabalho com as comunidades indígenas residentes no núcleo rural. (SANTOS, 2016; RUBIN 2011).

Acerca desses movimentos, no Regimento e Estrutura Operacional da SEMED através do Decreto nº0090/2009, o Núcleo de Educação Escolar Indígena passou a

ser denominado Gerência de Educação Escolar indígena-GEEI, subordinada à Divisão de Ensino Fundamental/Departamento de Gestão Educacional. O setor se propunha a implantar uma política de educação escolar que priorizasse os projetos societários dos povos e comunidades indígenas no âmbito do município de Manaus, tendo como missão garantir no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo a condição de escola diferenciada, intercultural e bilíngue, destacando a valorização plena das culturas dos povos e comunidades indígenas (SANTOS, 2012).

No período de implantação da Educação Escolar Indígena em Manaus, políticas públicas foram efetivadas no sistema de ensino do município, com destaque para a criação e o funcionamento de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas, através do Decreto Nº 1.394, de 29 de novembro de 2011. O referido decreto tratou da criação da categoria “[...] escola indígena, assim estruturada no âmbito da educação básica do Município de Manaus,”.

A estrutura e o funcionamento das escolas indígenas são reconhecidos como escola diferenciada, com normas e ordenamento jurídico próprios e diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas e comunidades dos povos indígenas, à afirmação e à manutenção de suas diversidades étnicas. (Parágrafo único, art. 1º). (DECRETO Nº 1394/2011)

No sistema municipal de ensino de Manaus, conforme o Decreto 1394/2011 (art.8º) as escolas indígenas classificam-se em espaços culturais e espaços educativos e seu funcionamento condiciona-se à emissão de parecer técnico favorável do Conselho Municipal de Educação – CME. Todavia, a nomenclatura disposta no referido artigo quanto a denominação de espaços culturais e espaços educativos não especifica a função e as atribuições desses espaços. No que se refere a educação escolar indígena, a escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora (GRUPIONI, 2008).

Quanto a formação de professores indígenas, o mesmo Decreto 1394/2011 estabelece que a SEMED, através da Gerência de Educação Escolar Indígena, passa a ser responsável pela definição da política de formação do professor indígena, assim como de sua execução em conjunto com a comunidade indígena (Art. 15).

Acerca desses movimentos, na busca de reforçar as propostas de educação diferenciada no município a SEMED, através da GEEI, realizou o 1º Processo Seletivo

Simplificado/PSS em 2012, com o objetivo selecionar candidatos para provimento de vagas ao cargo de Professor Indígena para atuarem nos Espaços Educativos Indígenas. Uma vez que a contratação de professores ocorria em sistema de Regime Direto Administrativo/RDA, ou seja, apenas exigia-se a entrega de documentos no ato da contratação.

A construção do direito dos povos indígenas é coletiva. Assim em 2014, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal, Municípios e instituições de ensino superior ofertou a formação *Ação Saberes Indígenas na Escola* que integra o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas no eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas.

A ação implementada pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM através da Pró-Reitoria de Extensão e Interiorização – PROEXTI. A formação atendeu aos professores indígenas da rede municipal de ensino de Manaus. No entanto, por questões administrativas, como, por exemplo, a falta de recursos financeiros e a certificação que depende da liberação via MEC, a turma ainda não foi certificada.

Ainda no ano de 2014, por meio do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, foram liberados recursos para construção de três Escolas Indígenas localizadas no Rio Negro/Cuieiras. Todavia, os direitos não tem sido assegurados. Essas construções foram iniciadas, mas não concluídas. As comunidades ainda aguardam justificativas sobre o abandono das obras pelos setores competentes. Vale ressaltar que o Ministério Público, após denúncias, já solicitou posicionamento da Instituição quanto ao assunto.

Nessa mesma ótica, dando continuidade a política de educação diferenciada para os povos indígenas em Manaus, em 2015 uma nova demanda de professores e comunitários foi atendida pela Ação Saberes Indígenas. Porém, somente dois módulos foram realizados. Segundo a UFAM, não há recursos para prosseguir a formação. Nesse mesmo ano, com o objetivo de ouvir as comunidades e seus anseios referente a novas políticas públicas para a EEI, a GEEI promoveu pré-fóruns nas comunidades indígenas atendidas pela SEMED/GEEI. Esta ação deu origem a um documento com solicitações para melhoria da EEI em Manaus. Tal documento foi entregue para a titular da pasta da SEMED.

Atendendo as legislações que preceituam efetivar formação para os professores indígenas, no ano de 2016 a SEMED, através da GEEI propôs à UFAM ofertar Curso de Licenciatura Intercultural. Para tal ação, foram realizados fóruns de consulta, com as comunidades indígenas, sobre a possibilidade de oferta de curso de formação superior de professores indígenas - Licenciatura Intercultural Indígena. No entanto, por questões administrativas de ambas as instituições, ainda não foi possível a efetivação da parceria para oferta do curso aos professores indígenas, o processo continua em trâmite na SEMED Manaus.

Buscando efetivar as políticas da EEI no município, em 2016 através do processo 2016/05958, foi constituída comissão responsável pela elaboração de pré-projeto de lei para incluir o cargo de professor indígena no corpo da Lei 1.126, de 05 de junho de 2007. Esta ação é necessária para regulamentar o cargo de professores indígenas no plano de cargo e salários da instituição, o processo encontra-se em trâmite na SEMED. Ainda em 2016, foi realizado o 2º Processo Seletivo Simplificado/PSS com o objetivo de selecionar candidatos para provimento de vagas ao cargo de Professor Indígena para atuarem nos Espaços Educativos Indígenas.

Dando continuidade à efetivação das políticas de EEI no ano de 2018 foi marcado pela construção e aprovação, pelo Conselho Municipal de Educação, através da Resolução 022/CME/2018-13/08/2018 das Diretrizes da Pedagógicas da Educação Escolar Indígena de Manaus³, propondo os seguintes objetivos:

1) Assegurar a implementação dos princípios da Educação Escolar Indígena nas Escolas Indígenas e nos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena, na elaboração/construção, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

2) Assegurar que os projetos educativos das Escolas Indígenas e dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena sejam fundamentados nos princípios da especificidade, do bilinguismo/multilinguismo, da diversidade cultural, da reflexão dialógica, da diferença, da organização comunitária e da interculturalidade, de forma a valorizar as línguas e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas;

3) Afirmer, por meio de base jurídica, administrativa e pedagógica, que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas e dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena leve em consideração as práticas socioculturais e

³ Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena de Manaus: disponível no site <http://semed.manaus.am.gov.br/educacao-indigena/>

econômicas, suas respectivas comunidades, os processos próprios de ensino e de aprendizagem, as formas de produção de conhecimento e seus projetos societários.

4) Garantir às comunidades indígenas do município de Manaus meios para a efetivação da educação diferenciada, com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, os saberes e as perspectivas dos povos indígenas.

Ao analisarmos as Diretrizes, percebemos que sua construção contraria o princípio da participação da comunidade indígena garantido na Convenção 169 de 2011, que garante a participação dos agentes indígenas nas decisões e construções coletivas de projetos voltados para os povos indígenas. No entanto, observa-se que a elaboração do documento contou apenas com a participação dos setores internos da instituição, ou seja, os setores e/ou técnicos que não compreendem a realidade das comunidades e não pertencem aos Espaços Educativos Indígenas atendido pela SEMED.

A escola indígena diferenciada não se realiza sem a efetiva participação da comunidade (CARNEIRO, 2004), em especial dos professores indígenas, preferencialmente pertencentes ao mesmo grupo étnico. Para isso, as instituições públicas responsáveis devem centrar esforços para providenciar estratégias de participação, sob pena de cometer a negação dos direitos constitucionais. (GRUPIONI, 2008).

Por fim, no ano de 2018 a GEEI participou como parceira na instituição do Conselho dos Anciões Indígenas do Município de Manaus. A criação do conselho foi uma solicitação dos anciões que se sentiram excluídos de decisões, seja da saúde, educação entre outros, dentro da própria comunidade.

Mediante esse cenário, as ações desenvolvidas pela Gerência de Educação Escolar Indígena objetivam contribuir para o fortalecimento da EEI nas Escolas e nos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena de Manaus, em cumprimento às Diretrizes Curriculares Nacionais pautadas pelos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade e da interculturalidade, fundamentos da Educação Escolar Indígena.

3.3 Organização técnica e estratégia pedagógica da GEEI

3.3.1 Organização Técnica

Consideramos que os avanços das políticas públicas para a questão da EEI no município de Manaus, além de contar com amparo dos movimentos indígenas, é conjuntamente implementada por meio de uma equipe técnica de assessores pedagógicos comprometida com as lutas dos povos indígenas em busca da efetivação dos seus direitos adquiridos.

Este time atua no cumprimento de uma EEI diferenciada para os povos que residem em meio urbano. Com esse propósito e entre outros desafios, a equipe de assessores pedagógicos da GEEI trabalha nos Espaços Educativos Indígenas no sentido de subsidiar os trabalhos dos professores indígenas, desenvolvendo metodologias para orientar os professores em suas práticas pedagógicas, entre outros.

Figura 17: Reunião da equipe de Assessores Pedagógicos/GEEI em 2018



Fonte: Arquivo da própria autora (2020)

Atualmente, a equipe de técnicos é composta por servidores efetivos da SEMED, sendo estruturada com cargos de gerente e assessores pedagógicos. A ocupação do cargo de Gerente, em geral, é a convite da Subsecretaria de Gestão

Educacional e para o ofício de assessores pedagógicos e técnico administrativo, regularmente, são realizados convites para compor a equipe. Vale ressaltar que para os cargos não é exigido pertencimento a um povo tradicional, mas sim apenas fazer parte do quadro de servidor efetivo da Secretaria. Por conseguinte, o assunto já foi objeto de discussão entre lideranças. Uma vez que estes solicitam que o setor seja organizado somente por indígenas, como na institucionalização do setor em 2005.

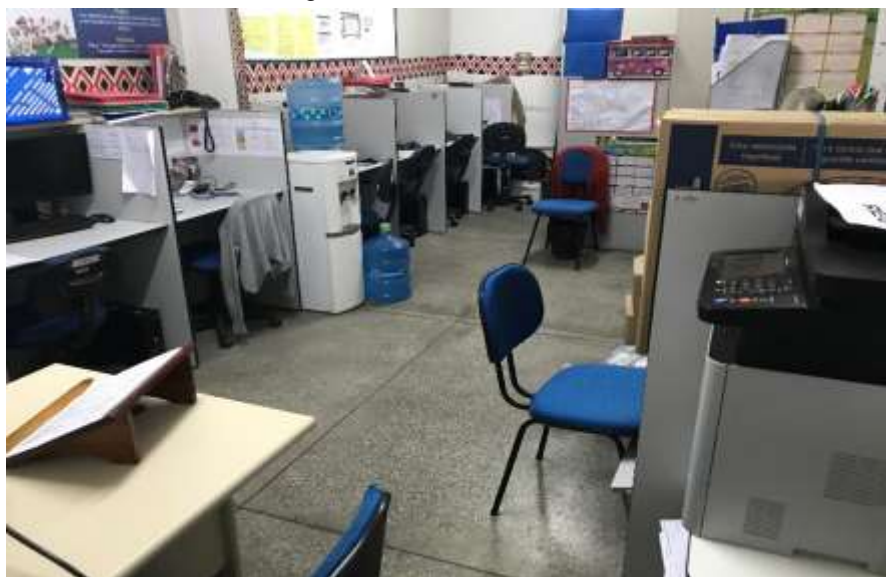
No entanto, a escassez de pessoal com formação desejada e a efetivação por meio de concurso público são fatores relevantes para atendimento da solicitação. Desde a criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena até a atual Gerência, assumiram como gerente os seguintes educadores:

- Professor Ely Ribeiro de Souza – período: 2005 a 2006 (etnia Macuxi);
- Professora Leonízia Santiago de Albuquerque – período: 2006 a 2007;
- Professora Ádria Simone Duarte de Souza - período: 2007 a 2008;
- Professora Romy Guimaraes Cabral – período: 2008 a 2009;
- Professora Maria do Perpétuo Socorro L. de Sousa – período: 2009 a 2012;
- Professora Ma. Jonise Nunes Santos – período: 2013;
- Professora Meire Lane de Oliveira Araújo – período: 2013 a 2015;
- Professor Me. Rossini Pereira Maduro – período: 2015 a 2017 (etnia Borari);
- Prof. Dra. Altaci Corrêa Rubim – período: 2017 a 2019 (etnia Kokama);
- Prof. Dr. Glademir Sales dos Santos - 2019.

Por outro lado, apesar do crescimento da EEI e do aumento da demanda das comunidades e professores indígenas, a infraestrutura da GEEI não caminhou harmoniosamente. O setor possui uma estrutura física reduzida para as necessidades dos assessores pedagógicos e do atendimento aos professores indígenas. Todavia, a realização de uma reforma em 2016 garantiu mais espaço físico da sala, o que foi suficiente para causar o interesse de vários outros setores pelo pequeno ambiente: a estrutura é de apenas uma sala com uma divisão, por armários, e uma pequena área da cozinha.

Em 2018, uma nova estrutura física foi organizada para melhor atender as demandas dos técnicos e dos professores indígenas. O corpo técnico da GEEI, atualmente é composto por 01 gerente, 07 assessores pedagógicos e 01 assistente administrativo. O quadro de assessores é diversificado composto por técnicos na área de pedagogia, artes e educação física.

Figura: 18 – Sala da GEEI, em 2017



Fonte: Arquivo da própria autora (2020).

Abaixo a relação de profissionais que já exerceram a função de assessor pedagógico de 2012 até 2018, conforme quadro abaixo:

Quadro 2 – Quadro de assessores Pedagógicos da GEEI (2012 - 2018)

| Assessor Pedagógico | Período de atuação | | | | | | |
|-------------------------------|--------------------|------|------|------|------|------|------|
| | 2012 | 2103 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
| Admilton Chagas Freitas | | | | x | | | |
| Altaci Corrêa Rubim | | | | | x | | |
| Davi Avelino Leal | | x | | | | | |
| Elane de Oliveira Nery | x | | | | | | |
| Francisca Maria Gonçalves | | | | | | | x |
| Giovana de Oliveira Ribeiro | x | x | x | x | x | x | x |
| Glademir Sales Santos | | | | | | x | x |
| Jucinôra V.de Souza Araújo | | | | | | x | x |
| Marinete Barroso Martins | | | | | x | | |
| Meire Lane de Oliveira Araújo | | x | x | | | | |
| Milton Melo | | x | | | | | |
| Norma da Costa Nery | x | | | | | | |
| Priscila Lima da Silva | x | | | | | | |
| Raimundo Cristino Belém | | x | | | | | |

| | | | | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Rita Floramar | | x | | | | | |
| Rocicleide Vieira Romão | x | | | | | | |
| Rossini Pereira Maduro | | x | x | | | x | x |
| Silvanira Gomes de Matos | | | x | x | x | x | x |
| Tania Rosete Tavares Vieira | | x | x | x | x | | |
| Valtemir Ferreira Cordeiro | x | | | | | | |

Fonte: Arquivo da própria autora (2020).

O papel dos assessores pedagógicos é prestar suporte para os professores indígenas vinculados a GEEI/SEMED Manaus. Abaixo o quadro de professores que já atuaram na educação indígena no município de Manaus.

Quadro 3: Relação de professores da GEEI (2012 – 2018)

| Professores Indígenas | Período de atuação | | | | | | |
|-----------------------------|--------------------|------|------|------|------|------|------|
| | 2012 | 2103 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
| Ademir da Silva Paulino | x | x | x | x | | | |
| Aldenor Basques Felix | x | x | x | x | | | |
| Antonio da Silva Vieira | x | x | x | x | | | |
| Arnaldo Yarumare | x | x | x | x | | | |
| Clarice Gama da Silva | x | x | x | x | | | |
| Francisco Braga Maricausa | x | x | x | x | | | |
| Irenise Gonçalves | x | x | x | x | | | |
| Jarson de Nazaré Fernandes | | x | | | | | |
| Joarlison Garrido Melo | x | x | x | x | | | |
| Joilson da Silva Paulino | x | x | x | x | | | |
| Jonas Bruno Aleixo | x | x | x | x | | | |
| Juraci Ferreira de Oliveira | x | x | x | x | | | |
| Maria Estela Lima Barros | x | x | x | x | | | |
| Orígenes Corrêa Rubim | x | x | x | x | | | |
| Osmar Alípio Batista | x | x | x | x | | | |
| Otacílio Francisco da Silva | | x | | | | | |
| Raimundo Cruz da Silva | x | x | x | x | x | x | x |
| Regiane Cruz Luciano | x | x | x | x | | | |

| | | | | | | | |
|------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| Ronaldo Michelson | x | x | x | x | | | |
| Rosa Yarumare | x | x | x | x | | | |
| Silvio Sanches Barreto | x | x | x | x | | | |
| Suzete Gomes Melgueiros | | x | | | | | |
| Timóteo da Silva | x | | | | | | |
| Tomé Cruz | x | x | x | x | | | |
| Ageu Aleixo | | | | | x | x | x |
| Ana Claudia Martins Tomás | | | | | x | x | x |
| Analina Martins Tomás | | | | | x | x | x |
| Dayana dos Santos Barreto | | | | | x | x | x |
| Deuzinei Braga da Silva | | | | | x | x | x |
| Domingos Savio | | | | | x | x | x |
| Edinay Moraes Panduro | | | | | x | x | x |
| Fátima Brazão | | | | | x | x | x |
| Gessiane Garrido Melo | | | | | x | x | x |
| Jardeline dos Santos Costa | | | | | x | x | x |
| Jeane Maria Pereira da Silva | | | | | x | x | x |
| Jeane Menandes Bras | | | | | x | x | x |
| Jeremias Aleixo | | | | | x | x | x |
| Jessica B.do Nascimento | | | | | x | x | x |
| Joana Montanha Galvão | | | | | x | x | x |
| Joseana Rodrigues | | | | | x | x | x |
| Klovis Lana Pena | | | | | x | x | x |
| Luciana Pascoal Araújo | | | | | x | x | x |
| Maria Alice da Silva Paulino | | | | | x | x | x |
| Mário dos Santos Cruz | | | | | x | x | x |
| Marques Aleixo da Silva | | | | | x | x | x |
| Nayandra Reis Vales | | | | | x | x | x |
| Omaida Pereira Vasques | | | | | x | x | x |
| Pedro da Silva Vieira | | | | | x | x | x |
| Ranolfo Celestino Rodrigues | | | | | x | x | x |

| | | | | | | | |
|--------------------------|--|--|--|--|---|---|---|
| Rogério da Silva Leite | | | | | x | x | x |
| Rosiana Lana Pena | | | | | x | x | x |
| Rosicleia Leite da Silva | | | | | x | x | x |
| Samuel dos Santos Vieira | | | | | x | x | x |
| Susy Ferreira Souza | | | | | x | x | x |

Fonte: Arquivo da própria autora (2020).

3.3.2 Estratégia Pedagógica e as ações implementadas

A GEEI/Manaus propõe estratégias pedagógicas e instrumentos para a efetiva consolidação da EEI, evidenciando a dimensão operacional quanto a dimensão pedagógica. A proposta está centrada no desenvolvimento de competências para uma prática pedagógica pautada na relação professor e aluno na construção do conhecimento e fortalecimento da EEI dentro da comunidade. Assim, o diálogo, a pesquisa, a reflexão e a autonomia são considerados para que aconteça não somente o saber fazer, mas acima de tudo o porquê está sendo feito. Assim, as estratégias pedagógicas utilizadas no cotidiano do professor indígena e do assessor pedagógico são devidamente fundamentadas:

3.3.3 Pedagogia de Projetos

O ato de aprender está relacionado às práticas que provoquem mudanças no ambiente, aliado ao contexto dos alunos. Os hábitos conquistados pelos discentes devem ser resultados de uma ação, que proporciona o aproveitamento dos conhecimentos para entender suas necessidades na relação com a escola e com o mundo. Essas práticas que proporcionam mudanças, as quais muitas vezes são limitadas pelo sistema educacional que traz um currículo engessado moderando a autonomia das escolas e do professor. Por outro lado, nos sistemas educativos das sociedades indígenas são favorecidos os processos tradicionais de transmissão de aprendizagens e de conhecimentos, designadas como as pedagogias próprias de ensinamento.

Com esse propósito, a GEEI/Manaus, adota os princípios da pedagogia de projetos como metodologia de trabalho para os professores indígenas, orientado pelos assessores pedagógicos (VIANA; RICARDO, 2019). A ideia de trabalhar com a

pedagogia de projetos decorre das concepções de mundo e de sociedade que sustenta a essência da pedagogia de projetos.

A teoria do método de conhecer [...] pode ser denominada de pragmática. Sua feição essencial é manter a continuidade do ato de conhecer com a atividade que deliberadamente modifica o ambiente. O conhecimento em seu sentido estrito de alguma coisa possuída consiste em nossos recursos intelectuais em todos os hábitos que tornam a nossa ação inteligente. Só aquilo que foi organizado em nossas disposições mentais, de modo a capacitar-nos a adequar o meio às nossas necessidades e a adaptar os nossos objetivos e desejos à situação em que vivemos, é realmente conhecimento ou saber. (DEWEY, 1959, p. 377-378)

Com base nesses argumentos, as pedagogias tradicionais indígenas guiam todo o trabalho dos professores indígenas pensando nas situações problemas da vida comunitária, apoiando o interesse e a curiosidade. A ideia de trabalhar com a pedagogia de projetos para os povos indígenas, em especial no contexto urbano, tem a finalidade de relembrar algo desejável do passado para o futuro, ou seja, que as tradições culturais não sejam esquecidas e conseqüentemente desaparecidas.

Logo, o processo de projetar implica analisar o presente como fonte de possibilidades futuras (FREIRE; PRADO, 1999; VIANA; RICARDO, 2019). Por essa via, os projetos pedagógicos são desenvolvidos a partir de temas escolhidos pela comunidade indígena, iniciados sua construção na jornada pedagógica, no começo do ano letivo com os professores e assessores pedagógicos. Os projetos contemplam os mais variados temas como: músicas, danças, rituais, festas, grafismos, comidas típicas bem como, temas que sejam de prioridade ou necessidade da comunidade.

Nessa perspectiva, a ideia de trabalhar com projeto para as comunidades indígenas é uma forma de pensar e tornar algo que deseja real. Com essa proposta, os alunos dos espaços educativos indígenas podem conhecer os aspectos culturais do seu povo mesmo estando inseridos em contexto urbano. Assim, a pedagogia de projetos voltada para a EEI é fundamental para repensar as potencialidades dos alunos para investigação de problemas significativos na comunidade, algo que traga sentido e importância. Na metodologia de projetos, a comunidade produz e elabora o material, percebendo e sentindo a importância do produto como esforço do seu trabalho, valorizando-o automaticamente (LUCIANO, 2001; VIANA; RICARDO, 2019).

3.3.4 - Pedagogia da Alternância

Outra vertente utilizada pela GEEI para subsidiar os professores indígenas em suas ações pedagógicas são as vias da pedagogia da alternância (LUZ; SOUSA; SILVA, 2017). Este método auxilia na organização do espaço e tempo dos projetos educativos dos professores. Os instrumentos pedagógicos utilizados na pedagogia da alternância têm se constituído como um diferencial satisfatório nas articulações dos saberes produzidos nos Espaços Educativos Indígenas. Por meio desses instrumentos pedagógicos, é possível perceber que tal articulação se fundamenta na colaboração dos envolvidos (estudantes, famílias, professores, comunidade) no processo de ensino e aprendizagem. É oportuno enfatizar que os instrumentos utilizados na pedagogia da alternância são imprescindíveis ao processo de formação para nortear no desenvolvimento das atividades dos professores (GIMONET, 2007).

Na pedagogia da alternância (LUZ; SOUSA; SILVA, 2017), a complexidade é acionada pela descontinuidade tempo/espaço considerando que o aprender não tem 'tempo' (período de aula) e nem 'lugar' (a escola) pré-definidos para acontecer. Acontece o tempo todo e em todo o lugar em que o cerne é o trinômio ação-reflexão-ação. Tal princípio guia o processo de formação que combina e articula a teoria com a prática pedagógica, modificando assim a formação dos professores indígenas inserindo a formação teórica nos Espaços Educativos Indígenas.

No desenvolvimento dessa metodologia são utilizados instrumentos pedagógicos com o intuito de possibilitar a apropriação da realidade e a sistematização da autoria dos professores em seus conhecimentos. Tal metodologia é alicerçada nos projetos pedagógicos (VIANA. RICARDO, 2019), na pesquisa e na construção de material didático para os Espaços Educativos Indígenas. Para essa atividade, o assessor pedagógico é fundamental, pois é ele quem propõe as orientações para a construção dos referidos instrumentos, além de sensibilizar o professor para organização, sistematização e importância desse material para o futuro da comunidade. Dessa forma, a GEEI adotou tais instrumentos em 2017 para catalogar o trabalho dos professores indígenas em seus espaços educativos. Conforme as Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena de Manaus esses instrumentos não são obrigatórios, porém, colaboram na organização das ações dos docentes como:

Caderno de Pesquisa ou de Campo: Instrumento em que o professor registra toda investigação realizada junto à comunidade ou ao seu ancião com o objetivo de conhecer elementos culturais vividos pelos antigos e que podem ser revitalizados na

atualidade. A pesquisa é fundamental para base dos projetos pedagógicos desenvolvidos pelo professor.

Caderno de Registro: Instrumento onde o professor elabora as atividades pedagógicas para os alunos dos Espaços Educativos. Nesse instrumento, o professor desenvolve, no decorrer do processo, relatórios fotográficos e de vídeos das atividades realizadas a partir do projeto de aprendizagem.

Caderno de Planejamento ou Didático: Instrumento que possibilita o debate e aprofundamento dos temas. É por meio deste que o professor indígena sistematiza/planeja o caminho a ser percorrido. Em face disso, os conteúdos são ampliados e correlacionados. São realizadas as experiências e, posteriormente, a avaliação da aprendizagem considerando o compromisso e a dedicação de cada educando.

3.3.5 O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas/RCNEI

O conhecimento escolar está internamente vinculado ao currículo, sendo que esse é organizado com a finalidade de orientar as ações dos professores. O currículo escolar deve respeitar os valores que orientam a prática pedagógica, as necessidades e condições dos discentes e o cotidiano escolar. A EEI não é diferente. A construção de princípios curriculares garantida na Resolução nº 5 (CNE/CEB, 2012) com a finalidade de organizar as ações docente, define que:

O currículo das escolas indígenas, ligado às concepções e práticas que definem o papel sociocultural da escola, diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades (art. 15). (BRASIL, 2012, p.7)

Mediante o exposto, entendemos que o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena) (BRASIL, 1998) é o documento que oficializa a prática dos professores indígenas orientando e auxiliando nas questões disciplinares. O RCNEI discorre sobre um conjunto de reflexões de cunho educacional com sugestões de trabalho nas áreas de conhecimento. O objetivo do RCNEI é oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de Educação Escolar Indígena, levando em conta os princípios da pluralidade cultural. Também oferece aporte para

elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas. Para aproximar a prática escolar das orientações expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, o RCNEI foi instituído a partir das Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996) e elaborado em 1998 (BRASIL, 1998).

Para construção do referido material, o MEC constituiu uma equipe formada por um conjunto de educadores vinculados, em sua maioria, as ações de implantação e assessoria às escolas indígenas e à formação de professores indígenas. Paralelamente, através de um roteiro de discussão curricular, um significativo grupo de professores indígenas foi convidado a enviar suas reflexões para subsidiar a elaboração do texto. Enfatizamos que “[...] a construção do texto foi avaliada por um conjunto, ainda mais amplo, de educadores, especialistas e instituições - indígenas e não-indígenas - envolvidos com a questão da educação escolar indígena” (RCNEI 1998, p. 15).

Contudo, o documento não deve ser compreendido como um manual a ser seguido, mas como uma ferramenta de estímulo à reflexão, além de oferecer informações e indicações para a elaboração de propostas curriculares. O documento tem a função de apoiar a formação dos professores indígenas e a construção dos currículos das escolas indígenas em todo território nacional (GRUPIONI, 2008). Desde a elaboração do referencial, não ocorreram estudos e nem a constituição de grupos de pesquisa para reformulação do documento. Em vista disso, ele é o único documento que norteia o trabalho dos professores nas escolas indígenas (BRASIL, 1998).

Todavia, em 2018 por ocasião da construção das Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Indígena de Manaus, na elaboração do documento este não se preocupou em objetivar e orientar o trabalho do professor indígena. As orientações são mais técnicas que práticas, o que fez com que o RCNEI (BRASIL, 1998) continuasse como principal fundamento nas ações de planejamento desses professores.

Atualmente, o GEEI/ Manaus utiliza o RCNEI (BRASIL, 1998) nas ações formativas e nas práticas pedagógicas dos docentes dos espaços educativos indígenas. A utilização desse instrumento deve-se ao fato da Educação Escolar Indígena de Manaus ainda não possuir uma proposta própria. Isso deve-se a falta de uma equipe multidisciplinar (historiadores, antropólogos, geógrafos e outros) para realização de estudos, pesquisa e organização de uma proposta diferenciada.

Outro fator importante na carência dessa proposta pedagógica é a falta de apoio logístico da instituição, pois, para a construir uma proposta pedagógica diferenciada, entre outros requisitos deve-se atentar para a consulta prévia às comunidades indígenas e isso demanda uma organização, além de técnica de infraestrutura e logística. Vale ressaltar que não é somente a teoria que serve de base para elaboração de uma proposta curricular. Um dos aspectos mais importantes e que funciona como garantia da sua existência é a participação e contribuição coletiva das comunidades indígenas.

Nesse processo, a GEEI segue realizando seus trabalhos de fortalecimento e revitalização da EEI, tendo o RCNEI (BRASIL 1998) como um instrumento que norteia a ação pedagógica dos professores indígenas. A proposta é cumprir o que lhes foi garantido constitucionalmente. As ações vão sendo enriquecidas no mecanismo de assessoramento pedagógico a esses professores. O desafio é grande e o processo é coletivo, porém lento.

3.3.6 Ferramenta inteligente: Indicadores

Com o intuito de organizar e alcançar melhorias no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB (FERNANDES, 2007) e no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, em 2014 a Secretaria Municipal de Educação/SEMED iniciou um trabalho sistematizado de acompanhamento da rede municipal de ensino com intuito de favorecer o processo de aprendizagem dos estudantes. Para isso, contratou-se uma consultoria internacional denominada Instituto Áquila com a finalidade de oferecer soluções gerenciais de excelência global, com foco na melhoria dos resultados de seus clientes, responsável pela construção e alinhamento dos indicadores e metas da SEMED.

Os indicadores (ROMÃO, 2018) são as metas ou ações que cada setor deverá alcançar, sejam eles mensais, bimestrais ou anuais. Estes são representados por faróis nas cores verde e vermelho, sendo que o sinal verde o setor está positivo e o sinal vermelho demonstra que o setor está negativo. Para esse caso, são realizados estudos com a proposta de definir as intervenções necessárias. Segundo o Instituto Áquila, a organização do trabalho não só dos professores das escolas mas, também dos setores da SEMED proporciona uma organização com foco direcionado, pois, a

partir das informações coletadas são sinalizadas onde deverão ser realizadas as intervenções.

Nessa perspectiva, em 2016 a GEEI passou a fazer parte da metodologia de trabalho do Instituto Áquila nas ações de Gestão Integrada da Escola Avançada (GIDE). Tais indicadores foram definidos com o objetivo de aperfeiçoar a modalidade Educação Escolar Indígena dentro da instituição. Dessa forma, foram elaborados indicadores e metas a serem alcançados pela equipe técnica da GEEI mensalmente.

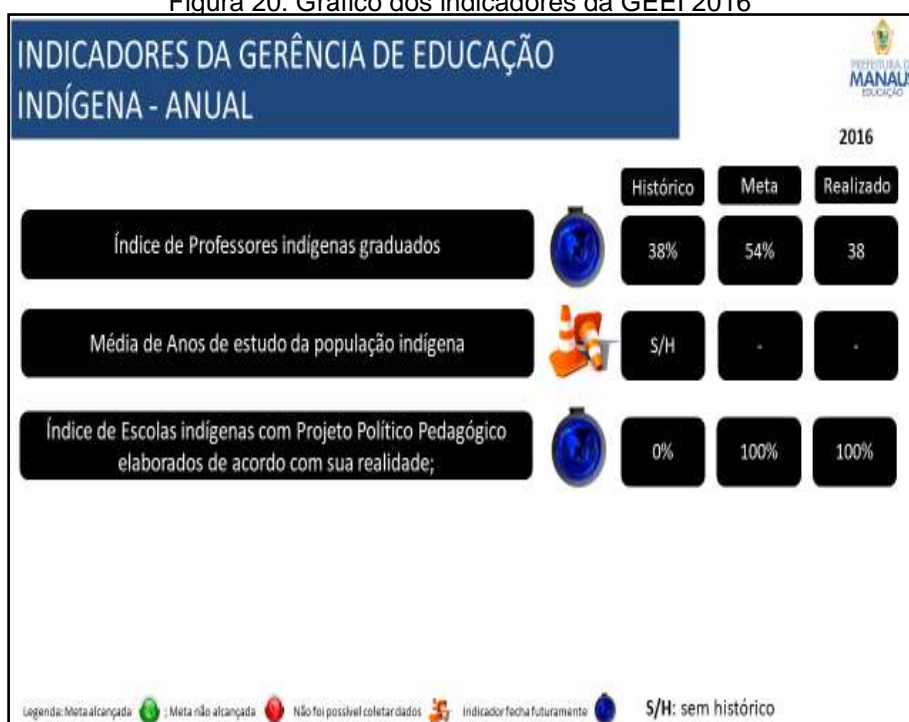
Figura 19: Painel dos indicadores da GEEI 2016



Fonte: Acervo do setor obtido pela autora (2020)

Para o ano de 2016, 65% foi a meta estabelecida para ser atingida mensalmente. Os indicadores a serem alcançados foram sugeridos pela consultoria do Instituto Áquila e o gerente da GEEI da época. Dentre outros desafios, foram apresentadas as metas a serem cumpridas pela equipe técnica: a) ofertar cursos de graduação aos professores indígenas da rede municipal de ensino de Manaus; b) realizar concurso público para contratação de professores; c) direcionar ações voltadas à elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas indígenas em consonância com as realidades das comunidades; d) realizar oficinas de planejamento e prática de ensino durante os assessoramentos pedagógicos.

Figura 20: Gráfico dos indicadores da GEEI 2016



Fonte: Acervo do setor obtido pela autora (2020).

Vale ressaltar que no primeiro ano da GEEI com a nova metodologia sugerida pela consultoria contratada não foi possível atingir as metas. O farol sempre esteve no vermelho. No entanto, vários fatores externos colaboraram para isso. Destacamos como ponto negativo a oferta de curso de graduação para professores indígenas, ação que não depende especificamente do setor. Para tal ação, é necessário firmar parcerias com instituições da educação superior - IES para realização da oferta desta formação específica.

No ano de 2017, a meta estabelecida foi de 75%. No entanto, após consenso entre a equipe de assessores pedagógicos da GEEI e a consultora do DEGE a meta “oferta de cursos de graduação aos professores indígenas” foi excluída dos indicadores, permanecendo as seguintes metas: a) formação dos professores indígenas; b) escolas indígenas com Projeto Político Pedagógico elaborados de acordo com sua realidade; c) assessoramento das escolas indígenas; d) execução das ações dos projetos pedagógicos diferenciados (projetos que trabalham língua materna e cultura indígena).

Figura: 21 – gráfico do Indicador GEEI, 2017



Fonte: Acervo do setor obtido pela autora (2020).

Da mesma forma, não foi possível atingir as metas estabelecidas, continuando com o farol vermelho. O cumprimento das metas não depende exclusivamente do setor. Por exemplo: o assessoramento às escolas indígenas depende de transporte fluvial cedido pela Divisão Distrital Zonal (DDZ Rural), o que nem sempre é efetivado na prática.

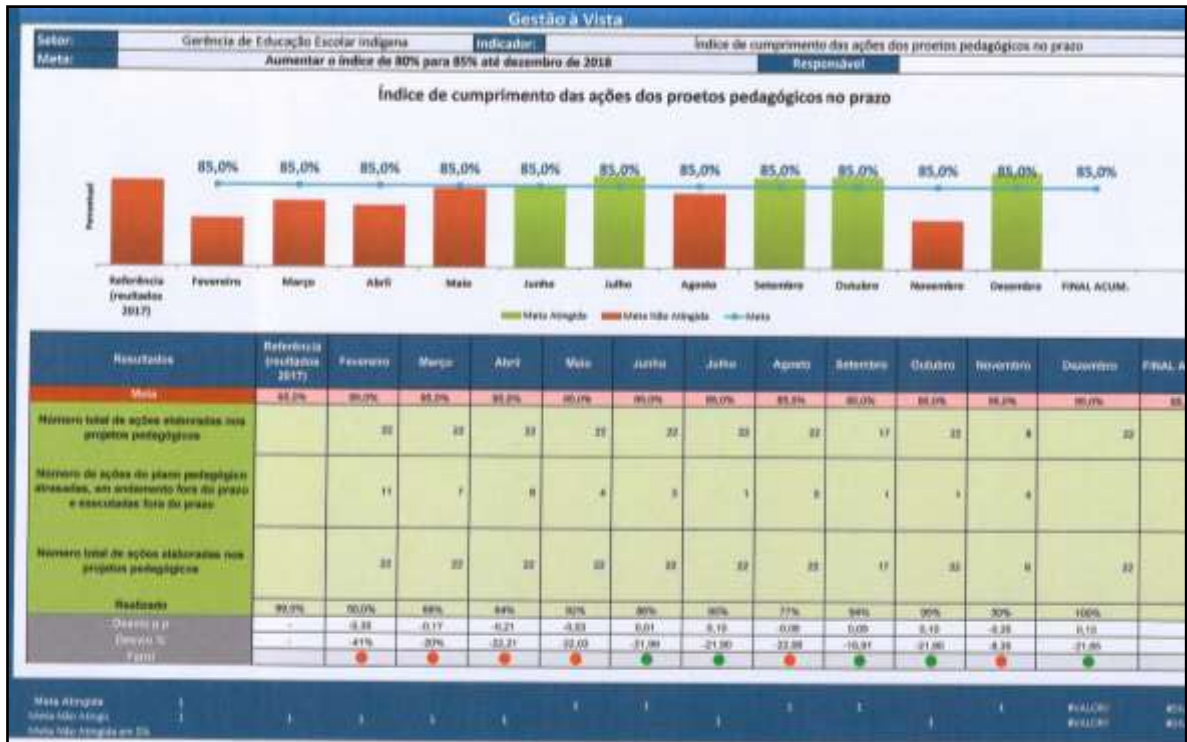
Para o ano de 2018, a meta estabelecida foi de 85%. Mais uma vez a equipe decidiu por excluir outra meta dos indicadores: “escolas indígenas com Projeto Político Pedagógico elaborados de acordo com sua realidade”. Essa exclusão deve-se ao fato da escassez de transporte fluvial para as escolas indígenas e pelo número reduzido de assessores da GEEI. No ano de 2018 os seguintes indicadores e metas foram estabelecidos:

Indicador 1 - Assessoramento às Escolas Indígenas e Centro de Municipal de Educação Escolar Indígena. Para este indicador foram definidos dois assessoramentos por escolas indígenas e 01 assessoramento por CMEEI. No total de 19 assessoramentos mensais a serem cumpridos;

Indicador 2 - Execução das ações dos projetos pedagógicos diferenciados (projetos que trabalham língua materna e saberes tradicionais). Para este indicador foi definida uma ação a ser cumprida por projeto. No total de 19 ações mensais a

serem cumpridas. Como detalhado no gráfico abaixo, as metas não foram alcançadas em sua maioria.

Figura: 22 – Gráfico detalhado dos Indicadores GEEI, 2018



Fonte: Acervo do setor obtido pela autora (2020).

Frente ao exposto, há uma disparidade nos campos de atuação da GEEI, pois, existe uma desigualdade entre o atendimento pedagógico realizado para as escolas indígenas e aos CMEEIs. Tal assimetria não é considerada pelos instrumentos avaliativos do Instituto Águila. Por outro lado, não há um cuidado em direcionar metas a serem cumpridas sem preocupar-se com a estrutura física e logística da instituição. Para cumprir tais ações, é necessário um trabalho em conjunto com demais setores responsáveis pelo transporte fluvial dos assessores, especialmente, para as escolas indígenas. Já que o deslocamento para os CMEEIs, na maioria das vezes, é realizado por conta do próprio assessor, no transporte coletivo ou particular. Diante disso, todo o trabalho desenvolvido nas comunidades indígenas depende exclusivamente do assessor pedagógico, o qual não mede esforços para acompanhar os professores indígenas.

Dessa forma, a nova proposta organizacional apresenta uma visão ampla dos trabalhos desenvolvidos pelos técnicos da SEMED. Mensalmente, são realizadas apresentações no painel pedagógico, onde os diretores, chefes e gerentes

apresentam os indicadores alcançados pelo setor. Nesta apresentação é possível visualizar os pontos positivos e as possíveis falhas nas execuções das ações. Com base nesses argumentos, compreendemos que a metodologia proporciona além de identificar onde se necessita intensificar os trabalhos, apresenta as falhas da equipe técnica da GEEI e/ou da instituição, como também evidencia a dependência dos setores entre si.

Nessa ótica, no organograma da SEMED cada setor tem competências assinaladas e são hierarquicamente vinculados a um departamento ou a uma divisão. Mesmo sendo assinalados qual o setor responsável e os pontos que influenciam diretamente no indicador negativo de um setor, pouco ou nada é realizado para reparar ou minimizar tais ações, em especial as definidas para a GEEI.

Com bases nesses argumentos, a metodologia utilizada para a EEI é um motivo de contestação entre a equipe de assessores pedagógicos da GEEI. Entende-se que para mensurar metas ou ações nos espaços educativos indígenas de Manaus é necessário que os instrumentos de avaliação sejam construídos de acordo com as especificidades de cada comunidade. Tais avaliações internas (AUGUSTO; BALZAN 2007) em que as escolas indígenas são submetidas são semelhantes à de uma escola da área urbana.

A luz dessas análises, é válido enfatizar o esforço da equipe de assessores pedagógicos da GEEI, no sentido de cumprir as metas estabelecidas pelos indicadores (ROMÃO, 2018). Entre os muitos desafios da equipe, está a efetivação das políticas públicas da EEI em privilegiar a comunidade indígena e não a instituição, devendo o qualitativo prevalecer sobre o quantitativo.

3.3.7 Ações Macro da Gerência de Educação Escolar Indígena - calendário anual de atividades.

Para melhor otimizar as ações da SEMED, para o início de cada ano, é organizado um calendário anual de atividades. Esse calendário é construído com as ações internas de cada setor, são denominadas ações macro. Estas ações norteiam as atividades do setor durante o decorrer do ano. Vale ressaltar que a partir de 2013 a equipe de assessores pedagógicos está à frente da organização das ações nas comunidades indígenas envolvendo a logística, alimentação, organização, assim como firmar parcerias externas e participar de todo o processo interno das atividades nas comunidades.

Vale ressaltar que a forma de organização das ações (LÜCK, 2009) sofreu mudanças no período de 2012 a 2018, quando a GEEI passou a organizar e direcionar as atividades sem consultar professores e comunidades. Em relação a esse fato, algumas comunidades já relataram seu descontentamento pela falta de autonomia em organizar as ações do jeito do indígena, com características próprias da comunidade ou do povo, como acontecia em anos anteriores.

Tal fato limita as comunidades no processo de autonomia (GRUPIONI, 2008). É preciso que toda a comunidade indígena participe de seu dia-a-dia (CARNEIRO, 2004), de modo que ela possa estar a serviço de seus interesses e projetos comuns, dando respostas às demandas por elas formuladas e colaborando para os diferentes processos de autonomia cultural e de cidadania indígena almejados pelos povos indígenas.

Já não é de agora que se decide para os povos indígenas o que é melhor para eles. O que se assiste hoje é que os próprios povos indígenas estão reclamando para si o direito de decidirem seu próprio caminho, a partir de relações mais equilibradas com o mundo de fora da aldeia, assentadas no respeito às suas concepções nativas (GRUPIONI, 2008).

A partir desse ponto de vista, é necessário reorganizar a participação da GEEI nas ações que envolvem professores e comunitários sem tirar a sua autonomia na gestão. Nesta pesquisa, não vamos adentrar no assunto das interferências nas ações da GEEI dentro das comunidades, mas, deixo um caminho para futuras pesquisas e possíveis contribuições sobre o tema.

Dessa forma, as ações macro definidas para a GEEI são organizadas na seguinte ordem:

a) Jornada Pedagógica para os professores: Escolas Indígenas e CMEEI: A jornada Pedagógica marca o início do ano letivo para educadores indígenas. Nesta ocasião são repassadas orientações pedagógicas, informações pertinentes ao ano letivo e relatos de experiências com finalidade de compartilhar conhecimentos. Desde o ano de 2017, o evento é organizado em dois momentos distintos para as Escolas e para os CMEEI. Os temas abordados na jornada são projetos pedagógicos, planejamento mensal e plano de aula, dentre outros.

b) Jogos Indígenas da Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú: A GEEI apoia a realização dos Jogos Interculturais da Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú - Comunidade Nova Esperança, localizado no Rio Cuieiras. O objetivo dos

jogos é promover a interação social e melhoria de qualidade de vida por meio de práticas esportivas, com destaque para o protagonismo indígena. Isto proporciona aos participantes a troca de aprendizados, construindo novos saberes e revitalizando aspectos das culturas dos indígenas da região do rio Cuieiras.

c) Brincadeiras de Curumins e Cunhatãs: A Aldeia Inhãa-Bé, em parceria com a GEEI, realiza os jogos Brincadeira de Curumins e Cunhatãs, com a finalidade de promover a integração, por meio do esporte e brincadeiras, entre as crianças indígenas residentes nas proximidades do Rio Tarumã Açu. Os jogos destinados às crianças buscam reviver as brincadeiras tradicionais do povo Satere Mawé e Tikuna.

d) Mostras Pedagógicas dos Professores Indígenas de Manaus: A Mostra Pedagógica é o momento de conhecimento e troca de experiência entre os professores indígenas de Manaus. Atualmente, os professores desenvolvem suas atividades norteadas por projetos societários visando a manutenção, o fortalecimento e/ou revitalização de seus aspectos culturais e linguísticos. Além da partilha das experiências pedagógicas entre professores indígenas, o evento serve como momento de encontro entre lideranças, comunitários e técnicos da SEMED.

Assim, a proposta das ações macro tem a finalidade de organizar as ações que acontecem nas comunidades, com o apoio da GEEI. Vale ressaltar que é um trabalho árduo da equipe, cujo objetivo principal é a realização dos eventos programados. Isto porque as ações atualmente estão voltadas para uma visibilidade institucional e não necessariamente da comunidade indígena (CARNEIRO, 2004).

3.4. Linhas de atuação da GEEI: Escola Indígena e Centro Municipal de Educação Escolar Indígena – CMEEI

A GEEI atua em duas frentes de trabalhos: nas Escolas Indígenas, situadas na área ribeirinha de Manaus e nos CMEEI localizados em perímetros urbanos, rodoviários e ribeirinhos da cidade. Tal atendimento é efetuado quando a comunidade solicita assistência, via documento a SEMED/GEEI que realiza visita técnica para levantamento de demanda, espaço físico e outros elementos necessários para o funcionamento do Espaço Educativo Indígena.

3.4.1 A Escola Indígena de Manaus: a conquista de uma educação específica e diferenciada.

Atualmente, são atendidas quatro escolas indígenas localizadas nas comunidades indígenas, situadas em áreas ribeirinhas que buscam a implementação de uma educação pautada nos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo, da interculturalidade e da participação comunitária. Os professores que atuam nas escolas indígenas são naturais da própria comunidade e a maioria não possui formação inicial.

Esses professores além de trabalhar a educação da base nacional têm a incumbência de trabalhar com aspectos culturais do seu povo. Esse trabalho é fortalecido pelos projetos societários com o apoio do assessor pedagógico da GEEI, orientando e auxiliando no desenvolvimento das atividades para a EEI e um assessor pedagógico da DDZ/Rural que acompanha o cumprimento da proposta pedagógica da SEMED, na ocasião das visitas pedagógicas.

O acesso às Escolas Indígenas, é realizado por transporte fluvial (SILVA; FACHIN, 2014) no tempo de 2 até 3 horas de distância da capital. O trabalho de acompanhamento aos professores das escolas indígenas é carente pela falta de infraestrutura e logística da instituição. O assessoramento é realizado em um dia, o que deixa a desejar o desenvolvimento de um bom trabalho com os professores indígenas. Visto que esses professores necessitam de um acompanhamento mais específico, pelo fato de serem eles os responsáveis pelo processo de desenvolvimento educacional das crianças indígenas.

O reconhecimento de quatro Escolas Indígenas no município de Manaus fundamentou-se na Lei Orgânica do Município (PREFEITURA DE MANAUS, 2017), que estabelece no Capítulo IV – Das Políticas Cultural e Educacional, do Desporto e do Lazer e da Questão indígena, garante às comunidades indígenas o ensino regular, ministrado de forma intercultural e bilíngue (PREFEITURA DE MANAUS, 2015). Existem, quatro escolas indígenas instituídas pelo Decreto Municipal 1.394/2011, localizadas no Rio Negro, comunidades Terra Preta e São Thomé, e no Rio Cuieiras, comunidades Três Unidos e Nova Esperança. A partir de 2014, a Lei Nº 1.893 de 2014 alterou a denominação dessas escolas municipais para denominação na língua indígena.

Tal designação, fortaleceu a educação pautada nos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo, da interculturalidade e da participação comunitária. Com tal conquista, foram denominadas as seguintes escolas indígenas:

1. Escola Municipal de São Thomé, com a nova denominação para: Escola indígena Municipal Kunya Taputira, na língua indígena Nheengatu significa Flor de Menina. Na escola atua uma professora e um gestor indígena da etnia Baré.

2. Escola Municipal Aleixo Bruno, com a nova denominação para: Escola Indígena Municipal Arú Waimi, na língua indígena Nheengatu significa: Sapo Velho. Na escola atuam quatro professores, da etnia Baré e um gestor não indígena, a pedido da comunidade.

3. Escola Municipal Três Unidos, com a nova denominação para: Escola Indígena Municipal Kanata T-Ykua, na língua indígena Kambeba significa Luz do saber. Na escola atuam dois professores e um gestor indígena, da etnia Kambeba.

4. Escola Municipal Boas Novas, com a nova denominação para: Escola Indígena Municipal Puranga Pisasú, na língua indígena Nheengatu significa Boas Novas. Na escola atuam três professores e um gestor indígena da etnia Baré.

3.4.2 Centro Municipal de Educação Escolar Indígena - CMEEI - Resistência e fortalecimento dos povos indígenas em meio urbano

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) assegurou aos indígenas o direito de terem sua língua, suas culturas e processos próprios de aprendizagem como forma de manter suas organizações sociais. A Carta Magna instituiu como dever do Estado a proteção de suas manifestações culturais, novos modelos de processos educativos e práticas pedagógicas que conduziram o atendimento de uma educação diferenciada, específica, comunitária, intercultural e bilíngue. Esse processo é fruto das reivindicações dos movimentos indígenas em prol de políticas públicas para educação escolar indígena (SANTOS; PEIXOTO, 2016). No entanto, para os povos indígenas que residem em perímetro urbano não há políticas públicas voltadas para atender essa população.

A presença indígena na cidade (MANCHINERY, 2015) advém de inúmeros razões, dentre as quais destacamos a busca por atendimento a saúde e educação ou melhores condições de sobrevivência. Assim, tentam manter-se em um único lugar ou

elegem um local para realizar as reuniões e encontros com finalidades distintas, entre elas, a organização de novas comunidades indígenas na cidade. Nessa ótica, essa grande população de índios urbanos acaba se concentrando nas áreas periféricas de Manaus, formando comunidades indígenas urbanas ou verdadeiras aldeias urbanas (BAINES, 2001).

A migração indígena para os centros urbanos ocorre de maneiras muito diversas, desde o traslado de grupos familiares para bairros onde já há um contingente grande de índios organizados politicamente até casos de migração de indivíduos para a cidade em busca de empregos, tratamento de saúde, educação ou um novo estilo de vida. Em outras situações a própria organização social indígena se configurou para formar grandes aldeias urbanas [...] (BAINES, 2001, p 16).

Nesse movimento de migração, as reivindicações dessas organizações por uma educação escolar diferenciada em meio urbano foi efetivada a partir de 2005 na cidade de Manaus. Assim, o município dá início a execução de políticas educacionais para às comunidades indígenas na cidade através da implantação dos Espaços Culturais e das Espaços Educativos no município de Manaus, conforme Art. 8, do Decreto Municipal 1394/2011.

Nessa perspectiva, as comunidades conciliam os conhecimentos da sociedade envolvente aos conhecimentos tradicionais do seu povo fazendo cumprir os direitos específicos da Educação Escolar Indígena. Esse movimento colabora efetivamente com os projetos das comunidades indígenas, uma vez que, em meio urbano, a escola frequentada pelos indígenas não atende aos anseios das comunidades e não contribui para o fortalecimento e revitalização das suas identidades.

Mesmo morando na cidade os indígenas podem manter vivos seus valores culturais e identitários, dependendo do modo como se organizam e se inserem na vida social. Há o mito de que o índio deixa de ser índio quando se encontra em locais urbanos, pois suas vivências de índio não são consideradas válidas na cidade. A tendência nestes casos é o abandono gradual da cultura e da identidade indígena (ALMEIDA, 2008).

Para Almeida (2008, p.11), o "[...] "foco da política indigenista está centrado quase que exclusivamente nas aldeias, que são entendidas oficialmente como localizadas em áreas rurais, por oposição às áreas urbanas".

A cerca desses movimentos, Manaus é pioneira no atendimento educacional diferenciado voltado à população indígena na cidade. O atendimento é realizado nos

denominados Centro Municipal de Educação Escolar Indígena - CMEEI de Manaus, com o objetivo de revitalizar e fortalecer elementos culturais nas comunidades indígenas fora da aldeia. Atualmente, são atendidos pela GEEI dezoito CMEEI e outros sete aguardam a realização de novo processo seletivo para contratação de docentes. O acesso aos CMEEI é realizado por transporte fluvial no tempo de 30 minutos a 3 horas de distância da capital e em perímetro urbano e rodoviário. Vale ressaltar que, o acompanhamento do assessor pedagógico é cumprido por conta própria, ou seja, transporte próprio ou coletivo.

Do mesmo modo das escolas indígenas, nos CMEEI a maioria dos professores não possuem formação inicial, ficando a responsabilidade dos assessores pedagógicos da GEEI, acompanhar e orientar as questões pedagógicas e administrativas, entre outros. O assessoramento não se reduz mais aos espaços de educação escolar ou até mesmo formal, mas estende-se a outros níveis educacionais (MONEREO; POZO, 2007). Diferente da criação da escola indígena que, para sua criação deve localizar-se em área ou comunidade indígena, conforme preceitua a legislação, para a instituição do CMEEI não se segue a mesma regra.

A maioria desses espaços localiza-se em comunidades constituídas pelo deslocamento das bases indígenas para a cidade, nos assentamentos/invasões ou em pequenos espaços residenciais. Não é objetivo desta pesquisa avançar em questões de organização documental estabelecendo regras para acesso ao atendimento diferenciado em área urbana. No entanto, o tema é oportuno para futuras pesquisas dentro da Instituição, em especial, na questão das legalizações desses Espaços Educativos Indígenas. Contudo, a SEMED/GEEI, atende as demandas solicitadas pela comunidade para fortalecimento da EEI em perímetro urbano da cidade, fazendo parte do atendimento os seguintes CMEEI:

3.4.3 CMEEIs localizados na área urbana e rodoviária da cidade de Manaus

1. CMEEI Wotchimaücü - significa na língua indígena tikuna: Ajuri ou União, está localizado na Rua São Salvador, 1216 – Cidade de Deus, é atendido pela SEMED/GEEI desde 2005 (povo Tikuna);

2. CMEEI Atauanã Kuarachi Kokama - significa na língua indígena kokama: Estrela do Saber, está localizado na Estrada do Brasileirinho KM 08, atendido pela SEMED/GEEI desde 2005 (povo kokama);

3. CMEEI Wanhut'i - significa na língua indígena Satere Mawé Relógio, está localizado na Rua Comandante Norberto Wongal, nº 261/Conjunto Santos - Dumont/ Redenção 01, atendido pela SEMED/GEEI desde 2005, (povo Satere Mawé);

4. CMEEI Buû-Miri - significa na língua indígena tukano Uirapuru, está localizado na Rua 06 nº 156 – Conjunto Villar Câmara, atendido pela SEMED/GEEI desde 2012 (povo Tukano);

5. CMEEI Tsetsu Kadun Kokama - significa na língua indígena kokama Estrela do Amanhã, está localizado na Rua Lábrea 447 - Grande Vitória, atendido pela SEMED/GEEI desde 2012 (povo Kokama);

6. CMEEI Bayaroá - significa na língua indígena tukano Mestre de Danças, está localizado na Rua São Luis 474, Bairro São João- BR 174, Km 04, atendido pela SEMED/GEEI desde 2012 (povo Tukano);

7. CMEEI Amarini Arurã Apurinã - significa na língua indígena apurinã, Menino Levado, está localizado na Av. Real s/n – Mauzinho, atendido pela SEMED/GEEI desde 2012 (povo Apurinã);

8. CMEEI Wainhamary - significa na língua indígena Cobra Jibóia. Está localizado na Av. Coletora 02 - Nova Cidade/Conjunto Cidadão 12, atendido pela SEMED/GEEI desde 2016 (povo Apurinã);

9. CMEEI Nusoken - significa na língua indígena Satere Mawé Paraíso, está localizado na Rua Comandante Norberto Wongal, nº 261/Conjunto Santos - Dumont/ Redenção 01, atendido pela SEMED/GEEI desde 2016 (povo Satere Mawé);

10. CMEEI Sol Nascente - assentamento com vários povos, está localizado no bairro Francisca Mendes II, atendido pela SEMED/GEEI desde 2016 (ensino da língua Neengathu);

11. CMEEI Nações Indígenas - assentamento com vários povos, está localizado na Av. Beija Flor Vermelho, Rua E 200- Comunidade Nações Indígenas - Tarumã, atendido pela SEMED/GEEI desde 2016 (ensino da língua Neengathu);

12. CMEEI Wakenai - assentamento com vários povos, está localizado Comunidade Parque das Tribos -Tarumã, atendido pela SEMED/GEEI desde 2016 (ensino da língua Neengathu).

3.4.4 CMEEIs localizados na área ribeirinha cidade de Manaus

CMEEI Kuiá - que significa na língua materna Satere Mawé Cuia, está localizado na Aldeia Inhaã-Bé, Igarapé do Tiú 02, Rio Tarumã Açu, atendido pela SEMED/GEEI desde 2012 (povos Satere Mawé e Tikuna);

CMEEI Tupãna Yupirunga - que significa na língua indígena Neengathu Deus Criou, está localizado no Sítio Santa Maria 01, Rio Tarumã Açu, atendido pela SEMED/GEEI desde 2016 (povo Karapãna);

CMEEI Weku Durpuá - significa na língua indígena tukano Cabeça de Anta, está localizado na Comunidade Barreirinha /Rio Cuieiras-Negro 01, atendido pela SEMED/GEEI desde 2016 (povo Tukano);

CMEEI Tupana Aruca - significa na língua indígena neengathu, Casa de Deus, está localizada na Comunidade Livramento do Rio Tarumã Mirim e Tarumã Açu, atendido pela SEMED/GEEI desde 2016 (povo Baré);

CMEEI Kurasi Weara - significa na língua indígena neengathu Raio de Sol, está localizado na Comunidade Yamuatiri Anama/Rio Cuieiras-Negro 01, atendido pela SEMED/GEEI desde 2016 (povo Baré);

3.4.5 CMEEIs no aguardo de novo processo seletivo para contratação de professores indígenas

CMEEI Nusoken - Tarumã (etnia Satere Mawé), localizado no bairro Tarumã.

CMEEI Yatsi Ikira 'Lua Verde, (etnia Kokama), localizado na Rua Francisca Mendes, Cidade de Deus, nº 116.

CMEEI Karuara (etnia Kokama), localizado na Rua Cravinho s/n - Bairro João Paulo.

CMEEI Branquinho (etnia Tukano), localizado no Igarapé do Branquinho.

CMEEI Gavião (etnia Satere Mawé), localizado no Tarumã Açu - Igarapé do Tiú.

CMEEI Tucumã Verde (etnia Kokama), localizado na BR 174 – Rio Tucumã.

CMEEI Poranga Yasarú, (etnia Baré), localizado na Comunidade Boa Esperança/Rio Cuieiras-Negro 1, atendido pela SEMED/GEEI desde 2016.

Mediante esse cenário, os CMEEI possibilitam que as línguas, a tradição oral, o saber e a cultura dos povos indígenas, sejam mantidos no meio urbano para crianças, jovens e adultos. Desse modo, o atendimento para crianças acontece no contraturno da escola regular, ou seja, em um horário a criança frequenta a escola regular e no outro as aulas de educação escolar indígena na comunidade.

Apesar dos avanços da EEI, os povos que vivem em contexto urbano ficam impossibilitados de praticar algumas atividades que são realizadas na aldeia de origem, tais como: fazer seus roçados, pescar, caçar, nadar, podendo manter outros como: produzir artesanato, organizar suas festas e alguns rituais, transmitir sua literatura oral e continuar falando sua língua indígena (SANTOS; PEIXOTO, 2016).

Dentro dessa perspectiva, manter esses elementos culturais é exercido com orientações do assessor pedagógico e do ancião da comunidade, ou seja, os sábios que detém os conhecimentos da cultura do seu povo e. No dizer de Meliá, para os povos indígenas organizados em área urbana há uma necessidade dos mais velhos de repassar seus conhecimentos, suas histórias para os mais jovens:

A educação como processo deve ser pensada como a maneira pela qual membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade dos valores e instituições consideradas fundamentais [...] As sociedades tribais possuem maneiras específicas para socializar seus membros jovens, dentro dos padrões da cultura tradicional. A diferenciação básica entre os procedimentos utilizados pelas sociedades tribais e uma sociedade nacional qualquer está na não formalização dos sistemas de socialização tribais (MELIÁ, 1999, p.11).

Em vista disso, esse desafio que já é grande para as populações indígenas que vivem nas áreas rurais dos municípios, se agiganta no ambiente urbano (MANCHINERY, 2015), pois, o governo federal, ao qual compete à gestão da política indígena no Brasil, não estabelece programas de assistência aos índios que estão na cidade, e por isso, estes tendem a enfrentar mais desafios para fazer valer qualquer direito, apesar de ser evidente a necessidade de adaptação dos indígenas a uma nova realidade sociocultural e sociopolítica (ARAÚJO et al., 2005).

No entanto, é necessário que haja diálogos para mater as políticas públicas no sentido de manter as atividades desses Espaços Educativos Indígenas na cidade. No caso dos CMEEI de Manaus, é necessário que haja a formalização institucional desses espaços pelo Poder Público, resguardando os direitos conquistados e a efetivação das reivindicações para os povos indígenas que habitam nas áreas urbana

do município. Também é necessário, que critérios para inserção desses Espaços Educativos em processo seletivos sejam definidos pela instituição e pelo movimentos indígena. Nessa perspectiva, as comunidades indígenas urbanas (BAINES, 2001) constroem seus próprios processos educativos, recriando continuamente sua história, seus valores, seus projetos de vida, sua cultura e a sua identidade étnica.

Para uma melhor visualização, do atendimento realizado pela GEEI aos CMEEI's em diversas zonas da cidade foi elaborado um mapa pelo setor de geoprocessamento da SEMED, com a localização dos referidos Espaços Educativos Indígenas, conforme Anexo I.

CAPÍTULO 4 - O ASSESSOR PEDAGÓGICO: EM ESPAÇOS EDUCATIVOS INDÍGENAS DA CIDADE DE MANAUS

Um rio precisa de muita água em fios para que todos os poços se enfrasem: se reatando, de um para outro poço, em frases curtas, então frase e frase, até a sentença-rio do discurso único em que se tem voz a seca ele combate.

João Cabral de Melo Neto

4.1 O percurso dos rios

O Encontro das águas é um fenômeno natural facilmente visto em muitos rios da Amazônia (CARVALHO; SANTOS FILHO; SANTOS, 2019). Na cidade de Manaus, uma das principais atrações turísticas da capital amazonense é o encontro entre os rios Negro e Solimões. Aproveitando o rio como recurso literário, me proponho a analisar as contribuições do assessor pedagógico da EEI no processo de formação dos professores indígenas de Manaus.

Em nosso estudo, os rios são os professores e assessores pedagógicos que atuam nos Espaços Educativos Indígenas. A simetria com a figura dos rios (CARVALHO; SANTOS FILHO; SANTOS, 2019) se dá no encontro destes que, embora pareçam um percurso individual constrói característica própria e provoca transformações no seu percurso.

O percurso formativo dos rios é o que sustentará e constituirá nossa pesquisa, fundamentada nas descrições de professores e assessores pedagógicos e suas percepções a partir das entrevistas gravadas em áudio, e posteriormente transcritas. As entrevistas foram realizadas entre março e agosto de 2019 com quatro professores indígenas e três assessores pedagógicos da GEEI Manaus.

Com o propósito de preservar a identidade dos colaboradores da pesquisa, substituímos os nomes próprios para nome de rios tais como Tefé, Purus, Marau, Tapajós, Guamá, Negro e Cuieiras. Quando os rios têm uma relação, eles tem confiança, determinação e o reconhecimento que existem culturas e pessoas diferentes. Quero dizer que no percurso tem pessoas que inspiram o correto percurso a seguir: são os encontros das águas moldando uma nova paisagem. Esses encontros são pessoas que fizeram ou fazem parte das experiências vividas.

Participaram das entrevistas três professores indígenas que atuam nos CMEEI's, um professor/gestor indígena pertencente ao quadro de uma Escola indígena e três assessores pedagógicos da GEEI/Manaus. Para responder com mais

confiança as questões da pesquisa, optou-se em pesquisar grupos distintos, por um lado os assessores pedagógicos, que são o foco central deste estudo, responsáveis pelo acompanhamento pedagógico dos Espaços Educativos Indígenas e professores indígenas que são orientados por esse assessor no desenvolvimento de suas atividades educacionais. Esse trabalho com dois grupos distintos proporcionou a análise pelo prisma desses dois ângulos para aqueles que desenvolvem trabalho de assessoria e aqueles que adquirem conhecimento através desse trabalho.

As entrevistas, com gravações de áudio, foram realizadas nos CMEEI, nas dependências da GEEI e na UFAM, com duração em média de 50 minutos, utilizando como guia os questionamentos seguintes, em uma espécie de roteiro norteador do diálogo:

Como se apresenta a organização, a estrutura técnica e pedagógica da GEEI/Manaus?

Como decorre o percurso do assessor pedagógico nos espaços educativos indígenas?

De que maneira um produto educacional poderia auxiliar a atuação desses assessores pedagógicos a prestar um melhor assessoramento aos professores indígenas?

O que representar o assessor e o assessoramento pedagógico para o professor indígena?

Tais questões, foram respondidas ao longo das narrativas feitas pelos rios em nosso percurso e fizeram emergir nossas categorias operacionais: perfil, formação e planejamento.

Para melhor compreender os benefícios dos rios na vida cotidiana, buscamos evidenciar cada rio em seu percurso, por meio dos relatos de experiência e vivência que instituíram o processo formativo do assessor pedagógico da GEEI/Manaus. Para melhor compreensão dos rios participantes da pesquisa, farei uma breve apresentação do percurso de cada rio.

4.1.1 Rio Tapajós

Um rio bastante agitado, que percorre com bravura seu caminho estabelecendo seus pontos de vista crítico. Tapajós, formado em Pedagogia, é oriundo de Alter do Chão/PA, da etnia Borari. Mudou-se para Manaus em busca de trabalho e prosseguir com seus estudos. Porém, o Polo Industrial de Manaus foi inicialmente uma opção de

emprego. No ano de 2007, participou do processo seletivo para coordenador pedagógico da Secretaria de Cultura do Estado, e lá permaneceu até o ano de 2008, quando prestou concurso para o cargo de pedagogo da SEMED sendo aprovado e lotado em escola municipal.

No ano de 2011, foi convidado para fazer parte do setor de Divisão de Avaliação e Monitoramento/ DAM na Sede da SEMED. Em 2013 a convite, passou a fazer parte do quadro de assessores pedagógicos da Gerência de Educação Escolar Indígena. No ano de 2017, dando continuidade a seus objetivos de especialização profissional ingressou no curso de mestrado de Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas.

4.1.2 Rio Negro

O rio Negro é marcado pela exuberância de suas águas escuras que transmitem um certo receio de percorrê-las, mas, ao mesmo tempo proporciona desafios para entender suas particularidades. Assim, é o nosso Rio Negro, nasceu em Manaus, seguiu carreira na área da educação, já atua desde 1990 como pedagoga em escolas da rede municipal de educação. Sua história perpassa pela contribuição tanto nas escolas como em setores da sede da SEMED. Nos últimos anos, por motivos de saúde dedicou-se mais para a atuação na área administrativa.

Porém, no fim de 2018, sentiu necessidade de ajustar seu curso em outra direção. Foi convidada para participar do quadro de assessores pedagógicos da Gerência de Educação Escolar Indígena, uma área que ela desconhecia e tinha pouco entendimento do trabalho do assessor pedagógico na EEI, mas aceitou o desafio. Durante todo o seu tempo de atuação como pedagoga na rede municipal, Negro teve a oportunidade de acompanhar professores da educação básica regular e na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), porém, quando iniciou os trabalhos com os professores da EEI com uma realidade específica, sentiu dificuldade em entender e adaptar-se a pedagogia tradicional dos professores indígenas.

4.1.3 Rio Guamá

Um rio com águas barrentas e frias, é uma típica paisagem ribeirinha, que influencia pela sua calma e pela persistência em solidificar seus ideais de luta. Guamá é decidida e preserva as amizades conquistadas ao longo do seu percurso. É

persistente em conduzir apreciadores para suas lutas, em suas calmarias vai guiando esse processo de forma harmoniosa.

Guamá é natural de Belém/PA, mudou-se para Manaus no ano de 2000, com o propósito de trabalho e melhoria no campo profissional. Neste mesmo ano foi efetivada no concurso da SEMED como pedagoga. Atuou como formadora do Projeto de formação para professores indígenas Pirayawra. Por conta dessa formação, foi convidada a fazer parte da equipe da GEEI da Semed/Manaus no período de 2005 a 2009 fazendo parte da institucionalização do setor.

Em busca de seus objetivos de formação, ingressou em 2011 no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Amazonas. No ano de 2013, foi convidada a assumir a gerência da GEEI, permanecendo por 11 meses, quando se efetivou no quadro de professores da UFAM. Porém, o percurso não mudou seu trajeto de contribuição com a EEI.

4.1.4 Rio Tefé

Um rio explorador, que a cada dia tem uma nova missão dentro de sua comunidade. Natural do município de Tefé, veio para Manaus ainda criança com sua família no ano de 1993. A promessa de emprego, propagada pela Zona Franca de Manaus em busca de uma melhor qualidade de vida principalmente no atendimento à saúde, educação e problemas econômicos contribuíram para a saída de muitas famílias indígenas das aldeias, inclusive a família de Tefé.

Na capital, enfrentaram muitas dificuldades para conseguir trabalho e acostumar-se com a nova vida além de, uma nova cultural. Decidiram então, buscar seus parentes que também se deslocaram para Manaus e encontravam-se dispersos nos bairros João Paulo, Grande Vitória, Mauzinho, Cidade de Deus e Nova Vitória. A finalidade era iniciar uma associação indígena do povo Kokama, em Manaus.

Após muitas lutas, no ano de 2005 a associação foi organizada fisicamente e juridicamente, dando origem a uma comunidade indígena, que buscou reunir os parentes para fixar residência na localidade conhecida como Ramal do Brasileirinho, na Zona Leste de Manaus. Os pais de Tefé faziam parte dessa comunidade, construíram casa e plantavam para conseguir sua subsistência. Ao longo do tempo, reivindicaram junto ao Poder Público atendimento na área da saúde, educação, saneamento básico, entre outros. Tefé relatou que foram muitas lutas até a chegada da Educação Escolar Indígena na comunidade, em 2012. No entanto, ao deslocarem-

se de suas aldeias fazia-se necessário o processo de revitalização e fortalecimento cultural para o povo. Em 2016, Tefé foi escolhida para assumir o cargo de professora indígena da comunidade.

4.1.5 Rio Purus

Um rio muito sinuoso, com águas brancas e rico em beleza natural. Purus nasceu em Manaus, porém sua família sem condições financeiras regressou para sua aldeia de origem no Joari, localizada no rio Purus. Em 1995, com nova perspectiva de vida retornaram para Manaus com a promessa de trabalhar no Polo Industrial. Seu pai logo conseguiu emprego como auxiliar de serviços gerais em uma das fábricas do Distrito Industrial. Mesmo com dificuldades, conseguiram fixar residência no bairro Mauzinho/Manaus. Aos poucos, outros parentes foram se deslocando da aldeia e estabilizaram-se no mesmo bairro, organizando assim uma comunidade indígena.

Em meados de 2005, o pai de Purus participava do movimento indígena com a finalidade de acesso às políticas públicas para os indígenas residentes na cidade. Foi através da participação do movimento indígena que seu pai iniciou um trabalho voluntário para parentes residentes próximos de sua casa. Os encontros aconteciam sempre aos domingos e vinham parentes de outros bairros que, igualmente ao seu pai eram fluentes na língua indígena da etnia Apurinã.

Nesses encontros, eles tinham a oportunidade de se expressarem sem vergonha e sem preconceito na sua língua de origem. Por ocasião dos encontros, predominava o ensino da língua indígena para adultos e crianças, com pouco contato na oralidade da língua. Anteriormente a esses encontros, Purus não demonstrava interesse pela questão indígena, segundo seus relatos, foi na época desses encontros que passou a interessar-se pelo aprendizado da língua indígena.

No ano de 2010 Purus, consegue trabalho no Distrito Industrial e lá permanece por alguns anos. Em 2014, o sonho de entrar para uma universidade pública torna-se realidade, ingressando no curso de Direito na Universidade Estadual do Amazonas - UEA, utilizando com muito orgulho a cota indígena. No entanto, não era fácil trabalhar até altas horas no período noturno e frequentar a universidade pela parte do dia. O curso exigia muitas leituras e livros com alto custo. Em 2012, o pai de Purus é contratado pela SEMED como professor indígena e convidou-a para ajudá-lo nas atividades sobre a EEI. No ano de 2016, Purus é indicada para assumir o cargo de professora indígena da comunidade.

4.1.6 Rio Marau

Um rio calmo, observador que traz consigo a vontade de conhecer novos caminhos e o faz com muito empenho. Marau nasceu na aldeia Monte Salém no município de Maués. No ano de 2000, veio para Manaus acompanhar seu pai por motivos de saúde e permaneceu na cidade para prosseguir seus estudos e trabalhar, residindo em uma comunidade indígena no bairro Redenção, Zona Oeste de Manaus. Decidida a manter os costumes tradicionais em meio urbano, iniciou em 2014 um trabalho educacional voluntário na EEI, com crianças dentro da sua comunidade.

Nesse tempo, foi solicitado junto a SEMED o atendimento educacional diferenciado para a comunidade e contratação de um professor indígena. No entanto, processos administrativos são muitos burocráticos e esse trabalho de professora voluntária persistiu por dois anos. Marau relata que teve ocasiões em que queria desanimar, já que precisava buscar outro meio para sustentar sua família e a esperança de ser contratada como professora parecia uma utopia. Nesse período, foi viabilizada o acompanhamento de uma assessora pedagógica e, era convidada a participar dos eventos organizados pela GEEI para professores indígenas. Como professora voluntária, pouco lhe era cobrado nas questões administrativas e pedagógicas. A sonhada contratação como professora indígena foi efetivada em 2016.

4.1.7 Rio Cuieiras

Um rio de imaginário diferenciado, assim é o rio Cuieiras, determinado a lutar pelos seus parentes e pela sua comunidade. Essa luta é antiga, desde a sua adolescência quando já predominava a vontade e a necessidade de atuar como professor indígena da sua própria comunidade para ajudar seu povo. Foi assim, que em 1993, assumiu o cargo de professor da sua comunidade. Nessa época, a escola pertencia a SEMED do município de Novo Airão. No ano de 2003, a escola passou a fazer parte da SEMED/Manaus, época em que foi contratado como professor rural além de professor, também assumiu a função de gestor escolar.

As lutas em prol de uma EEI diferenciada foi consolidada com a criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena. A partir de 2007, passou a ser contratado como professor indígena/RDA acumulando ainda, a função de gestor da escola. Nesse período, já era referência como professor indígena, pelas conquistas da EEI

dentro da sua comunidade. Foi eleito como representante dos professores indígenas na área do Rio Negro/Cuieiras permanecendo no cargo no período de 2007 a 2016. Cuieiras idealizou objetivos para a implantação da escola indígena dentro da sua comunidade e sempre primou pelo princípio da participação comunitária onde tudo é decidido e planejado em conjunto.

Para ele, todos esses anos de experiência como professor indígena serviram para organizar e definir a trajetória bem sucedida da sua escola. Segundo ele, essas questões são difíceis de serem entendidas por terceiros, pois, ainda há comunidades que não sabem o que querem e aonde querem chegar com a EEI. No entanto, decidiu afastar-se das lutas, uma vez que, segundo ele, a falta de apoio das comunidades indígenas, das redondezas e o acesso à vida acadêmica contribuíram para essa decisão.

Conhecendo a trajetória dos rios, evidenciamos que todos têm um curto ou longo percurso que deságua na EEI. Percorremos pela trajetória do assessor pedagógico da GEEI, compreendendo que precisamos de vários fios de água para encher um rio.

4.2 - A ação instituída na SEMED e as apostas conceituais

O cargo de coordenador pedagógico (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012) tem suas origens na supervisão pedagógica com surgimento no curso de pedagogia. Ao longo do tempo, o cargo de coordenador pedagógico sofreu mudanças como as alterações da função e principalmente a re-construção de uma identidade profissional. É a partir do fim década de 1960, no parecer n. 252 (BRASIL, 1969), que trouxe uma proposta de divisão para a formação do professor nas licenciaturas e nos especialistas que se destinavam para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro do sistema escolar.

Ainda na mesma década, a lei 5.692 (BRASIL, 1971) regulamentou a organização das atividades docente e não-docente dentro da instituição, em especial a função de supervisor pedagógico. Nos estudos de Urban (1985), o perfil dessa função foi delineado em meio ao autoritarismo militar e um tecnicismo que dominava a área pedagógica.

A Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei 5.692/71 a instituiu como serviço específico da Escola. Sua função era, então,

predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. O mesmo prepara predominantemente, desde então, “generalistas”, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação. (URBAN,1985, p. 5)

É nesse contexto que foi instituída a função de supervisor pedagógico com a finalidade de atuar ideologicamente, tendo um papel fiscalizador e controlador sobre os professores, atuando de forma repressiva e intimidadora. Por conseguinte, ainda hoje a função do supervisor pedagógico é vista negativamente pelos professores. Atualmente, tal função é desempenhada pelo pedagogo escolar ou assessor pedagógico definida mais claramente a partir da década de 1990, na Lei 9394 (BRASIL, 1996), mais precisamente no artigo 64.

Esta legislação determina que a formação de profissionais para atuar na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996)

Ainda na referida lei, o art. 67 define que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do Magistério Público e considera as funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar, as de coordenação e assessoramento pedagógico (BRASIL, 1996).

É nesse cenário, onde o pedagogo desenvolve várias funções nas escolas e nas Secretarias de Educação, que surgem as definições, entre outras, como de coordenador pedagógico, coordenador educacional e assessor pedagógico dependendo de cada região do país. Em meio a essas constantes mudanças, a denominação de assessores foi se modificando: formador de tomadores, responsáveis por área e ciclo, assessores de formação permanente, assessores técnico-pedagógico, professores de apoio ou assessores de formação (MONEREO; POZZO, 2007).

Na SEMED/Manaus, o pedagogo também desempenha a função de assessor pedagógico. Para realizar uma análise da visão institucional da ação do assessor pedagógico na SEMED, é imprescindível conhecer a organização dos setores de

cunho pedagógico e administrativos da instituição. Em uma ação macro, é de responsabilidade da Subsecretaria de Gestão Educacional/SGE, planejar e coordenar as atividades pedagógicas dentro da SEMED.

Ao analisarmos o processo de crescimento da SGE, constata-se que os setores a ela subordinados, que são as divisões e gerências necessitam constituir-se de uma equipe pedagógica para trabalhar com o ensino, contando com diferentes profissionais, mas, nem sempre com a presença do pedagogo, mesmo entendendo que a sua formação acadêmica contribui fundamentalmente e qualitativamente ao fazer educativo.

Por apresentar um histórico com perfil mais técnico do que pedagógico desde sua criação, a efetivação institucional do trabalho do assessor pedagógico é pouco valorizada para a comunidade interna da SEMED. Tal fato é percebido, em especial, na documentação interna e atual da instituição. A organização técnica e pedagógica, elemento do Decreto N° 2.682 (PREFEITURA DE MANAUS, 2013) é constituída por um texto que regulamenta a SEMED com portarias que definem os procedimentos didáticos-pedagógicos e administrativos a serem adotados por cada setor. No capítulo II apresenta as seguintes finalidades:

I – formular, supervisionar, coordenar e avaliar a Política Municipal de Educação, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

II – planejar, coordenar, controlar e executar atividades para prover os recursos necessários, métodos e profissionais, a fim de oferecer à sociedade serviços educacionais de elevado padrão de qualidade, adequados às diversas faixas etárias e etapas de ensino – educação infantil e ensino fundamental – garantindo dignidade e qualidade de vida aos cidadãos do Município. (art. 2º).

No referido documento, quando se menciona a regulamentação dos procedimentos de acompanhamento pedagógico, não é citada a obrigatoriedade da presença de um pedagogo para a ação. Em decorrência disso, servidores de áreas diversas tem a função de assessor pedagógico, enquanto pedagogos e professores ocupam funções administrativas dentro da instituição.

A portaria N° 0586 (PREFEITURA DE MANAUS, 2014), art. 8, dispõe sobre o perfil e competências dos servidores lotados nas Divisões Distritais Zonais/DDZ atribuindo competências para o assessor pedagógico. Porém, não especifica a área de formação para o cargo. Tal portaria é específica para os servidores lotados nas DDZs, para a sede da secretaria não há documentos

especificando competências ou funções do servidor, em especial para a Gerência de Educação Escolar Indígena. No Regimento da SEMED, a GEEI é subordinada ao Departamento de Gestão Educacional/DEGE e à Gerência de Ensino Fundamental/DEF, especificamente no art. 45, são estabelecidas as competências da Gerência de Educação Escolar Indígena:

- I– executar as políticas públicas para a educação escolar indígena;
- II – planejar, orientar, monitorar e avaliar os programas e projetos que integram as atividades do processo ensino-aprendizagem da educação escolar indígena;
- III– propor e coordenar a elaboração de currículo diferenciado das escolas em contexto indígena;
- IV– propor, acompanhar e avaliar a formação inicial e continuada dos professores da educação escolar indígena; V– assessorar as escolas situadas em comunidades indígenas;
- VI– atender às demandas das Divisões Distritais Zonais e das unidades escolares;
- VII– orientar as comunidades indígenas sobre a produção de material didático-pedagógico específico; VIII– promover ações para fortalecimento ou revitalização da cultura indígena nos espaços culturais;
- IX– cumprir as ações estabelecidas na pactuação do território etnoeducacional do Baixo Amazonas;
- X– desenvolver outras atividades correlatas.

Consideramos dessa forma que existe um propósito de cunho pedagógico nos setores da SEMED/Subsecretaria de Gestão Educacional com finalidades educativas. Contudo, há uma dupla identidade da função do assessor pedagógico, hora de cunho administrativo e hora de cunho pedagógico. Tais práticas são admitidas pela ausência de registros claros que definam a atuação e competências desses profissionais no ambiente de trabalho.

A pesquisa não objetivou analisar os processos que levaram ou conduziram a ausência do cargo de assessor pedagógico e ou/pedagogo nos documentos institucional, nos setores da SEMED/Sede. Apenas, trago essa consideração a título de ciência e de verificação da importância de criar um perfil e competências para os assessores pedagógicos, em especial para atuar na GEEI/SEMED.

4.3 A implementação do assessor pedagógico para a GEEI: constituição do perfil

As ações políticas para implantação de um setor específico dedicado aos povos indígenas na cidade é consolidada através da instituição da GEEI no organograma da SEMED. No entanto, não bastava apenas conceber a sua estrutura física. Precisava-se organizar uma equipe multidisciplinar que atendesse as necessidades da EEI à época. A composição do setor requeria de objetivos a curto e longo prazo e organização de formações para os docentes, além de definições para a construção do perfil da equipe de assessores pedagógicos que atuariam com professores indígenas.

A constituição da primeira equipe da GEEI contou com a presença de dois participantes desta pesquisa. Guamá e Cuieiras relatam sobre os objetivos do setor, voltado ao atendimento específico para povos indígenas, conforme foram definidos os critérios para o cargo de assessor. No entanto, os rios assessores relatam que nessa época não ocorria nenhum tipo de formação ou curso para atuar no cargo de assessor. Esses fatos são relatados no percurso dos rios:

O objetivo era criar um núcleo de EEI para atender os povos indígenas em Manaus. Um colega, que coordenava o setor indígena na Seduc queria fazer o mesmo modelo na Semed e, criar uma equipe multidisciplinar por conta da formação nas áreas: linguagem, pedagogia, educação física, sociologia, geografia. A ideia, era um para cada disciplina porque assim a gente dava conta da formação, esse era o objetivo principal. Porque quando você olha para a legislação a formação é a base para a materialização do projeto societários dos povos indígenas. Se a gente comparar este primeiro contexto com que a gente tem hoje não segue, não cumpriu. Porque, iniciamos uma formação e não deram continuidade. Quando o núcleo foi criado na época do governo Serafim, eu fiquei no grupo porque já vinha de uma trajetória do projeto pirayawara do magistério indígena e era concursada da Semed, então eu fiquei nesse grupo, claro que também tinha as questões das indicações, sempre tem. Não época não existia formação específica para o assessor pedagógico. (GUAMÁ, 2019).

Um dos primeiros critérios, para que ocupassem o cargo de assessor era conhecer a realidade da educação escolar indígena, o assessor deve ser preparado para isso. Porque, não é só ser formado em qualquer área, o assessor da escola indígena deve se especializar e conhecer o seu local de trabalho, porque cada etnia tem seu jeito de viver, seus costumes, línguas diferentes, conhecer a realidade local, saber lidar com os professores. Esses eram os critérios utilizados antes para ser um assessor pedagógico. Na verdade, na primeira organização da GEEI o critério era ser somente indígena. Só que depois a política é tão forte que nós fomos perdendo o controle, porque nós pensamos que já tínhamos ganho foi aí que começou a entrar outras pessoas. O interessante, é que esse assessor pedagógico, que não é indígena, deveria passar por uma formação dentro da pedagogia

intercultural para poder contribuir melhor com o trabalho na escola. (CUIEIRAS, 2019).

Guamá não pertencia a nenhuma etnia, mas compôs a equipe de assessores pedagógicos por que já participava de um projeto de formação para professores indígenas em outra instituição, além de fazer parte do quadro de servidores da SEMED. O objetivo de criar um setor para atendimento educacional beneficiaria os povos indígenas em Manaus, especificamente para os povos que se deslocaram de suas aldeias e fixaram residência na cidade. O modelo precisaria contar com uma equipe multidisciplinar (SILVA; MIRANDA; ANDRADE, 2017) que atendesse a formação dos professores indígenas. Segundo Guamá, o processo de formação instituído para os professores indígenas na época não foi cumprido.

Tal fato ocorre porque a cada governo coloca pessoas que não tem clareza e entedimento das questões indígenas. Para que se dê prosseguimento, é necessário ter um programa ou plano de trabalho de pesquisa. Como vamos dar conta do assessoramento se a gente não tem isso ou aquilo (GUAMÁ, 2019). A política, ainda é um ponto forte também nas organizações institucionais (LÜCK, 2009). Refletimos o fato nos relatos dos rios, na descontinuação das ações como também na perda da autonomia da equipe.

Assim descreve Cuieiras sobre a força da política que fizeram perder a autonomia (LÜCK, 2009) nos critérios de escolha para o cargo de assessor pedagógico. Sobre essa circunstância, o assessor pedagógico para orientar os professores indígenas de fato deve conhecer a realidade da escola, da comunidade, dos costumes específicos de cada povo, e isso a formação acadêmica não oportuniza. Portanto, faz-se necessário uma formação continuada em serviço (FERRI et al., 2016) para esse assessor não indígena dentro de uma pedagogia diferenciada.

Cuieiras expôs sua opinião sobre o fato da GEEI não contemplar assessores pedagógicos indígenas. Atualmente, apenas um assessor pedagógico indígena faz parte dos quadros do setor. Porém, Cuieiras esclarece sobre a existência de professores indígenas formados, como ele, no curso de Pedagogia Intercultural e argumenta que seria muito importante que esses professores contribuíssem na GEEI:

Atualmente, já temos professores com formação no curso de pedagogia intercultural. Eu acho muito importante que, eles pudessem assumir como assessor pedagógico da gerência porque vieram da realidade do seu povo, da realidade da sua escola, sabe como se trabalha lá. Eu acredito, que mudaria bastante a forma de se assessorar e trabalhar porque, só quem sabe

é quem vive lá. O professor indígena, não tem que ser da própria comunidade? Então, melhoraria bastante se o assessor também fosse da comunidade. (CUIEIRAS, 2019).

Na visão de Cuieiras, o cargo de assessor pedagógico especificamente deveria ser de responsabilidade dos pedagogos indígenas, pois, é bem mais fácil entender e ajudar o seu povo dentro da sua realidade. Quanto ao assessor não indígena, ele vive em outra realidade muitas vezes impõe uma metodologia que não é costume da comunidade ou escola, enfraquecendo a educação Escolar Indígena dentro da comunidade.

A questão de se formar uma equipe de assessores pedagógicos na GEEI, que seja detentor dos conhecimentos do seu povo perpassa por situações adversas, entre elas a carência de concurso público destinado a esse profissional. Porventura, há uma rotatividade de assessores pedagógicos não-índios no setor.

Tal questão é relatada por Tapajós em relação a função e a falta de autonomia para seleção desse profissional, a falta de formação continuada para os assessores pedagógicos não-índios, a falta do conhecimento da realidade do povo, a falta de conhecimento da temática EEI. Nessa direção, Tapajós, (pertencente a um povo indígena), faz considerações sobre as constantes mudanças desse profissional e, destaca os possíveis motivos que contribuem para esse caso:

Percebi que tem essa rotatividade de profissionais na GEEI porém, não estão claros os critérios para a escolha do assessor, infelizmente não tem um perfil do assessor pedagógico para a GEEI, que na minha opinião deveria existir. Pelos menos deveriam ser pessoas com experiência de vivência ou estudo na área de EEI, independente da formação qualquer área poderia contribuir um geógrafo, um historiador, um antropólogo, sociólogo, ele pode contribuir muito como assessor pedagógico da GEEI desde que ele tenha uma espécie de preparo de jornada pedagógica para o assessor. De fato, nós entramos lá e não sabemos e não temos uma orientação específica para esse trabalho, tudo é aprendido na prática e leva um tempo pra você se habituar com essa vivência. É necessário, que haja um preparo que se pense um perfil específico para esse assessor que vai trabalhar com uma categoria diferente. (TAPAJÓS, 2019)

É possível perceber nos relatos de Tapajós e Cuieiras que não existem critérios para a seleção de assessores pedagógicos. O fato do setor não possuir um instrumento que apresente os critérios que contemple o perfil desse profissional pode ser considerada uma lacuna que influencia na constante mudança na equipe. Além do mais, a formação continuada ou em serviço para os assessores pedagógicos não-índios é apontada como uma carência da equipe que deve ser superada para o atendimento a uma categoria de professores diferenciada e específica.

A importância da formação para os profissionais que atuarão na orientação para professores indígenas mencionada na fala dos rios Cuieiras é apoiada nos relatos de Guamá e Tapajós, os quais enfatizam que as legislações prescrevem a necessidade de formação específica para esses profissionais:

O Parecer 14/99 e a Resolução 03/99, afirmam a necessidade de formação para os técnicos. Não é uma coisa bagunçada, se a gente entra num processo de sensibilização, sem conhecer precisa de formação para potencializar o trabalho com o indígena, isso é superbacana, isso é uma orientação, (GUAMÁ, 2019).

Eu vejo a chegada de novos assessores que vieram de outra realidade fora da escola indígena, nós percebemos que eles têm dificuldades com certas questões, com certas categorias, com certos conceitos, eles precisam de um auxílio e nós não temos. Um auxílio no sentido de discutir, de se pensar, até mesmo dentro da gerência termos grupos de estudos pra gente discutir certas questões, vejo que seria uma espécie de formação para o assessor uma formação continuada. O professor tem uma formação continuada, o pedagogo tem formação continuada porque o assessor não tem uma formação continuada? Nós temos que entender no nosso trabalho que não somos senhores de tudo, que já entendemos de tudo, é necessário um processo contínuo de formação, isso deveria ser pensado pela GEEI (TAPAJÓS, 2019)

Os relatos de Guamá e Tapajós evidenciam que deveria haver uma preparação para os técnicos. Neste sentido, deve existir formação e capacitação em serviço (FERRI et al., 2016) não apenas de professores indígenas em todos os níveis de ensino, mas das instituições e seus profissionais. Esta capacitação deve ocorrer a partir do confronto crítico entre suas antigas práticas com as novas realidades, incentivando-se a qualificação dos novos atores para a enorme tarefa pública que se apresenta (GRUPIONI, 2008).

Diante do exposto, evidenciamos que existem avanços no cumprimento das reivindicações dos povos indígenas, em especial nas questões educacionais, sendo uma conquista para os povos indígenas. Entretanto, percebemos a carência de alguns fatores que precisam ser evidenciados sobre as questões administrativas da GEEI, como a construção de instrumentos com a participação de professores, lideranças e comunitários indígenas que apresentem o perfil para os assessores pedagógicos não-índios que atuarão na EEI, bem como, contemplar as competências desse profissional para atuar com professores indígenas nas suas comunidades. No entanto, para suprir a introdução desses assessores pedagógicos não-índios, faz-se necessário a elaboração de políticas públicas que contemplem a formação continuada ou em serviço (FERRI et al., 2016) para esse profissional, prescritas nas legislações da EEI.

4.4 Saberes práticos da ação do assessor pedagógico nos Espaços de Educação Escolar Indígena

Falamos em outro ponto da pesquisa que na primeira organização da GEEI a equipe era composta por uma equipe multidisciplinar (SILVA; MIRANDA; ANDRADE, 2017), a maioria composta por indígenas, que exerciam a função de assessor pedagógico. Fazia-se necessário a organização de uma equipe multidisciplinar pelo fato da oferta de formação específica para os professores indígenas. Também abordamos sobre a solicitação para que membros indígenas pudessem compor a equipe de assessores pedagógicos, fato esse ainda não cumprido pela carência de servidores indígenas no quadro de efetivos da SEMED. No entanto, no período de 2012 a 2018, a equipe de assessores pedagógicos da GEEI foi composta em sua maioria por pedagogos, limitando a organização de uma equipe multidisciplinar (SILVA; MIRANDA; ANDRADE, 2017) que agregaria na formação dos docentes.

A experiência de cada assessor pedagógico difere de cada profissional, do conhecimento teórico, da formação inicial e do exercício da sua função. No início dessa pesquisa me propus a compreender a contribuição do assessor pedagógico no processo formativo dos professores indígenas, fato esse proveniente da minha reflexão enquanto assessora pedagógica da GEEI perante as dificuldades de ingressar nesse cargo sem conhecimento e sem a devida formação.

É nesse momento que questionamos experiências e aportes teóricos sobre a nossa prática na busca de soluções viáveis para construir uma nova base teórica. Essa nova construção exige que coloquemos perguntas à nossa prática. Quanto maior for nossa habilidade para ler nossa experiência maior será nossa habilidade para compreender os autores. Assim, conhecimento e experiência auxiliam nossa compreensão sobre a nossa prática. Na mesma linha, o conhecimento proposicional prévio, o contexto, a experiência e a reflexão em e sobre a prática levarão a precipitação do conhecimento profissional especializado (SCHÖN, 1992).

Os questionamentos me fizeram buscar respostas, procurando inicialmente conhecer a organização interna do setor e os aportes teóricos da Educação Escolar Indígena. No entanto, no setor não existiam subsídios que pudessem esclarecer as competências, o perfil desse profissional e a organização de planejamento (LÜCK, 2009) para o assessoramento pedagógico, tendo em vista que o cotidiano deste

profissional está relacionado, dentre outros, a prestar orientações pedagógicas aos professores indígenas. Isto na maioria das vezes, é realizado nos assessoramentos pedagógicos. Tem-se claro de que quando se iniciam atividades profissionais tendo o mínimo o conhecimento teórico, o entendimento específico de algumas ações é bem mais compreensível.

É oportuno destacar a participação de Tapajós, que iniciou no cargo de assessor pedagógico com um extenso conhecimento sobre a temática sobre a Educação Escolar Indígena, contato que vem das origens indígenas e do seu objeto de pesquisa no curso de Pedagogia relacionado à temática EEI. Na época em que Tapajós foi convidado a fazer parte da GGEI, até então não conhecia a existência de um setor específico para trabalhar com a EEI em Manaus. No entanto, mesmo com todo conhecimento teórico, isso não foi suficiente para assumir o cargo de assessor pedagógico da GEEI sem questionamentos sobre a prática.

Segundo ele, a falta de orientação e formação para atuar como assessor pedagógico foi compreendido no cotidiano do trabalho e com os professores indígenas. Por outro lado, Negro, quando iniciou suas atividades de assessoria na GEEI desconhecia a área de atuação. Verificamos que os percursos formativos similares dos rios, não facilitou o trabalho de assessoria pedagógica para povos indígenas. Outrossim, percebemos que, um rio com bastante conhecimento prévio sobre a temática e, outro rio sem vivenciar a experiência profissional, cruzaram seus percursos em uma metodologia de trabalho específica e nova para ambos:

Na verdade, eu soube da existência desse setor durante um evento no auditório da secretaria, quando eu atuava como coordenador pedagógico em uma escola não indígena na zona leste. A escola foi convidada para participar desse evento na sede e, em algum momento se falou sobre a EEI em Manaus, foi também nesse evento que falaram de um setor específico que tratava da EEI, até então eu não sabia que existia esse setor, que existiam escolas indígenas em Manaus, eu até me surpreendi. O meu trabalho de conclusão de curso durante minha formação em pedagogia foi voltado para Educação Escolar Indígena. Eu tinha apenas o conhecimento no campo teórico da EEI, o trabalho na verdade na gerência foi a minha primeira experiência profissional nessa área. Quando eu cheguei na GEEI foi um trabalho completamente novo, eu não tive nenhuma orientação específica como se dava o trabalho do assessoramento, foi tudo aprendido na prática. Eu conversava com os colegas que já estavam lá na época, a gerente, que tinha uma boa experiência para entender um pouco o processo. (TAPAJÓS, 2019).

Eu entrei realmente muito preocupada se eu realmente ia conseguir, mesmo sendo pedagoga, se eu iria conseguir ajudar por conta do desconhecimento da área (NEGRO, 2019).

Se afirmamos a importância da formação continuada (CHIMENTÃO, 2009) para profissionais da educação, também é necessária a formação em contexto de trabalho de outros profissionais, como os que exercem a função de assessoria pedagógica e, em específico, no caso desta pesquisa, dos assessores pedagógicos que atuam na EEI de Manaus. Não é garantido que um profissional mais capacitado terá maior desempenho e produzirá com mais propriedade o desenvolvimento de suas funções. Teoricamente, a qualidade do trabalho deveria ser bem maior. Deve-se sim garantir a melhoria do profissional, oportunizando-lhe realizar suas tarefas com empenho, onde o mesmo contemple o valor de sua produção como assessor pedagógico.

Observamos na fala de Negro, que a mesma não possuía conhecimento da área e do trabalho do assessor pedagógico quando iniciou na função, em 2018. Porém aceitou o desafio e expõe em seu relato as dificuldades encontradas:

Eu não tinha noção do que era esse trabalho. Eu conhecia o papel do assessor pedagógico porque já tenho experiência como pedagoga, que é dá apoio ao professor orientando nas questões pedagógicas, planejamento, avaliação, todo os itens que envolvem a aprendizagem, dessa parte eu já conhecia. O meu desconhecimento, foi mesmo na parte da EEI o conhecimento da área que eu acho que é mais complexo. Quando passamos a estar próximos de um novo trabalho passamos a vê quanta coisa a gente precisa saber e como é interessante. Mas, eu tô (sic) bem satisfeita com o que eu to (sic) vendo, com o que eu estou conhecendo é tudo novo pra mim, eu acho que vou aprender muito daqui pra frente (NEGRO, 2019).

O fato de possuírem formação na área da pedagógica não tornou o ofício menos complexo nos Espaços Educativos Indígenas. São perceptíveis as dificuldades que o assessor pedagógico tem ao iniciar um trabalho sem orientações prévias dos seus afazeres enquanto servidor. Afirmo que a maior dificuldade relatada sintetiza-se na falta de orientação e formação específica para a função de assessor pedagógico e, para a prática do assessoramento. Os conteúdos de atualização formativa (MONEREO; POZO, 2007) de que um assessor requer ao longo de sua carreira profissional estão associados ao tipo, a novidade e a complexidade de situações e problemas que vai enfrentando e as características dos diversos contexto em que trabalha e com os quais interagem.

Entender esse processo é fundamental para o desenvolvimento das atividades de EEI que vão além das questões pedagógicas e das questões administrativas. Perpassa também, por outros questionamentos como a logística e o acesso às

comunidades indígenas. Tal fato é narrado por Tapajós sobre o conhecimento da dinâmica de uma escola indígena e as dificuldades referente a logística, enfrentadas por ele, no acesso as comunidades indígenas:

Eu não tive tanta dificuldade de entender a dinâmica da organização do espaço e como se organiza uma escola indígena pelo fato de eu ser indígena, pelo fato de ter pesquisado durante a minha formação o processo formativo das escolas indígenas e pesquisado também sobre as questões culturais as questões de identidade voltadas para a população indígena então, eu já tinha uma compreensão da organização cultural e já tinha um conhecimento de como as escolas devem estar alinhadas às questões culturais e linguística da comunidade. A dificuldade foi mais operacional, como acessar as comunidades, como chegar e lidar com os professores que eu não conhecia. Eu acredito que, se eu não tivesse uma experiência ou conhecimento teórico na área, eu acredito que iria ter bastante dificuldade se eu chegasse lá cru, no sentido se eu não conhecesse a teoria e muito menos a prática de trabalhar com escola indígena. Por que, apesar de eu não ter experiência como assessor pedagógico eu tive experiência como coordenador pedagógico em escolas não indígena, eu entendia toda a dinâmica da escola não indígena que é muito diferente de uma escola não indígena. Eu acredito que uma pessoa que não tenha o conhecimento, principalmente no campo teórico, ele vai ter bastante dificuldade para trabalhar na escolas indígena que tem algumas questões específicas por exemplo: tem que se despir da visão da escola não indígena para se vestir com uma visão da escola indígena, que é completamente diferente. (TAPAJÓS, 2019).

Tapajós relatou as dificuldades administrativas e logísticas do setor, sendo a questão da logística um dos principais desafios dos assessores pedagógicos. Além deste obstáculo identificado, é oportuno afirmar que não existe uma metodologia de trabalho priorizando o auxílio ao professor indígena, mas sim uma busca em atingir as metas impostas pela instituição, através dos indicadores, conforme demonstrado em tópico anteriormente descrito, prevalecendo a consecução das metas, sejam elas quantitativas ou qualitativas. Este fato é afirmado no relato de Tapajós sobre priorização das questões técnicas em detrimentos das questões pedagógicas:

Deve haver uma melhora no contexto geral do setor, a gente percebe a boa vontade do assessor. Eu vejo que para melhorar o trabalho do assessor é preciso melhorar a parte logística, hoje eu vejo que as escolas indígenas estão prejudicadas e podemos mensurar pela produção de material didático que as escolas não constroem, pela falta de orientação, organização porque necessita da presença do assessor. Nós temos um problema muito sério em nosso setor que está voltado mais para as questões operacionais, logística do que propriamente o trabalho do assessor. Um dos principais problemas é a questão de logística e isso implica no auxílio ao professor quando não podemos contribuir de uma forma significativa ou produtiva. (TAPAJÓS, 2019).

Neste sentido, para aprimorar o trabalho do assessor pedagógico tendo como foco o acompanhamento ao professor indígena, é fundamental que as lacunas concernentes a questão logística e aos momentos de estudos (SILVA; SAMPAIO, 2015), a formação, o diálogo e a organização interna do setor, possam ser preenchidas. Na mesma linha de pensamento, Tapajós Guamá e Negro realçam a importância da efetivação dessas ações e apontam outras questões que necessitam de atenção como: a organização interna do setor; o trabalho individualizado do assessor pedagógico sem objetivos; troca de experiência (SARTORI; ROESLER, 2006) ; momento de estudos (SILVA; SAMPAIO, 2015); ação voltada para o planejamento (LÜCK, 2009) da ação do assessoramento com a finalidade de nortear as atividades desse profissional.

Faz-se necessário a elaboração de uma metodologia para guiar o trabalho de assessoria de forma simultânea para que todos os professores indígenas sejam capazes de estar no mesmo nível de crescimento e entendimento das ações a serem desenvolvidas nos Espaços Educativos Indígenas, conduzindo para o crescimento da EEI dentro da comunidade. Os pontos relatados acima são fundamentados nas descrições dos rios que evidenciam a necessidade de organização técnica e pedagógica da GEEI:

Na verdade, eu já estou lá desde 2013 e ainda existe algumas coisas que não estão claras na minha atribuição enquanto assessor pedagógico. Não está claro, se eu vou trabalhar com produção de material didático? ou eu vou trabalhar com formação continuada para professor? na escola ou no CMEI? eu vou auxiliar os professores no processo de planejamento? Tudo isso, não está claro e não tem nada organizado. Tanto que o professor eles estranham quando troca um assessor para outro, eles reclamam as lideranças reclamam, porque acaba tendo abordagens diferentes e não deveria, por que somos um único setor, então todos os setores deveriam estar todos alinhados, isso não existe. E, tudo isso acaba prejudicando na contribuição para o professor (TAPAJÓS, 2019).

Desde que eu cheguei eu ouço falar no projeto da GEEI, eu acho que é o projeto pedagógico, eu não sei. Um documento assim seria um norte para esse tipo de trabalho, por que seria um documento construído por todos para ter um foco bem direcionado no trabalho. Eu vejo que precisa muito dessa organização. Um instrumento que viesse amarrar ou fechar como um instrumento guia do trabalho, isso iria melhorar muito essa questão, de você saber como lidar com esses atores. Eu mesma, fiquei preocupada no início, como me receberiam? E se a gente tem esse documento, essa orientação, vamos mais tranquilos para fazer o trabalho. (NEGRO, 2019).

Nós estamos em espaço público sem autonomia, a GEEI é um espaço de pesquisa fora da universidade ou do instituto, é construção do conhecimento, uma epistemologia nova. Nós que passamos por lá, mesmo sem ser mestre ou doutores vamos acumular conhecimento. Porém, nós não conseguimos sistematizar os conhecimentos de uma determinada comunidade a Três Unidos por exemplo. Porque? Por que quando uma equipe assume desmonta a outra. A cada governo, colocam pessoas que não tem clareza, o setor é só cargo público. Para que se dê prosseguimento é necessário ter um programa ou plano de trabalho de pesquisa. Como vamos dar conta do assessoramento se a gente não tem isso ou aquilo. (GUAMÁ, 2019).

No entanto, salientamos que além das orientações oferecidas aos professores indígenas, os assessores pedagógicos estão sempre na busca de algum tipo de conhecimento sua própria formação. Nesse ponto de vista, é preciso avançar na formação continuada em serviço (FERRI et al., 2016), embasando a ação de assessoria pedagógica para a tomada de autonomia em suas ações e discussões pedagógicas. A formação continua pode ter como objetivo a aprendizagem de novos papéis, novas estratégias ou novas posições e atitudes que permitam ao assessor configurar novos âmbitos de trabalho e atuar neles com facilidade (MONEREO; POZO, 2007). Dessa forma, é perceptível a necessidade de mais estudo, de desenvolver espaços e momentos de encontro da equipe para partilharem novos saberes e criarem o hábito do estudo.

É oportuno viabilizar momentos de diálogo entre os assessores pedagógicos. Estes momentos de reflexão da sua prática profissional devem propor um equilíbrio entre as ações dos envolvidos apresentando a eles que a ideia de “diálogo” não pode ser concretizada enquanto se mantiverem as condições de desigualdade a que estão submetidos os atores envolvidos (GRUPIONI, 2008). Reforçando essa ideia de diálogo e troca de experiências entre a prática de assessoria tem a finalidade de contribuir com a comunidade. Na visão de Tapajós, é necessário que se pense no foco da assessoria pedagógica da GEEI,

Outra questão é a partilha de experiências entre os assessores pedagógicos, vejo que se tornou uma espécie de competição interna, fazendo uma coisa que é meio secreta ou que a gerência só olha pra um tipo de material e não valoriza outros. O objetivo meio que mudou em vez de trazer um resultado para a comunidade querem apresentar resultado para a Semed. Hoje tem assessor que trabalha nesse sentido, que o resultado do trabalho seja pra se mostrar para a Semed e não para a comunidade. Eu penso que deve haver um trabalho focado no objetivo comum da GEEI, perpassa por isso para haver uma orientação geral para os assessores, uma cooperação mútua entre os assessores. (TAPAJÓS. 2019).

É perceptível na fala de Tapajós uma preocupação na individualização do trabalho dos assessores pedagógicos da GEEI, é fundamental que compartilhem a interação e a troca de ideias e conhecimentos entre os membros do grupo. Isso supõe procedimentos voltados para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, flexibilidade, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, auto-avaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalho em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas, etc. A inovação perde uma boa porcentagem de incidência e de melhoria coletiva quando se produz isoladamente e se converte em mera experiência pessoal (IMBERNÓN, 2011).

O processo dos assessoria pedagógica deve ser compartilhada e não distanciada e competitiva. Isso implicaria em uma nova organização interventiva dentro do setor num processo de pesquisa e reflexão, para estabelecer contexto de colaboração e compromisso, encontra-se a habilidade de ajudar a reconstruir e compartilhar representações sobre problemas e acontecimentos conflituosos (MONEREO; POZO, 2017).

A finalidade de restabelecer essa lacuna conflituosa, harmonizando o trabalho da equipe, tem o sentido de contribuir para que as ações dos assessores pedagógicos sejam refletidas e conceituadas não só pelos seus pares, mas por professores e a comunidade em geral. Quando os pares e a comunidade conseguem perceber essa simetria, os resultados são significativos. Nessa fase, o assessor pedagógico reflete sobre o seu processo de singularidade quanto a contribuição, embasado nas seguintes perguntas: a) qual a minha contribuição enquanto assessor pedagógico? e, b) como através dessas contribuições posso me tornar um bom assessor pedagógico? Tapajós, Guamá e Negro fazem observações acerca dessas questões e assemelham à figura do assessor pedagógico a uma liderança política dentro da comunidade:

Eu penso que começaria pelo diálogo, que tivemos no início da entrevista, que é a partir da sensibilidade. O bom assessor não deve se resumir basicamente a prática operacional do setor. O assessor deve pensar que o trabalho dele deve contribuir, deve ser focado em trazer resultados para a comunidade. Historicamente as populações indígenas foram exploradas, marginalizadas e isso ainda existe muito hoje, ainda há uma visão estigmatizada do índio, índio preguiçoso, índio sujo, índio é incapaz, índio é selvagem, e o assessor tem que ter a sensibilidade enquanto assessor pedagógico, que trabalha com povos indígenas, de atuar no campo político para romper com esse estigma que se tem sobre o índio, ele não deve só apenas acompanhar e orientar o trabalho do professor ou do gestor indígena. O meu ponto de vista, o assessor pedagógico tem um papel político que chega a se assemelhar ao do professor indígena na

comunidade. Outro ponto, as questões operacionais como cumprir horário, estar disposto a viajar para acompanhar as comunidades, trabalhar nos feriados e fins de semana, se desprender da visão da escola não indígena, para mim se resumiria nisso, um bom assessor contribui não só com o professor mas com a comunidade. (TAPAJÓS, 2019).

Se conseguirmos fazer com que esse professor entenda que, se educa para formar o povo dele valorizando a cultura, é realmente isso que enriquece a educação indígena do nosso município, que ele tem uma identidade forte e tem que lutar por ela e, que isso deve ser repassado para as crianças. Nosso papel é fazer com que esse professor sinta isso dentro dele, que isso é importante, que tem valor e surte efeito na comunidade. (NEGRO, 2019).

Como já falei, acho que temos que chegar lá despidos dos nossos valores. Walinowski fala sobre isso, não é que eu vá deixar de ser mas, eu não posso ter a minha formação a minha cultura como parâmetro, eu tenho que ter consciência que tem culturas diferentes, somente quando eu entender isso eu vou promover o processo intercultural. Da minha cultura o que eles precisam para o processo de fortalecimento cultural, da identidade, da luta, o ato de ouvi, eles precisam ser ouvidos. Pra mim, o bom assessor é aquele que consegue entender porque ele está ali, daí a importância da formação para informar para esse assessor a questão indígena, que os professores indígenas estão ali e precisam da formação deles. Ele vai ser o elo entre esses direitos e as ações que o assessor vai conduzir. O assessor tem que ser ousado, mesmo sem formação mestrado ou doutorado, não sendo um linguista, mas contribuir com o professor e com a comunidade. Como fortalecer a língua? construindo material, mesmo que pela intuição como você fez o que nenhum outro assessor fez durante a existência da GEEI, se é perfeito ou se é correto teoricamente não interessa, o que interessa é que fez, quanto de nós fizemos? o que nós fizemos?. E, foi com muita coragem que tu ousastes , tiveste coragem de romper os limites. Agora que claro, tudo isso demanda leitura, renúncia, investimento, participar dos movimentos sociais, precisa viver com eles. (GUAMÁ, 2019).

Nos relatos dos rios, entende-se que o bom assessor pedagógico não se limita apenas as questões administrativas, mas, seu trabalho deve também contribuir com a comunidade, sendo articulador político. A ideia de assessorar é facultar o poder a uma comunidade e a seus membros ou a uma organização, isto é, aumentar sua capacidade para tomar decisões sobre a sua própria vida e alcançar seus objetivos (MONEREO; POZO, 2007). O papel de articulador traz o propósito de sensibilizar o professor indígena da importância do seu papel dentro da comunidade na valorização e fortalecimento da sua cultura. Além do mais, o assessor pedagógico realmente contribui quando ele entende qual seu papel no processo da EEI.

4.5 As Ações de assessoramento pedagógico aos professores indígenas

Um dos principais problemas concernentes a atuação dos professores indígenas é a ausência de uma formação inicial para o exercício da função. Isso fica evidente na fala de nossos rios professores que passaram por essa experiência impactante ao efetivarem-se no quadro de docente indígena e servidor público da GEEI/SEMED:

Quando eu fui escolhida para ser professora eu não tinha formação. Como a maioria dos professores indígenas eu só tinha o ensino fundamental. Eu me surpreendi quando fui indicada. Gente!!! professor não tem que ter formação? Eu não sabia da legislação que ampara o professor indígena que para o cargo de professor, especificamente, ele deve conhecer a sua cultura, falar a língua materna e pertencer a uma comunidade. Eu não tinha experiência alguma de trabalhar como professora. Comecei com muitas dificuldades, porque o professor anterior tinha experiência. Ele me ajudou bastante. De aluna, hoje sou professora. (TEFÉ, 2019).

Assumir o cargo de professor como nós assumimos sem formação, sem conhecimento, sem ter experiência, sem ter nem noção para onde vai, foi muito difícil. Foi uma coisa que eu e meu pai enfrentamos juntos. No início não tinha noção pra onde a gente ia. (PURUS, 2019).

Quando eu iniciei como professora aqui na comunidade eu não sabia preencher o diário, fazer um projeto, elaborar uma atividade. Hoje, mesmo com alguns erros eu já consigo fazer, ao mesmo tempo que é bom, não é. Por que acho que deveríamos ter uma formação. (MARAU, 2019).

As ações descritas são voltadas a contratação de professores indígenas, amparados em legislação que prescreve que o professor deve ser indígena, da própria comunidade. Direito desses povos que sofreram com a supressão da sua língua e dos seus modos de vida. Para além de estar professor e assumir um compromisso social e cultural com a sua comunidade, vem junto a questão de estar servidor municipal. A fala dos rios desvela o desafio que é assumir uma sala de aula, sem formação específica e sem conhecer os procedimentos didáticos-pedagógicos adquiridos na academia ou no cotidiano da escola.

Ainda no mesmo pensamento dos rios, enfatizo as angústias quando iniciaram as cobranças pedagógicas e administrativas da instituição dos seus deveres enquanto docente e servidor. Engana-se, a pensar que as responsabilidades de um professor indígena se resumem àquelas atividades circunscritas ao ambiente escolar. É, no entanto, um engano. O leque de atribuições que lhes cabem é, quase sempre, muito mais amplo (GRUPIONI, 2008).

Nesse ponto de vista, é importante a oferta de capacitação ou curso de curta duração, a ser ministrado antecipadamente para os professores indígenas com a finalidade de aprimorar o nível de conhecimento dos colegas docentes com relação as atividades e a organização didático-pedagógica. Para uma melhor compreensão, as dificuldades são em entender os documentos oficiais da instituição, do mais simples e rotineiros como o diário de classe ao mais complexo como projeto pedagógico (PASQUALI; SILVA; SILVA, 2019; VIANA; RICARDO, 2019), os instrumentos indicados nas Diretrizes Pedagógicas de Manaus, quanto a pesquisa, construção de atividades e planejamento (LÜCK, 2009) que passam a fazer parte do cotidiano desse professor.

Para tanto, os assessores podem também ajudar os professores na reflexão críticas sobre crenças, hábitos, tradições e costumes da instituição; na tomada de consciência dos valores e significados implícitos nos discursos, bem como nas atuações dos docentes e da instituição (MONEREO; POZZO, 2007).

Vale ressaltar que a equipe da GEEI realiza no início de cada ano, uma jornada pedagógica com carga horária de 8 horas, onde proporcionam uma breve orientação desses documentos através de oficinas ou formações. Tais práticas são contínuas no decorrer do assessoramento pedagógico para que o professor obtenha a compreensão das questões documentais. Por outro lado, a formação inicial (STOLARSKI et al., 2019) do pedagogo, então assessor pedagógico da EEI não proporciona o conhecimento desses instrumentos e documentos institucionais na modalidade da EEI, voltados para uma pedagogia diferenciada.

Dentro dessa perspectiva, um dos aspectos fundamentais no trabalho do assessor pedagógico é a investigação do seu campo de trabalho. A prática da pesquisa tem a finalidade de buscar conhecimentos para subsidiar esses professores (PRODANOV; FREITAS, 2013). A pesquisa é um elemento fundamental para nos ajudar a reunir as informações e os dados significativos para elaboração do conhecimento (GHEDIN, 2009). É mediante o ato de pesquisar que o assessor pedagógico desenvolve estratégias para trabalhar os elementos culturais como a dança, artesanatos, desenhos e outros que valorizam os pertencimentos a cultura, ações de sustentabilidade local e desenvolvem metodologias para o processo de estudos dos materiais técnicos e administrativos.

O processo de não trabalhar na perspectiva da pesquisa conhecendo o público diferenciado com quem estará atuando poderá acarretar desarmonia entre assessor,

professor e comunidade, causado pela falta de compreensão em lidar com esses povos. Diante desses fatos, chegar com uma visão contrária da EEI, tentando impor metodologias diferente do objetivo pretendido pela comunidade é, muitas vezes causas de desconforto entre ambas as partes.

O assessor pedagógico para trabalhar com o público de professores indígenas precisa ter capacidade de se colocar no lugar do outro, a ponto de se sensibilizar com a sua causa. Quando isso não acontece, causa prejuízos estruturais e emocionais que poderiam ser resolvidos com informações prévias, para que não aconteça uma rejeição pela comunidade. Segundo Tapajós, isso acontece pela visão etnocêntrica (BARBOSA, 2003) desse profissional:

Eu vejo muito pelo lado da deficiência, pela falta de conhecimento do assessor, para você ser um assessor pedagógico de uma escola indígena ou de um CMEEI, você vai ter uma relação que ultrapasse os limites do CMEEI e os limites da escola, tem que mergulhar dentro de uma relação com a comunidade, isso envolve, lideranças, comunitários, pais, alunos os professores enfim, se você não tem uma sensibilidade do que é uma comunidade indígena e como eles se organizam de todos os elementos que fazem parte da dinâmica sociocultural e socioeconômica você vai com uma visão que é muito comum uma visão etnocêntrica, uma forma natural de você querer mensurar hábitos e valores, a partir do seu hábito, dos seus valores e você tenta impor uma certa forma de valores a eles. Muito além, de apenas ser preparado, do ponto de vista operacional, para agir como assessor pedagógico para a Educação Escolar Indígena eu penso que para que não haja essa rejeição, o assessor tem que entender que está mergulhando dentro de um universo que é diferente que ele não está habituado. Ele tem que ter uma formação que ele entenda como se organiza as comunidade indígenas, entenda seus hábitos, costumes e crenças daquele povo que ele vai trabalhar, porque caso ele não tenha essa compreensão essa sensibilidade ele vai acabar fazendo algo ou tomando alguma atitude que desagrade aquela comunidade. (TAPAJÓS, 2019)

A visão etnocêntrica (BARBOSA, 2003) é observada no acesso de um profissional proveniente de uma realidade diferente das questões da EEI, dos seus costumes e da sua cultura. Uma visão que toma a própria cultura como medida de toda e qualquer comparação, promovendo com isso a valorização da cultura do que observa desconsiderando do que é observado. Tapajós menciona em seus relatos que para atuar na EEI o assessor pedagógico é necessário uma formação para lidar com o diferente, além de sensibilizar-se com as organização e costumes da comunidade, verificando as necessidades e propondo as intervenções necessárias. Por essa via, é cauteloso observar e entender para depois propor as devidas intervenções (MONTE, 2008).

É importante lidar com o diferente a partir de necessidades reais e significativas de maneira consciente de seus valores e de suas ideologias. Para tal movimento, é importante compreender o outro, analisar suas posições e suas visões. Aqui acredito tocar centralmente no assunto alteridade respeitar a diferença dos povos indígenas é oferecer-lhes aquilo que precisam e querem quando precisam e querem (GRUPIONI, 2008). Dentro dessa perspectiva, desenvolver o saber das relações interpessoais como forma de facilitar e compreender o outro, dentro da visão dos rios o relacionamento pessoal e profissional deve refletir no compreender o outro para que não haja um descaso entre assessor e professor:

A questão da alteridade é muito importante no relacionamento dos profissionais, é você se colocar no lugar do outro. Então, o assessor pedagógico ele tem que se colocar no lugar do professor indígena, no lugar da liderança, da comunidade e, quando você se coloca no lugar do outro você tem que entender e compreender o outro, no caso do assessor pedagógico aprender sobre a realidade sociocultural, sociolinguística e socioeconômica e entender que eles têm hábitos diferentes do nosso, que aquilo não pode ser julgado você não pode ser um assessor que funcione como juiz para julgar o certo ou errado e tem que procurar compreender aquilo. (TAPAJÓS, 2019).

Eu tenho aprendido que é o princípio da equidade e da alteridade. Ele tem que se reconhecer em mim, eu tenho que olhar pra ti e me reconhecer em ti, ela quer o bem coletivo como eu, isso é essencial. Para a gente conseguir isso, a gente tem que se despir e tudo que a gente é. Por que eles são rejeitados? porque a gente vai com um pensamento de fazer o que eu acredito e o que eu acho e o que eu acho que tem que ser. Na realidade, temos que entender que estamos trabalhando com povos indígenas e eles têm um projeto de vida, e temos que saber que projeto de vida é esse que projeto societário é esse. Não que a gente vai fazer tudo que eles querem, por que o nome fala é um assessor, mas eu tenho que saber o que ele quer. Quando eu chego lá e quero fazer o que ele não quer, aí não vai dar certo mesmo. (GUAMÁ, 2019)

Eu creio que deve haver a questão da alteridade entre o assessor e o professor. Você vai trabalhar com uma pessoa que vai depender de você para realizar um trabalho, eu sei que o professor tem que ter a autonomia dele, nós somos a parte técnica e temos que levar ou fazer com que o professor entenda que não pode ser de qualquer jeito o trabalho, tem normas e regras, um direcionamento. Porque você não consegue nada do outro se você não fizer esse outro confiar em você, gostar de você, sentir uma afinidade contigo, que ele pode contar com você. Eu sempre primei por isso na minha profissão eu acho que temos mais resultados quando tem essa empatia. (NEGRO, 2019)

A discussão sobre alteridade (ZAPPELINI; DIAS, 2019), relatada por Guamá, Tapajós e Negro sintetiza-se na capacidade de se colocar no lugar do outro, considerando reflexões e diálogos, ou seja, em uma relação interpessoal ou em grupos de trabalho, familiar, lazer e a relação que vamos construindo com o outro. Nessa perspectiva, a assessoria está aprendendo com os povos indígenas a pensar

a alteridade aos poucos, o confronto com a alteridade, com essa alteridade radical que são para nós – os chamados “ocidentais” – as racionalidades não-ocidentais, obrigar-nos-á a transformar a nossa prática metodológica e profissional (GRUPIONI, 2008).

Alteridade é você se relacionar com as pessoas ou grupos, conhecendo a diferença, compreendendo a diferença e aprendendo a diferença, respeitando o indivíduo como ser humano. É considerar, no ato de se relacionar com o outro as suas singularidades (ZAPPELLINI; DIAS, 2019). O respeito deve existir entre o assessor pedagógico e o professor indígena para um bom trabalho coletivo na comunidade, entendendo a posição do professor, suas dificuldades, compreender que estamos atuando com e para os povos indígenas, em universo de costumes e crenças diferentes do que estamos habituados é, o primeiro passo para entender a dinâmica desses povos. Na história acostumaram-se a nos tratar como se fôssemos todos iguais, como se não existisse a diferença entre os diversos povos (GRUPIONI, 2008).

4.6 Percepções dos professores sobre as ações de assessoria da prática pedagógica

A responsabilidade do professor indígena não se restringe a sala de aula, mas, sim a toda a comunidade. Ele é visto como uma nova liderança, da qual espera-se postura crítica e de luta. É através dele que se espera obter os conhecimentos dos antepassados e os conhecimentos dos brancos necessários para convivência em sociedade. Neste ponto do discurso, o processo dinâmico e autônomo demandado ao cargo de professor indígena tem a responsabilidade de apresentar visões e culturas diferentes:

Em muitas situações cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia, e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas. É dele também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos e saberes escolares, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu povo, que se antes eram negados, hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas. (GRUPIONI, 2008, p. 53)

Por consequência, para a responsabilidade atribuída ao professor indígena, dentro da comunidade, emerge a figura do assessor pedagógico como facilitador do

desafio de estar docente, transformando-se em uma cooperação na busca de soluções do fazer pedagógico. Tal como é entendido aqui, o assessoramento implica uma verdadeira atividade de cooperação ou de trabalho conjunto entre assessores e assessorados na definição e na solução de problemas relacionados ao ensino e a aprendizagem ou, em um sentido mais geral, à educação (MONEREO; POZZO, 2007).

Nessa ótica, a cooperação, as orientações e o processo da alteridade e as transformações são bases para os fundamentos dos trabalhos dos assessores pedagógicos da GEEI/Manaus. Quando o assessor é capaz de trabalhar lado a lado com os professores na busca de novas soluções, escutar ativamente, isto facilita a existência de relações construtivas e reflexivas (IMBERNÓN, 2011). Além disso, essas relações permitem compartilhar as inovações com eles, o que os torna também capazes também de possuir uma perspectiva reflexiva e crítica (profissional crítico).

Esse tipo de relação estabelecida pelo assessor com seus assessorados seja simétrica ou assimétrica tem o poder institucional do assessor, seu carisma pessoal, os conhecimentos propriamente disciplinares ou os reconhecimentos específicos relativos ao assessoramento (MONEREO; POZZO, 2007). Dessa forma, o relacionamento profissional perpassa para além do pessoal.

O papel de guia e mediador entre iguais, o de amigo crítico que não prescreve soluções gerais para todos, mas ajuda a encontrá-las dando pista para transpor os obstáculos pessoais e institucionais e para ajudar a gerar um conhecimento compartilhado mediante uma reflexão crítica, são importante características da assessoria educacional e nos dão uma ideia do importante papel que lhe atribuo (IMBERNON 2011, p. 94).

Nesse caminhar, percebemos a confiança depositada nos assessores, a valorização interpessoal que a atuação lhes oportuniza por considerar que sua ação possibilita o acesso ao conhecimento que favorece a realização de um bom trabalho, com a garantia da integridade de valores e de posturas. É necessário que o assessor conquiste a confiança das pessoas com quem trabalha (MONEREO; POZZO, 2007). A esse respeito, os rios expressam a importância de uma relação de confiança e alteridade entre assessor e assessorado:

A assessoria pedagógica é muito importante. Cada vez que você vem e, me passa ideias eu já vou botar em prática. Isso é importante eu não conheço tudo, não sei tudo, uma dica aqui outra ali, você pega e vai fazer um monte de trabalho ou de atividades diferentes, pra mim isso é muito importante não

sei para os outros professores, porque eu confio nas tuas orientações e tem dado certo, saber, se eu tô(sic) fazendo a coisa correta o que eu posso melhorar. Quando tu vieste pra ser minha assessora eu sempre peguei suas orientações, sempre levei ao pé da letra. Vou fazer conforme ela ta(sic) me pedindo e, então o avanço foi grande de lá pra cá dos teus assessoramentos. (TEFÉ, 2019).

Já haviam passados vários assessores comigo, eu não sei se era a dificuldade comigo. Depois, da substituição do assessor pedagógico que me acompanhava pela atual, muita coisa mudou. Foi em 2016, que iniciamos um trabalho juntas, com as orientações dela como assessora pedagógica, me orientava e sugeria como poderia ser, desse ou daquele jeito, aí eu fui entendendo muita coisa. Eu digo, que um assessor pedagógico é fundamental para acompanhar um professor indígena, desde que ele tenha habilidades para isso. O assessor pedagógico é fundamental para conduzir o professor indígena que não têm uma formação, acadêmica mas, que detém o conhecimento tradicional. (PURUS, 2019).

A fala de Tefé, nos remete a dois pontos fundamentais no trabalho de assessoria pedagógica, primeiramente quando reforça que essa mediação consiste em oferecer aos professores um determinado “conhecimento” para que se apropriem dele e o interiorizem em um contexto determinado com uma finalidade de solução de situações práticas (IMBERNÓM, 2011). Um segundo ponto: quando o assessor é capaz de trabalhar lado a lado com os professores na busca de novas soluções, escutar ativamente, facilitar relações construtivas e reflexivas, compartilhar as inovações com eles, mas capazes também de possuir uma perspectiva reflexiva e crítica (profissional crítico).

Nesse caminho a atuação dos assessores deve ser flexível e aberta às eventuais adaptações que seja necessário introduzir em cada caso em cada função das características do contexto, das ideias, das crenças, e do interesse dos professores, das necessidades dos estudantes. (MONEREO; POZO, 2007).

No discurso de Purus, percebe-se que no início das atividades pedagógicas existiu um obstáculo entre professor e assessor pedagógico, mas que acaba de tornando fundamental para o crescimento profissional. A figura do assessor ou assessora não está a salvo de perigos e problemas, seja por sua transitoriedade, pela excessiva especialização de caráter técnico, pela burocracia, pela utilização do conhecimento especializado com parcela de poder e hierarquia, seja pelo trabalho não isento de proposições éticas e ideológicas (IMBERNÓM, 2011).

Imbernóm (2011) faz uma análise que o assessor ou assessora não pode realizar tarefas de especialistas infalíveis? Essa questão, deverá ser resolvida no momento em que o assessor pedagógico comporta um conhecimento do que é

necessário para superar um obstáculo diagnosticado. Evidenciamos na fala de Purus, a existência de uma relação vertical entre assessor e professor. Nesse contexto, a comunicação horizontal será mais efetiva para transmitir e compartilhar as ideias e práticas educativas.

Certamente, a assessoria pedagógica proporciona melhorias significativas nos Espaços Educativos Indígenas - EEI. Foi através do trabalho realizado em conjunto entre o assessor pedagógico e professor indígena que os avanços, tais como a produção de material diferenciado e organização dos instrumentos pedagógicos ficaram visíveis. Tais avanços são visualizados, quando ao reconhecer que a assessoria tem sentido a partir da igualdade e da colaboração e diagnóstico de obstáculos, os quais fornecem ajuda e apoio ou participa com os professores, refletindo sobre sua prática, influenciando no crescimento profissional dos docentes, (IMBERNÓN, 2011). Segundo os rios, os avanços são consequências do assessoramento pedagógico:

Desde que você veio me assessorar eu só cresci e aprendi. Para mim, se o assessor ta ali é por que ele tem uma formação para isso, ele estudou pra assessorar a gente. Eu tenho a agradecer os conhecimentos que recebi e o incentivo de entrar na faculdade. Todas as dicas de leituras das legislações estão me ajudando bastante. Outra coisa boa, e agora eu digo que nós temos material diferenciado, temos livros e muitos materiais para trabalhar com as crianças. Já tínhamos alguns materiais produzidos com uma parceira da comunidade que construiu revistas e livros. Mas, hoje, a produção é, eu como professora e você como assessora. Juntas já elaboramos muitos materiais que auxiliarão futuros professores da comunidade. Essa construção fica registrada como experiência, se você esqueceu vai lá no material e relembra, fica como arquivo. É muito importante a orientação para construção de material. O material do centro está todo organizado graças suas indicações e cobranças. (TEFÉ, 2019)

Eu tenho certeza que sem o assessoramento nenhum professor consegue desenvolver um bom resultado na sua comunidade. Pra mim, isso fica evidente quando eu olho pra traz e vejo quanto eu mudei a minha prática pedagógica com o auxílio do assessor. Hoje nós temos cadernos de pesquisa, planejamento e de atividades tudo organizado por ano e por cor. O que eu acho mais importante é ver tudo isso organizado é você chegar ao fim do ano e vê o material que nós produzimos. E, esse material vai ficar pra comunidade como algo que realmente o professor trabalhou e vai ficar para o espaço educativo. Essa produção de material, esse negócio da gente registrar o que tá trabalhando é fundamental porque é um guia pra gente. Infelizmente eu vejo ainda muita resistência de alguns professores sobre essa questão. Por outro lado, esse trabalho é importante para que os pais vejam o progresso do seu filho na educação escolar indígena. Hoje, se eu pude contribuir com a educação escolar indígena dentro da minha comunidade é em decorrência desse profissional. (PURUS, 2019).

E isso a gente aprende com o assessor pedagógico a parte de registrar, tudo a gente tem que registrar, por que um dia vai servir para os nossos filhos e para a comunidade. Uma coisa importante que a assessora pedagógica me ajudou, é conseguir tirar essas histórias que o ancião fala e colocar no papel

em forma de história ou transformar no projeto pedagógico. Ela me ajudou muito e sempre pergunta: que tal fazer assim? Eu até me surpreendo comigo mesmo quando consigo fazer algo além do que a assessora me pediu, ele não impõe, ela conversa comigo me orienta e, isso é bom, quando temos alguém que nos ouve e não vem só cobrar. Eu acho, que o assessoramento pedagógico é muito importante para a construção de material didático, eu tive outros assessores que foram bons pra mim, mas, a parte de material didático foi só com a senhora. Antes era pedido pra fazer, mas, não diziam como colocar no papel uma história, não ensinavam como a senhora que diz como poderia fazer ou ficar melhor desse jeito vai me orientando, eu consegui aprender assim na prática. (MARAU, 2019)

Ao discorrer sobre seu desenvolvimento profissional, Tefé descreve o quanto o acompanhamento da figura do assessor é imprescindível ao longo do período de docência. Durante todo esse período de assessoria as orientações para os registros, as orientações para construções de material diferenciado e o incentivo a pesquisa, fizeram parte do cotidiano do professor.

O discurso de Purus destaca sobre a importância do trabalho em parceria entre assessor pedagógico e professor indígena, apresentando resultados significativos para sua prática pedagógica e para a comunidade. É um processo do assessor pedagógico que se desenvolve mediante sua capacidade profissional, seu perfil intelectual e subjetivo, sua trajetória e as relações que estabelecem com os povos indígenas transformam e inovam (MONTE, 2008).

Para Marau, compreender e valorizar a colaboração do assessor pedagógico nas visitas de assessoria foi fundamental para o desenvolvimento de ações e do projeto pedagógico, bem como a organização do material didático, dentre outros. É, sem dúvida, uma busca compartilhada para resultados positivos da EEI na comunidade. Entre as muitas formas de entender esse trabalho de apoio ou ajuda a alguém parece haver um consenso de que a atividade de assessoramento educacional, para ser efetivada, deve nascer de uma atitude de colaboração, de construção mútua dessa prática entre assessor e assessorado (MONEREO; POZO, 2007).

As relações afetivas são significativas e evidenciam que, é a partir dos assessoramentos que os professores despertam o interesse para construir instrumentos de sua autoria. Segundo os relatos dos rios, não havia essa preocupação de construir material para o espaço educativo. Isso foi despertado através das orientações realizadas nos encontros de assessoria:

Quando iniciei como professora indígena, de imediato eu não tinha preocupação de fazer material, eu pensava como vou construir uma atividade

ou material se eu não sei?. A gente não tinha material didático diferenciado produzido pelo professor indígena da comunidade. Depois das tuas indicações, do seu conhecimento eu percebi a importância de ter na comunidade esses materiais voltados para o ensino da língua indígena. Foi a partir, dos longos encontros, nas conversas, nas ideias que você está sempre disponibilizando pra mim e para as outros professores que consegui organizar vários materiais para o CMEEI. (TEFÉ, 2019).

Eu não sabia o que era pedagogia e, depois fiquei surpresa por que eu já trabalhava a pedagogia só não sabia, pra mim era tudo só aula. A construção de material diferenciado veio com a substituição da assessora pedagógica. Ela tem uma visão bem a frente, e sempre se preocupou para que eu organizasse os meus materiais. Ela me fez entender que a pedagogia também faz isso, foi aí que eu passei a gostar de criar meus próprios materiais, isso passou a ser uma terapia pra mim. Eu fico lá em casa só imaginando o que vou criar, vou pensando nas crianças e quero fazer isso ou aquilo, às vezes não é fácil, mas eu tento. Eu gostaria de trabalhar mais com números e histórias. Tudo isso graças a orientação da assessora pedagógica para fazer os trabalhos (MARAU, 2019).

Eu não tinha produzido e organizado nada de material do espaço educativo e não conseguia entender como desenvolver meu trabalho, ou seja, como ser uma professora indígena. Eu não tinha organização, nem sequência didática, eu não sabia fazer. Lembro, que ia para sala de aula fazia tudo no mesmo dia a coisa não tinha conexão, era uma coisa e outra era tudo bagunçado (PURUS, 2019).

O material didático específico para a EEI pode ser considerado uma conexão entre o passado, a realidade e atualidade da cultura indígena. Sua principal função é colaborar com o pensar, possibilitando o desenvolvimento de sua imaginação das histórias vividas por seu povo. É aproximar o aluno da realidade e auxiliá-lo a tirar dela o que contribui para sua aprendizagem (SCHMITZ, 1993).

Essa necessidade de produção de materiais apontadas pelos professores, deve-se ao fato da escassez de material específico para a EEI. Pensando nessa realidade, no período de 2015 a 2018, foi criada uma proposta com o objetivo de elaborar materiais didáticos diferenciados para os Espaços Educativos Indígenas. Estes materiais foram descritos e apresentados no início desta pesquisa. Assim, optamos pelo desenvolvimento de materiais didáticos que auxiliassem no desenvolvimento dos temas dos projetos pedagógicos de cada Espaço de Educação Escolar Indígena.

Compreendemos que a importância da construção e organização do material didático diferenciado para trabalhar no Espaço Educativo Indígena, possibilita o desenvolvimento de um trabalho mais atraente com as crianças e adultos, oportuniza o protagonismo do professor indígena como autor e facilitador do aprendizado cultural na comunidade. Para isso, o assessor dedica assim, grande parte do seu tempo aos

projetos especificamente curriculares e pedagógicos dos fatos vividos: uso de material didático (MONTE, 2008).

Nesse contexto, o fazer docente indígena está aliado ao assessoramento pedagógico e as metodologias utilizadas no assessoramento. Diante dos fatos, a atividade de assessoria corresponde a importante parcela da rotina institucional, nas atividades realizadas na formação e no apoio pedagógico dos professores em suas práticas de estudo e ensino (MONTE, 2008). Fato este evidenciado no discurso dos rios Marau, Tefé e Purus sobre a importância da relação de companheirismo entre assessor pedagógico e professor, nas orientações da prática pedagógica.

Essa relação estabelecida entre assessor pedagógico e professor indígena é uma relação de confiança, amizade e respeito. Percebe-se que não há uma hierarquia ou uma imposição da assessoria nas realizações dos trabalhos. Existe um diálogo acompanhado da compreensão, dos limites pedagógicos desses professores. Ao mesmo tempo que se traz o como fazer, mas também orientar esse fazer, apresentar as opções e deixar a escolha sobre responsabilidade dos professores. Todos temos habilidades e tempos diferentes de aprender. É necessário que haja o entendimento dessas questões pelo assessor.

Ser professora, é algo que eu não me arrependo apesar das dificuldades que eu enfrentei não me arrependo, eu faria de novo. Porque se hoje sou o que sou devo muito as pessoas que encontrei na minha vida. As pessoas que muitas das vezes não nos ajudam são as mesmas que fazem a gente olhar para trás e dá importância para aquelas que nos ajudam. Infelizmente existem pessoas que não estão nem aí pra gente que só vai cobrar mas, existem outras que vai te ajudar te direcionar, assim como você, uma ótima assessora. Na minha avaliação, eu evolui bastante do que eu era lá atrás, não tem comparação. Em relação a cultura, hoje eu falo a minha língua materna e escrevo, entendo quando falam perto de mim, eu digo para os meus alunos que aprendo duas vezes: quando eu estou elaborando ou planejando e quando estou repassando para eles. Na questão pedagógica, hoje eu consigo fazer minhas atividades para meus alunos que chamem a atenção deles. Eu não sabia ouvi-los e, hoje eu consigo entender quando eles estão com conflitos. Referente ao espaço educativo, as crianças que iniciaram com 6, 7 e 8 anos hoje são pré-adolescentes entre 12 a 16 anos, falam a língua materna, conseguem escrever frases e contam pequenas histórias. Então, eu acredito que estamos no caminho certo, mas ainda temos muito a conquistar, tudo isso graças a assessoria pedagógica. (PURUS, 2019).

As pessoas pensam que, ser professor é só ir lá pra frente e falar, não sabem o que tem por trás e, garanto que são muitas coisas. Hoje, eu ainda não tenho formação, mas, eu sei construir meu projeto, fazer as atividades para as crianças, sei seguir as ações do projeto em uma sequência didática e tudo isso aprendi com você, nos assessoramentos. Lógico, que ainda não sei tudo

ainda pego uns puxões de orelha aqui outro ali, mas pra quando entrei na EEI como professora, nossa!! eu sou outra profissional. (TEFÉ, 2019).

Vou lhe contar uma história, quando eu lhe conheci eu não fui muito bem com a sua cara. Aquele professor que diz assim: eu não quero aquele assessor, é porque não busca conhecer ele realmente, porque só de olhar não adianta julgar a pessoa. Hoje, eu vejo a minha assessora com uma mãe/amiga que eu tenho muito carinho. Temos que dá um crédito e saber ouvir. Hoje, eu sei que uma história dá pra trabalhar um monte de coisa, com as orientações dos assessores, a gente acaba aprendendo que dá pra trabalhar as letras, fazer várias atividades que contribuem para o aprendizado da comunidade, tudo isso através das orientações da assessora pedagógica (MARAU, 2019).

O companheirismo atribuído pelos rios, no entendimento dessas questões pelo assessor pedagógico é o início de uma relação onde prevalece a alteridade entre os indivíduos (ZAPPELINI; DIAS, 2019). Cogitar as dificuldades pedagógicas desse professor indígena e estar disposto a ajudá-lo e, não só objetivar as cobranças em prol da instituição. Qual professor em sala de aula, nunca sentiu que havia uma grande distância entre a teoria e a prática da profissão? Isso acontece com professores que saíram da academia e são inseridos no cotidiano da sala de aula.

Por outro lado, uma nova categoria de professores indígenas surgiu em meio às conquistas das legislações e do processo de entendimento da revitalização cultural para povos indígenas, em especial para a educação escolar indígena. No entanto, esses professores possuem uma especificidade em comum: não percorrerem um caminho acadêmico, mas sim, transitar pelo conhecimento tradicional dos povos indígenas. Caminho este que espelha um período de dúvidas e angústias relatadas nos discursos dos rios, enfatizando com intensidade as marcas profundas do início da atividade de professor indígena a frente de sua comunidade:

Eu pensava que era só pra ir lá ensinar a língua e pronto, mas trabalhar com crianças não é assim. Temos que ter jeito para planejar, fazer as atividades, falar com eles. Hoje, eu vejo as atividades que eu fazia no início, nossa senhora, tudo sem noção, não era o certo pra seguir. A gente não sabia nem o que era um objetivo ou fazer um planejamento. Para ser professor parece fácil, mas, não é. Além do mais, tem as cobranças administrativas e pedagógicas da instituição. (PURUS 2019)

Se não tiver um assessor pedagógico, tu não consegues desenvolver nada, como vai entrar na sala de aula? (MARAU, 2019)

Eu não sabia organizar material, não tinha formação para isso, minha formação estava limitada ao ensino fundamental. Eu não sabia como começar uma atividade, nem como fazer um planejamento, quem dirá um projeto, mesmo você me ajudando foi muito difícil no início. Não sabia preencher o diário, nem os cadernos. (TEFÉ, 2019).

Praticamente todos os rios referiram-se, direta ou indiretamente, que, ao assumirem o cargo de professor, um dos pilares fundamentais é o acompanhamento do assessor pedagógico. Houve referências sobre a falta dos saberes didáticos pedagógicos (D'ÁVILA, 2016) entre a maioria dos rios. Os partícipes da pesquisa reconhecem que não basta, para ocupar o cargo de professor indígena, ser detentor do conhecimento tradicional de um povo: existem outros saberes que auxiliam a fundamentam ao exercício da docência.

É sensato que para aqueles que têm uma noção desses conhecimentos e aqueles que não os possuem existe uma assimetria incondicional. Mas é questionável também afirmar que os professores não indígenas são desprovidos dos saberes da pedagogia tradicional. De uma forma ou de outra, os professores indígenas acabam assimilando novos saberes para compreender a docência e, a assessoria pedagógica é o elo entre os saberes práticos e os saberes tradicionais.

Apesar do percurso na vida acadêmica, as dificuldades de Purus como professora indígena persistiram. Isso se explica, em parte, pelo fato de sua formação estar voltada para a área jurídica. No período ainda de adaptação, o assessor pedagógico tornou-se uma peça fundamental, um aliado, um amigo. Assim como Tefé e Purus, Marau relata que as dificuldades estão ligadas pela falta da formação inicial na área de educação, o que dificultou o processo de organização administrativa e pedagógica no espaço educativo indígena.

Deve haver uma formação e capacitação em serviço não apenas de professores indígenas em todos os níveis de ensino mas das instituições e seus profissionais, a partir do confronto crítico entre suas antigas práticas com as novas realidades, incentivando-se a qualificação dos novos atores para a enorme tarefa pública que se apresenta (GRUPIONI 2008).

A questão da formação acadêmica é evidenciada pelos rios como uma das maiores dificuldades e também um grande receio em não realizar um bom trabalho na sua comunidade. Porém, a contratação sem formação é amparada em legislações já citadas nesta pesquisa. Por outro lado, é dever do Poder Público ofertar formação em inicial para esses professores, que aguardam desde 2013 a efetivação de um convênio para concretizar tal ação.

CAPÍTULO 5 – OS DESAFIOS E PERSPECTIVAS DO ASSESSOR PEDAGÓGICO: PROCESSO DE FORMAÇÃO AOS PROFESSORES INDÍGENA DA CIDADE DE MANAUS

5.1 Entendendo o percurso dos rios

Na tentativa de construirmos um percurso formativo dos rios, organizamos três categorias operacionais para suprir uma carência no percurso formativo do assessor pedagógico da GEEI. São elas: a ausência de um perfil próprio para esse profissional; a falta de formação continuada sobre a temática e para trabalhar com povos indígenas; a falta do planejamento das ações do assessoramento e instrumentos e/ou documentos que organizem as ações internas do processo de assessoria pedagógica para os Espaços Educativos Indígenas.

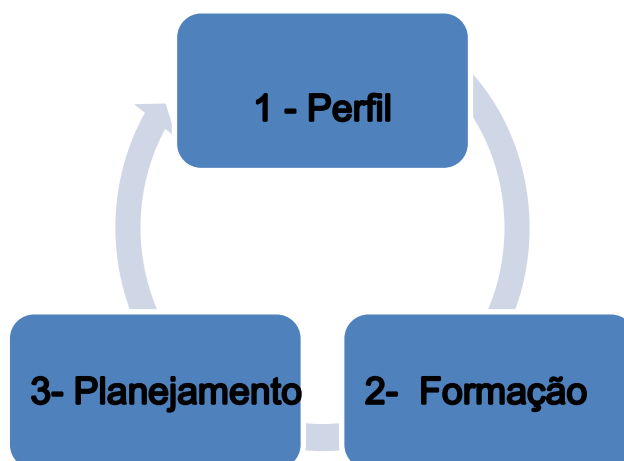
A formação pode ser considerada uma lacuna a ser preenchida pela GEEI. A razão desta afirmação se dá no sentido de que nem os assessores pedagógicos e nem os professores indígenas possuem a formação necessária para desempenhar as suas funções. Conforme já mencionamos, esta formação poderia ser ofertada em serviço (FERRI et al., 2016), uma vez que os profissionais ocupantes destes cargos não recebem um treinamento a respeito do significado e dos objetivos da função a qual são convidados a exercer.

A falta de uma formação específica para os assessores pedagógicos influencia diretamente no perfil destes profissionais (LIMA et al., 2014). Conforme já destacamos em momento anterior, os rios entrevistados consideram que seria mais congruente que o cargo de assessor pedagógico fosse ocupado por indígenas que já conhecem as necessidades e especificidades da comunidade da qual faz parte. Tal situação não se faz plenamente possível pois para ser assessor é preciso também estar como servidor municipal, o que é uma condição que nem todos conseguem atender.

Por sua vez, o planejamento escolar é peça fundamental para que as práticas pedagógicas adotadas pelos docentes sejam exitosas (LÜCK, 2009). Enfatizamos que, este planejamento deve estar diretamente atrelado ao alcance dos objetivos da instituição. No campo pedagógico, um dos resultados esperados com esta prática são os avanços dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.

É certo, que para desenvolver um trabalho específico nas comunidades indígenas, o fortalecimento dessas categorias operacionais dentro do setor ou da instituição são necessárias. Elas se entrelaçam e são consideradas essenciais para a efetivação do trabalho de assessoria pedagógica na EEI.

Figura:23 - Categorias operacionais, segundo análises da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2020)

5.2 Construção do perfil do Assessor Pedagógico para a Gerência de Educação Escolar Indígena de Manaus.

Para atuar como assessor pedagógico da GEEI não há critérios claros de seleção que avaliem o conhecimento prévio (POZO, 1998) desse profissional sobre trabalhar na EEI ou em experiências com populações indígenas, em especial para orientar professores indígenas nas suas práticas pedagógicas. Isso porque o setor não dispõe de critérios pré-definidos e, não há um perfil para escolha desse profissional. Além disso, não há realização de uma orientação para o exercício dessa função. É necessário, que haja um preparo que se pense um perfil específico para esse assessor que vai trabalhar com uma categoria diferente. (TAPAJÓS, 2019).

Em vista disso, no propósito de colaborar, sugerimos a organização de um documento com o perfil e competências para o cargo do Assessor Pedagógico da Gerência de Educação Escolar Indígena/Manaus. Quando nos referimos a competência, estamos mencionando que ela é a capacidade aprendida para realizar adequadamente uma tarefa, função ou papel (ROE, 2002). Aliado a avaliação e identificação prévia para o trabalho com povos indígenas em Manaus, além de,

conhecer algumas atribuições da função. Não é pretensão especificar critérios pré estabelecidos para o assessor pedagógico não indígena. De fato, em outro momento o documento deve ser avaliado por professores indígenas e lideranças para cumprir as legislações que preceituam a participação dos povos indígenas, a participação em decisões .

5.3 Perfil para o cargo de Assessor Pedagógico da Gerência de Educação Escolar Indígena de Manaus: sugestões.

Este trecho da pesquisa enumera sugestões para a construção de um perfil para o cargo de assessor pedagógico, contendo os seguintes requisitos:

a) realizar o diagnóstico inicial com o perfil dos Espaços Educativos Indígenas, que acompanhará, a fim de preparar os documentos de cada um dos Espaços Educativos Indígenas;

b) participar de reuniões sistemáticas para diagnóstico, planejamento e avaliação das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pela Gerência de Educação Escolar Indígena junto aos Espaços Educativos Indígenas;

c) apresentar ao responsável pela Gerência de Educação Escolar Indígena relatórios periódicos das ações desenvolvidas (visitas de assessoramento aos Espaços Educativos Indígenas, acompanhamento de projetos, oficinas, formações e etc.);

d) acompanhar sistematicamente os Espaços Educativos Indígenas, tendo em vista uma melhor compreensão do processo didático pedagógico diferenciado;

e) participar das formações promovidas pela DDPM a fim de proporcionar maior suporte aos Espaços Educativos Indígenas em seus projetos e ações;

f) socializar informações e conhecimentos adquiridos em cursos, palestras, oficinas, seminários, fóruns, conferências, reuniões etc., com toda a equipe pedagógica da GEEI, a fim de favorecer a articulação e a comunicação entre todos;

g) participar de encontros e avaliação das ações pedagógicas promovidos GEEI e/ou Departamento de Gestão Educacional (DEGE);

h) orientar o professor indígena dos Espaços Educativos Indígenas quanto à análise coletiva do rendimento escolar e elaboração de plano de intervenção visando à melhoria do processo de ensino-aprendizagem;

i) acompanhar o efetivo desenvolvimento do Currículo Escolar (contextualizado, dinâmico e inovador e diferenciado) coerente com os fundamentos, prioridades, atividades e programas educacionais definidos na Proposta Curricular Pedagógica;

k) elaborar o cronograma semanal de atendimento aos Espaços Educativos Indígenas e o plano mensal de ação do assessoramento pedagógico, constando cronograma de visita aos Espaços Educativos Indígenas delineamento das ações pretendidas;

l) auxiliar, quando necessário, no planejamento, na coordenação de reuniões, oficinas e intervenções pedagógicas nos Espaços Educativos Indígenas sob sua responsabilidade de acordo com a necessidade observada;

n) construir e analisar planilhas e gráficos relacionados ao rendimento semestral dos Espaços Educativos Indígenas;

o) acompanhar de 03 (três) a 05 (cinco) Espaços Educativos Indígenas de acordo com a realidade da GEEI;

p) verificar os Espaços Educativos Indígenas com baixo rendimento e propor alternativas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem;

q) orientar e acompanhar os professores indígenas quanto aos registros no diário de classe, instrumentos pedagógicos, avaliativos e demais fichas que compõem o processo ensino-aprendizagem.

r) ter disponibilidade para viajar as comunidades indígenas, sem custeio de diárias e transporte;

s) ter disponibilidade para trabalhar fins de semana, feriados ou conforme a agenda de atividades da comunidade.

Dentro dessa perspectiva, a proposta para construção do perfil e competências (ROE, 2002) para o cargo de assessor pedagógico não é definitiva. Porém, aponta uma visão prévia dos desafios do trabalho de assessoria pedagógica da GEEI. Por outro lado, a tendência é não perpetuar modelos, mas sim elaborar uma lista mais ampla conforme o surgimento de novas exigências. O problema aparece no momento de indicar competências específicas e, particularmente, quando é preciso explicar em que consistem essas especificidades (MONEREO; POZZO, 2007). Além dessas questões, há outras necessidades apontadas para o cargo de assessor pedagógico da GEEI, entre elas a formação continuada.

5.4 A formação continuada para o Assessor Pedagógico - Gerência de Educação Escolar Indígena de Manaus.

A formação é manifestada como uma importante aliada na compreensão da teoria quanto da prática. Para lidar com uma pedagogia diferenciada é necessário a oferta de cursos de especialização para conhecer temas variados como a EEI. Essa modalidade, é sustentada nos princípios de uma educação diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária.

Ao longo da pesquisa, a função do assessor pedagógico na maioria das vezes é ocupada por pedagogos que, embora com formação na área, sentiram dificuldades para atuar em uma área específica. Estes mesmos profissionais, passam a ter a responsabilidade por um público de professores indígenas que necessitam de mais atenção devido as suas especificidades acadêmicas. Falamos anteriormente que o acesso ao cargo se dá a convite ou por indicação não havendo uma preocupação em encaixar servidores com conhecimentos prévios sobre a temática. Mais além, o setor não oferece formação ou instrumentos de informação para os profissionais que integram o quadro de assessores pedagógicos, garantida na Resolução nº.05 (CNE/CEB, 2012), a oferta de programas de formação de professores indígenas – gestores e docentes – e das equipes técnicas dos sistemas de ensino que executam programas de Educação Escolar Indígena; (art. 24) Tal aspecto, é evidenciado nos relatos dos rios:

O professor tem uma formação continuada, o pedagogo tem formação continuada porque o assessor não tem uma formação continuada? Nós temos que entender no nosso trabalho que não somos senhores de tudo, que já entendemos de tudo, é necessário um processo contínuo de formação, isso deveria ser pensado pela GEEI. (TAPAJÓS, 2019).

Uma formação que auxiliasse o assessor pedagógico a conhecer todo esse processo interno. Seriam as ações internas, o que o é assessor? como ele deve se posicionar? qual o trabalho dele? (NEGRO, 2019).

É uma orientação, o parecer 14/99 e a resolução 03/2012 afirma a necessidade de formação para os técnicos. Não é uma coisa bagunçada, se a gente entra num processo de sensibilização, precisa de formação para potencializar o trabalho com o indígena. (GUAMÁ, 2019).

Porque não é só ser formado em qualquer área, o assessor da escola indígena deve se especializar e conhecer o seu local de trabalho, porque cada etnia tem seu jeito de viver, seus costumes, línguas diferentes, conhecer a realidade local, saber lidar com os professores (CUIEIRAS, 2019).

Nesses discursos, percebemos que o problema está na falta de capacitação para esses profissionais (DIAS; GUIMARÃES, 2016) da equipe técnica da GEEI.

Mesmo provenientes da área de pedagogia que prepara o pedagogo para lidar com situações de orientações no cotidiano escolar, ao se deparar com uma dinâmica diferente da expressada na escola, esse profissional passa por uma carência de conhecimentos que possibilitem:

- oferecer acompanhamento pedagógico aos Espaços Educativos Indígenas, atendidos pela GEEI;
- assegurar soluções no processo educacional específico, bem como nos diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento da EEI na comunidade;
- oferecer momentos de formação aos docentes indígenas com temas que contemplem seus projetos pedagógicos;
- permitir e estimular os questionamentos, a dúvida, a crítica a criatividade e a renovação, ou seja, promover questionamentos que ajudem o professor indígena a ser reflexivo e crítico em sua prática tradicional;

Em síntese, a assessoria precisa ser assessorada de forma mais consistente, até porque os assessores pedagógicos da GEEI passam por uma série de complicações em decorrência da falta de compreensão do trabalho com povos indígenas. Por outro lado, a falta dessa formação dá destaque para a autoformação do assessor pedagógico, o aprendizado na prática, no cotidiano da assessoria, nas conversas informais. Nesse sentido, a compreensão também transcorre um período de análises internas da prática de assessoria possibilitando inovações deste profissional.

5.5 A efetivação do planejamento das ações de assessoramento pedagógico para a GEEI.

Planejar é uma ação que não pode ser ignorada e deve fazer parte da rotina de uma instituição ou setor (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; LÜKE, 2009). O planejamento ajuda a manter o foco em ações estruturadas e objetivas, apontando ações essenciais na relação com o tempo e a eficiência na realização das ações ou tarefas (LÜCKE, 2009). Especificamente, a GEEI tem seu foco nas ações macro que são desenvolvidas ao longo do ano como ações que conduzem o trabalho do setor. Essas ações são planejadas e organizadas incluindo a organização da equipe, reuniões e avaliações de cada ação. Esse processo é bastante amplo e objetivo para

orientar os assessores pedagógicos. Além disso, tem a finalidade de organizar as atividades profissionais da instituição.

Nessa direção, alinhadas a essas ações, a principal meta da GEEI é a efetivação do assessoramento pedagógico aos professores indígenas, orientando-os na construção e desenvolvimento dos projetos pedagógicos e na implementação das práticas técnicas pedagógicas. Ênfase que o compromisso com as comunidades indígenas é uma forte característica da equipe de assessores pedagógicos que não medem esforços para proporcionar encontros com os professores. No entanto, no decorrer desta pesquisa não encontramos registros de planejamento das atividades para realização do assessoramento pedagógico.

Falta sobretudo o planejamento integral, coordenação e colaboração entre recursos e trabalho em rede, a partir de um modelo de assessoramento integral e colaborativo (LÜCK, 2009). Essa ação é realizada de maneira individualizada e sem objetivos propostos pelo setor para encaminhar as ações educacionais nos Espaços Educativos Indígenas. Não existe uma ação voltada para o planejamento do assessoramento com o objetivo de nortear esse trabalho. Tal fato foi relatado na fala de Tapajós sobre a importância do planejamento de assessoria.

Isso seria fundamental para se avançar no assessoramento, há um tempo atrás eu até tentei planejar os assessoramentos. Um dia antes da viagem, sentar com os assessores e planejar aquele assessoramento, o que nós vamos vê, trabalhar e verificar nesse assessoramento. Isso é fundamental, você ter um norte que todos assessores podem seguir por que é muito solto, cada um faz o trabalho de assessoramento como bem entende, não existe planejamento. O assessor de forma individualiza ele organiza seu assessoramento e eu acho que de fato isso deve mudar, deveria haver um planejamento do assessoramento do assessor. (TAPAJÓS, 2019).

Dentro dessa perspectiva, planejar essa ação contribui para a a inovação e modernização do setor, pois é possível efetivar novas metodologias de assessoramento pedagógico com a finalidade de organizar e planejar a atuação desse profissional, proporcionando melhorias no processo da escola diferenciada. Trabalhar em conjunto é a melhor maneira de imaginar práticas inovadoras de formação e estas são essenciais à produção de uma nova profissionalidade docente (NÓVOA,1995).

Diante dos fatos, quando o setor tem acesso a uma nova metodologia que envolve organização e planejamento ficam mais evidentes as falhas e os pontos positivos referentes a atuação (LÜCKE, 2009). Assim, é possível entender os

benefícios dos conceitos teóricos e metodológicos na rotina do assessoramento pedagógico.

Dessa forma, o ato de planejar para a assessoria pedagógica tem o propósito de harmonizar o trabalho da equipe de assessores, aprimorando o trabalho de assessoria pedagógica de forma sistemática além de, contribuir com o professor indígena na sua prática pedagógica. Ao mesmo tempo que, o processo de planejamento educacional promove retorno para a comunidade e gera uma repercussão positiva para a EEI.

Nesse sentido de pensar a organização cotidiana da GEEI, sugerimos para a efetivação do planejamento do assessoramento pedagógico uma Proposta de Planejamento para a Assessoria Pedagógica da GEEI, que consiste em: carga horária da assessoria pedagógica; programação de planejamentos; momentos de estudo e troca de experiências; avaliação do trabalho desenvolvido. Bem como, a organização do assessoramento em Eixos Pedagógicos que tem como objetivo principal conduzir o trabalho da assessoria.

Cada profissional tem um ritmo de trabalho e características próprias. Porém, a proposta de assessoria pedagógica propõe metas para o assessoramento, facilitando o trabalho nos Espaços Educativos Indígenas, bem como na potencialização dos conhecimentos e habilidades dos assessores alinhados à sua área de formação. Esperamos que a proposta ofereça um fio condutor para o trabalho de assessoria.

A proposta de assessoria pedagógica para a Educação Escolar Indígena/EEI 2020 a ser efetivada na Gerência de Educação Escolar Indígena de Manaus se assenta na ideia que o contexto educacional nos espaços educativos indígenas é diferenciado e com características específicas. Isto pressupõe a necessidade de análises, reflexões e planejamentos alinhados à essas especificidades (LÜCK, 2009). Em vista disso, as contribuições da assessoria pedagógica visam somar e apoiar uma reflexão sucessiva nas atividades no campo pedagógico da gestão de cargos e funções. Com a realização de um planejamento de assessoria pedagógica, pode-se alcançar a organização necessária para realização de um trabalho eficaz, tendo como base objetivos estabelecidos que visem o alcance das metas pretendidas (LÜCKE, 2009).

Além dessa proposta, é válido salientar que o trabalho de assessoria pedagógica ocorre desde o início do ano letivo, com a realização das ações pré definidas pela GEEI no calendário anual com as ações macro.

5.6 Ações macros internas e externas da GEEI (que demandam apoio e organização dos assessores pedagógicos)

Destaco neste subtópico do estudo as ações macro de caráter interno e externo que atualmente são empreendidas pela GEEI. Estas iniciativas são voltadas para professores como também para o alunos. Tais ações demandam contribuição na organização ou participação do setor na efetivação das mesmas. Este calendário, é a unica organização técnica e pedagógica a ser seguida pela GEEI, até a presente pesquisa que organizou uma proposta de planejamento interno e pedagógico para o setor.

Com relação a este evento promovido pela GEEI, é oportuno mencionar que a jornada marca o início do ano letivo nos Espaços Educativos Indígenas e, acontece geralmente em uma Escola Indígena. O evento tem a duração de um ou dois dias.

Quadro 4: Jornada Pedagógica das Escolas Indígenas

| Objetivo | Ações | Período de atuação da assessoria |
|---|---|----------------------------------|
| Ofertar formação para os professores indígenas que atuam nas escolas indígenas. | <ul style="list-style-type: none"> ● Realização de oficina para construção dos projetos pedagógicos e planejamentos; ● Realização de oficina para orientação do preenchimento do diário de classe; ● Realização de oficina para auxiliar na elaboração dos instrumentos pedagógicos: cadernos de pesquisa, caderno de planejamento e caderno de atividades; ● Realização de oficinas para conciliar as propostas pedagógicas da SEMED aos projetos pedagógicos diferenciados. | semana pedagógica janeiro/2020 |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

. Este evento é de responsabilidade da GEEI e marca o início do ano letivo nos Espaços Educativos Indígenas e, acontece geralmente nas dependências da DDPM. O evento tem a duração de um ou dois dias.

Quadro 5: Jornada Pedagógica dos Centros Municipais de Educação Escolar Indígena - CMEEI

| Objetivo | Ações | Período de atuação da assessoria |
|---|--|---|
| Ofertar formação para os professores indígenas que atuam nos CMEEI. | <ul style="list-style-type: none"> ● Realização de oficina para construção dos projetos pedagógicos e planejamentos; ● Realização oficina para instrução de preenchimento do diário de classe; ● Realização de oficina para auxiliar na elaboração dos instrumentos pedagógicos: cadernos de pesquisa, caderno de planejamento e caderno de atividades; | semana pedagógica fevereiro/2020 |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A Mostra Pedagógica acontece na comunidade indígena escolhida pelos professores indígenas. Em 2020, a aldeia inhaã-bé será sede do evento. O evento tem a duração de um ou dois dias, porém o trabalho dos professores é acompanhado durante todo o ano pelos assessores pedagógicos da GEEI.

Quadro 6: Mostra Pedagógica dos professores indígenas de Manaus

| Objetivos | Ações | Período de atuação da assessoria |
|--|---|---|
| Socializar as atividades realizadas pelos professores indígenas das Escolas Indígenas e dos CMEEI de Manaus; Avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos Professores Indígenas. | <ul style="list-style-type: none"> ● Organização e sistematização do evento; ● Apoio na organização e apresentação dos trabalhos dos professores; ● Avaliação do evento; | outubro/2020 |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A formação é ofertada pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério/DDPM. As datas e temas para a formação são previamente definidos e encaminhados para os formadores. A participação dos assessores pedagógicos da GEEI limita-se a acompanhar e avaliar a formação ofertada.

Quadro 7: Formação continuada para professores indígenas - DDPM

| Objetivos | Ações | Período de atuação da assessoria |
|---|---|---|
| Acompanhar a formação continuada para os professores indígenas de Manaus ofertada pela DDPM | <ul style="list-style-type: none"> Participar das formações; | fevereiro/outubro |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os indicadores (ROMÃO, 2018) estabelecem metas e ações para o setor podendo ser mensal, bimestral ou anual. Proporcionam uma organização com foco direcionado, pois, a partir das informações coletadas serão sinalizadas onde deverão ser realizadas as intervenções. É responsabilidade do assessor pedagógico verificar durante os assessoramentos o cumprimento dos indicadores como também avaliar as condições ofertadas pela instituição para o desenvolvimento do trabalho.

Quadro 8: Indicadores (Ferramenta)

| Objetivo | Ações | Período de atuação da assessoria |
|---|--|---|
| Definir os indicadores e metas da GEEI para 2020. | Realização de estudos internos para organização dos indicadores, tendo como base o farol de 2019; Organização de estudos para definição das metas tendo como base a Plataforma Águila 2019. | janeiro/2020 |
| Acompanhar mensalmente o cumprimento dos indicadores nas escolas indígenas e nos CMEEI. | Realização de assessoramento com a finalidade do preenchimento da ferramenta; | janeiro a novembro/2020 |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Os jogos indígenas acontecem na Comunidade Nova Esperança localizada no rio Cuieiras. No evento participaram alunos e comunitários das escolas indígenas e escolas não indígenas do entorno e CMEEI.

Quadro 9: Jogos Indígenas da Escola Indígena Puranga Pisasú

| Objetivos | Ações | Período de atuação da assessoria |
|--|---|---|
| Incentivar e fortalecer a cultura indígena por meio de práticas esportivas próprias de suas culturas para as escolas indígenas do rio negro e cueiras. | <ul style="list-style-type: none"> ● Apoiar a realização de palestras e oficinas interativas sobre o tema; ● Apoiar a realização de oficinas para a construção dos instrumentos utilizados nos jogos: arco e flecha, zarabatana, panacu, peconha e outros; ● Auxiliar na organização das atividades esportivas de acordo com a solicitação da comunidade ou organizadores do evento; | maio ou abril/2020 |

Fonte: Elaborado pela autora (2020)

O Projeto Brincadeira de Curumins e Cunhatãs acontece na aldeia Inhaã-bé, no rio Tarumã. No evento participam alunos e comunitários das escolas não indígenas do entorno e os CMEEI.

Quadro 10: Brincadeira de Curumins e Cunhantãs

| Objetivos | Ações | Período de atuação da assessoria |
|--|---|---|
| Incentivar e fortalecer a cultura indígena por meio de práticas desportivas próprias de suas culturas para as crianças residentes na área do Rio Tarumã-Açu, Espaço Cultural Kuiá, | <ul style="list-style-type: none"> ● Apoiar a realização de palestras e oficinas interativas sobre o tema; ● Apoiar a realização de oficinas para a construção dos instrumentos utilizados nos jogos: arco e flecha, zarabatana, panacu, peconha e outros; ● Auxiliar na organização das atividades esportivas de acordo com a solicitação da comunidade ou organizadores do evento; | agosto/2020 |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Quadro 11: Sistematização e organização do calendário anual - 2020

| Ação | Data | local |
|--|-------------|-----------------------------|
| Jornada Pedagógica - Escolas indígenas | Janeiro | Escola Indígena - a definir |
| Jornada Pedagógica – CMEEI | Fevereiro | DDPM |
| Jogos Indígenas Puranga Pisasú | Abril | Com. Nova Esperança |
| Projeto Brincadeira de Curumim e Cunhatã | Agosto | Com. Inhaã-bé |

| | | |
|---|-------------------------------|-------------------|
| Formação continuada para professores indígenas – DDPM | Fevereiro a Outubro | DDPM |
| Mostra dos trabalhos Pedagógicos dos professores indígenas de Manaus | Outubro | Com. Inhaã-bé |
| Assessoria Pedagógica - Escola Indígena | Última sexta-feira do mês | Escolas Indígenas |
| Assessoria Pedagógica – CMEEI | Segunda, terça e quarta-feira | CMEEI |
| Momentos de estudos, avaliações dos trabalhos desenvolvidos e planejamento. | Última quinta-feira do mês | DDPM |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Essas são as ações empreendidas pela GEEI em seu campo de atuação, as quais são voltadas para seus profissionais como também para os alunos dos espaços educativos indígenas da rede municipal de educação em Manaus.

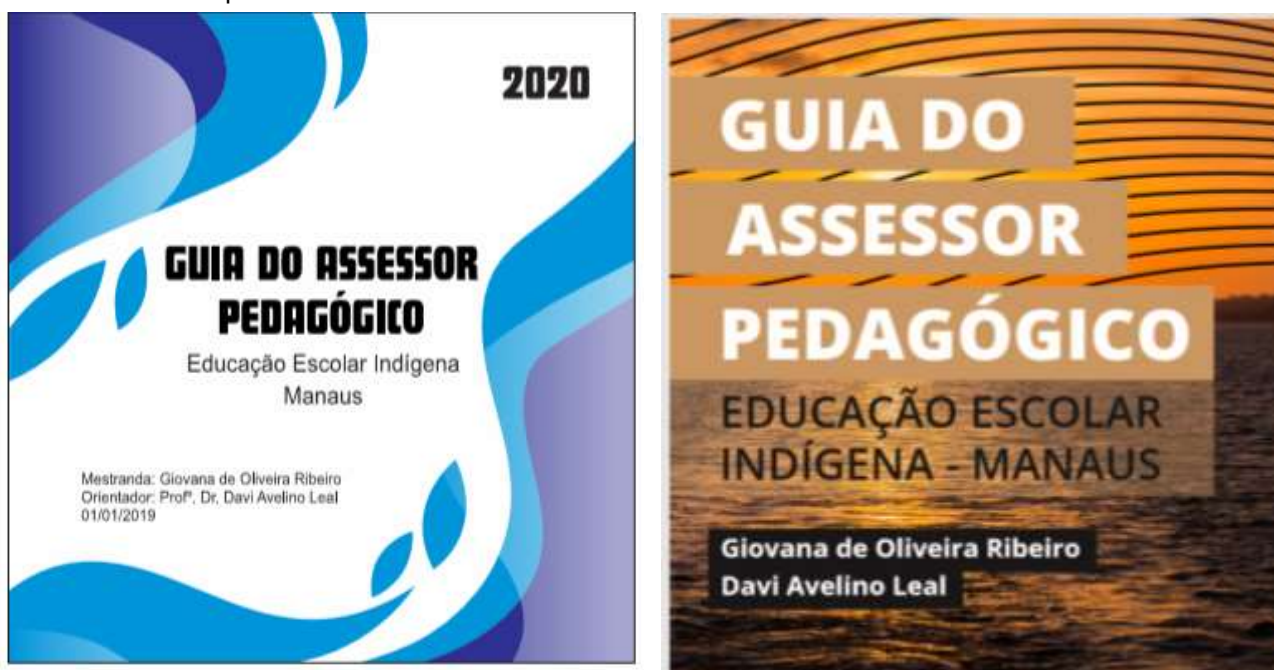
CAPÍTULO 6 - PROPOSTA DO PRODUTO

Este capítulo expõe a respeito do produto educacional (GONÇALVES et al., 2019), o qual é resultante das análises que foram examinadas no decurso da pesquisa. O referido produto (GONÇALVES et al., 2019) também foi analisado e avaliado por uma equipe de nove assessores pedagógicos e o gerente da GEEI. Vale ressaltar, que no ano de 2020 será o documento norteador das ações internas de assessoria e planejamento do setor.

Conforme o tempo no período de assessoria pedagógica da GEEI, senti a necessidade de elaborar um Guia com orientações sobre o campo de trabalho do assessor pedagógico na EEI, focalizados no cargo e na operacionalização, tendo em vista que o assessoramento pedagógico é a principal ação da GEEI para os professores indígenas das Escolas e dos CMEEI.

Neste sentido, destacaram-se questões pertinentes a EEI dentro dos Espaços Educativos Indígenas. A figura 24 retrata a capa do guia.

Figura 24 - Capa do guia formativo do assessor pedagógico
primeira versão versão final



Própria autora (2020).

Durante o segundo semestre de 2019, nos turnos matutino e vespertino, realizamos três encontros com a equipe de profissionais que atuam como assessores pedagógicos da GEEI. A atuação do assessor pedagógico da GEEI incide sobre a

efetivação de orientações a professores indígenas (sem formação acadêmica) realizado nos assessoramentos pedagógicos.

No entanto, conforme já mencionado anteriormente, não há uma apresentação prévia do seu campo de atuação e da modalidade Educação Escolar Indígena. Considerando, as constantes mudanças da equipe técnica da GEEI/Manaus, o material tem o propósito de: auxiliar o assessor pedagógico na compreensão da sua função; inserir esse profissional nas comunidades indígenas sem que altere o pensamento e modos de vida dos comunitários; nortear o processo de assessoria pedagógica, bem como, conhecer o seu campo de atuação.

O Guia é a apresentado pelo mascote “GI”, um emoji da própria autora da pesquisa.

Figura 25: GI, mascote que apresenta o guia



Fonte: Própria autora (2020)

Além disso, organizamos uma proposta de assessoria interna e orientações para o setor, facilitando, direcionando e planejando os trabalhos do assessoramento pedagógico da GEEI. Compreendemos que para auxiliar o professor indígena no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas é fundamental conhecer o seu campo de atuação e a modalidade Educação Escolar Indígena.

O primeiro momento foi voltado para a apresentação do Guia do Assessor Pedagógico da GEEI. Esse momento teve a intenção de sensibilizar a equipe de profissionais, esclarecendo o objetivo do produto e contextualizar as unidades do guia. Apresentamos as unidades do Guia dialogando com os assessores para as contribuições que deverão ser apresentadas no próximo momento. Deixamos bem claro, que os assessores pedagógicos são, entre outros, os principais responsáveis pela formação pedagógica do professor indígena. No entanto, para que esse assessor contribua de forma significativa com a prática pedagógica desse professor é necessário que ele conheça o campo de atuação administrativo e pedagógico da GEEI. Dessa forma, o guia está dividido conforme abaixo:

Unidade I - Contextualização

- ✓ Gerência de Educação Escolar Indígena;
- ✓ Escola Indígena;
- ✓ Centro Municipal de Educação Escolar Indígena/ Manaus;

Unidade II – Proposta de Planejamento para Assessoria Pedagógica da Gerência de Educação Escolar Indígena SEMED - Manaus

- ✓ Planejamento;
- ✓ Objetivo do assessoramento pedagógico;
- ✓ Roteiro do assessoramento pedagógico
- ✓ Carga horária e programa de assessoria pedagógica;
- ✓ Momentos de estudo,
- ✓ Momentos de troca de experiência;
- ✓ Avaliação do planejamento

Unidade III– Proposta de Eixos Pedagógicos para atuação no assessoramento pedagógico

- ✓ Eixo 1 - Pedagógico;
- ✓ Eixo 2 - Político Pedagógico;
- ✓ Eixo 3 - Produção de material didático;

✓ Eixo 4 - Linguístico;

Unidade VI – Ações macro (interna e externa)

A proposta de Assessoria Pedagógica para a Gerência de Educação Escolar Indígena de Manaus se ancora na ideia que o contexto educacional nos Espaços Educativos Indígenas é diferenciado e com características específicas, o que pressupõe a necessidade de análises, reflexões e planejamentos alinhados à essas especificidades. Em vista disso, as contribuições da assessoria pedagógica visam somar e apoiar uma reflexão sucessiva nas atividades no campo pedagógico como também de gestão de cargos e funções.

Procuramos dar um novo sentido à atividade de planejar quando afirmamos que esse processo deve ser dialógico. Queremos reconhecer que a razão é inseparável da emoção quando dizemos que é necessário organizar as prioridades e ações (PADILHA, 2002). Em vista disso, propomos a organização das ações de assessoria pedagógica para a GEEI. A seguir, apresentamos as propostas aprovada para o trabalho de assessoria:

6.1 Proposta de Eixos para atuação no assessoramento pedagógico

A organização do assessoramento pedagógico por eixos de atuação tem como objetivo principal conduzir o trabalho realizado pelos assessores pedagógicos nos Espaços Educativos Indígenas. Não queremos aqui engessar o trabalho de assessoria mas, sim possibilitar ao assessor um documento guia para o processo de orientação ao professor indígena. Dessa forma, elegemos quatro eixos para o trabalho de assessoria, propostos no Guia da GEEI.

Eixo 1: Pedagógico – Consiste no acompanhamento e orientação para execução das atividades pedagógicas das “salas de aula” dos Espaços Educativos Indígenas. O que envolve a realização de formações e oficinas para os professores indígenas com a finalidade de subsidiar a construção dos projetos pedagógicos e orientação do trabalho com os instrumentos pedagógicos utilizados pelos professores: caderno de pesquisa ou de campo, caderno de acompanhamento e registro, caderno de planejamento ou didático, diário de classe; orientar estudos e pesquisas sobre temas para o desenvolvimento das atividades educacionais diferenciadas.

Quadro 12: Itens de orientação e acompanhamento do Eixo 1 – Pedagógico

| O que devo verificar? | Como devo orientar? |
|---|---|
| O trabalho realizado pelo professor indígena está pautado no RCNEI ou materiais pedagógicos diferenciados | Indicar que utilize como referência o RCNEI ou outras bibliografias que referenciem suas atividades pedagógicas |
| A carga horária do professor e o horário das atividades da Educação Escolar Indígena | Orientar na organização da carga horária do professor e no horário das atividades educacionais |
| Projeto pedagógico do professor indígena | Orientar na elaboração do Projeto pedagógico para o início das atividades educacionais |
| | O projeto deve nortear todo o trabalho do professor indígena. |
| O projeto pedagógico responde aos anseios e necessidades da comunidade para revitalização e fortalecimento da Educação Escolar Indígena | Orientar para que a escolha do tema do projeto deve partir da necessidade da comunidade |
| O professor cumpriu as ações do projeto pedagógico | Orientar e acompanhar o cumprimento das ações do projeto |
| | Realizar levantamento das causas do não cumprimento das ações |
| | Identificar as dificuldades de cumprir o que foi planejado e, auxiliar no desenvolvimento dessas ações |
| Instrumento pedagógico do professor indígena - Caderno de Pesquisa | Orientar e acompanhar a pesquisa (para o projeto pedagógico) realizada pelo professor junto ao ancião ou com os comunitários para que conste no Caderno de Pesquisa |
| Instrumento pedagógico do professor indígena - Caderno de Planejamento | Orientar e acompanhar o planejamento (mensal, semanal ou diário) para que conste no Caderno de Planejamento. |
| | Orientar para que o planejamento esteja de acordo com o projeto pedagógico |
| | Auxiliar no cumprimento dos objetivos, estratégias, conteúdos, procedimento e métodos de avaliação |
| Instrumento pedagógico do professor indígena - Caderno de Registro | Orientar e acompanhar a elaboração de atividades pedagógica diferenciadas para que constem no Caderno de Registro. |
| | Orientar para que as atividades sejam elaboradas de acordo com o tema da pesquisa e, preferencialmente na língua materna |
| | Orientar e auxiliar na elaboração das atividades conforme o nível de ensino |
| Diário de classe | Orientar e acompanhar o preenchimento do conteúdo no diário de classe |
| | Orientar e acompanhar o preenchimento da frequência do aluno |

| | |
|----------------------------|---|
| | Orientar e acompanhar para que o professor assine mensalmente o documento |
| | Orientar e acompanhar o preenchimento das observações, dos dias/aulas, conforme solicitado no documento |
| | Orientar e acompanhar para que não haja rasuras ou colagens no documento |
| | Definir prazos para realização correta dos registros, caso necessário |
| Avaliações da aprendizagem | Orientar e acompanhar a metodologia de avaliação do processo ensino e aprendizagem utilizada pelo professor |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Eixo 2 – Político-Pedagógico – Consiste em orientações para construção documentos internos da unidade de ensino como o Projeto Político Pedagógico/PPP e Regimento Geral, entre outros. Além de, proporcionar formações sobre Legislações da Educação Escolar Indígena no âmbito nacional, estadual e local. A finalidade é promover reflexões sobre as questões ligadas a direitos dos povos indígenas embasadas nas legislações.

Quadro 13: Itens de orientação e acompanhamento do Eixo 2 – Político Pedagógico

| O que devo verificar? | Como devo orientar? |
|--|--|
| O Projeto Político Pedagógico | Orientar e acompanhar na construção dos documentos para que estes, reflitam aos anseios e necessidades da comunidade indígena na revitalização e fortalecimento da Educação Escolar Indígena |
| Regimento Interno | |
| Matriz Curricular e proposta pedagógica | |
| Legislações específicas da Educação Escolar Indígena | Orientar e acompanhar o professor indígena na reflexão das legislações específicas da Educação Escolar Indígena com os alunos e comunidades |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Eixo 3: Produção de material didático - Consiste na orientação e sistematização de material didático diferenciado para as Escolas Indígenas e CMEEI.

Quadro 14: Itens de orientação e acompanhamento do Eixo 3 - Produção de material didático

| O que devo verificar? | Como devo orientar? |
|---|--|
| Atividades diferenciadas para a produção de material didático das Escola Indígena e CMEEI | Orientar e acompanhar a elaboração das atividades que devem estar de acordo com o projeto pedagógico ou de acordo com as necessidades de revitalização e fortalecimento cultural da comunidade |

| | |
|--|---|
| Publicação do material didático diferenciado | Auxiliar na seleção do material diferenciado na língua indígena para publicação |
|--|---|

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Eixo 4: Linguístico Consiste na orientação e acompanhamento do trabalho com a língua indígena dentro das escolas indígenas e CMEEI's.

Quadro 15: Itens de de orientação e acompanhamento do Eixo 4 – Linguístico

| O que devo verificar? | Como devo orientar? |
|---|--|
| Os testes de sondagem foram elaborados e aplicados | <p>Auxiliar na elaboração dos testes de sondagem conforme o nível de ensino</p> <p>Informar que a aplicação dos testes deverá ser realizada pelo professor indígena e assessor pedagógico</p> <p>Orientar e acompanhar na análise dos resultados do diagnóstico e propor ações de intervenções, caso necessite</p> |
| Efetivação da aprendizagem da língua indígena dentro das Escolas indígenas e dos CMEEI. | Orientar e acompanhar na revitalização e fortalecimento linguístico dentro da comunidade através das atividades educacionais e no cotidiano da comunidade |

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A inserção de eixos pedagógicos para o programa de assessoria pedagógica foram analisados e reconhecidos por todos da equipe como fundamentais para as atividades da GEEI. Tal proposta tem a finalidade de direcionar a assessoria em único foco, visto que esse trabalho é desenvolvido individualmente e sem objetivos propostos, conforme análises da pesquisa. Espera-se que, ao entender o processo interno da GEEI e a atividade e assessoria, o assessor pedagógico consiga contribuir significativamente para o desenvolvimento da EEI dentro das comunidades atendidas pela GEEI, a ação será implementada na GEEI para o ano de 2020.

6.2 Carga horária e programação de assessoria pedagógica

Para a organização da proposta de carga horária de assessoria pedagógica sugerimos um cronograma de datas e horários para a realização de assessoramento pedagógico. A proposta deve-se pelo fato que os assessoramentos atualmente acontecem sem datas e horários pré-estabelecidos ocasionando um desencontro, para estudos e planejamentos, da equipe no setor.

A proposta foi analisada e aprovada pelos assessores pedagógicos. Nesse momento, a equipe sugeriu acrescentar mais um dia para a realização dos assessoramentos, ficando definido os dias: segunda, terça e quarta (assessoramento para os CMEEI), na sexta-feira (assessoramento às Escolas Indígenas). Espera-se com a proposta, delinear as ações em conjunto com assessores pedagógicos.

6.3 Carga horária e programação de planejamentos

Planejar é também um processo de comunicação. O planejamento participativo desenhando o futuro, traça objetivos, metas, resultados e define as ferramentas as utilizadas para se chegar a um determinado resultado (DOURADO, 2007). Para essa ação, propomos uma organização das atividades de forma ordenada e lógica que auxilie no acompanhamento das ações do assessor pedagógico.

Ainda para essa ação, propomos momentos de estudos e troca de experiência (SILVA; SAMPAIO, 2015; SARTORI; ROESLER, 2006) entre os assessores pedagógicos. Os momentos de estudos são destinados ao conhecimento das legislações e reflexões sobre categorias específicas para a EEI, no âmbito educacional. Já a troca de experiência (SARTORI; ROESLER, 2006) é destinada a momentos de repasse de informações, necessidades e avanços sobre os Espaços Educativos Indígenas, acompanhados por cada assessor. É nesse instante, que devem ser compartilhadas metodologias de trabalhos, ideias para produção de material didático diferenciado entre outros. Os diálogos, também podem proporcionar reflexões sobre a prática e dúvidas no cotidiano do assessoramento pedagógico. Na visão, dos assessores pedagógicos a nova metodologia é muito importante, pois, ao longo do ano não há encontros entre os assessores com essa finalidade.

Essa forma de trabalho inclui o compromisso ativo de professores e assessores com os processos de mudança, o desenvolvimento de visões compartilhada, o intercâmbio de conhecimentos e experiências, a revisão crítica das formas de trabalho e a adoção de uma maneira de entender e realizar o trabalho que inclua a reflexão colaborativa como uma forma de aprendizagem e de desenvolvimento permanente. (MONEREO;POZZO, 2007, p. 140).

A proposta foi analisada e aprovada pela equipe de assessores pedagógicos da GEEI, bem como da gerência. Além disso, foi definida a inserção das ações no calendário de 2020 do setor, especificamente as quinta-feira.

6.4 Avaliação do trabalho desenvolvido

Avaliar o impacto das contribuições da assessoria pedagógica, é necessário. Propomos, para discussão e consenso, uma avaliação mensal, com a presença da equipe pedagógica da GEEI. A avaliação (LÜCK, 2009) é inerente não apenas aos alunos e alunas, mas a todos aqueles e aquelas que, indiretamente, participam do processo educativo (PADILHA, 2002).

A partir da análise dos trabalhos desenvolvidos, a equipe de assessores pedagógicos e o gerente deliberaram sobre os ajustes necessários, sugerindo intervenções voltadas para otimizar as contribuições nas assessorias pedagógicas aos professores indígenas e as questões de planejamento do setor. A ação foi aprovada pela equipe de assessores pedagógicos e será inserida no calendário anual da GEE.

6.5 Considerações sobre o Produto Educacional

Os resultados obtidos através da aplicação do produto educacional intitulado: Guia do Assessor Pedagógico – Educação Escolar Indígena - Manaus foram positivos. Os encontros proporcionaram momentos de aprendizado consideráveis com a contribuições dos assessores pedagógicos. Como resultado significativo, podemos considerar a inserção da proposta de assessoria na estrutura administrativa e pedagógica da Gerência de Educação Escolar Indígena da SEMED/Manaus (vide Anexo II). A apresentação das proposta de assessoria, bem como a validação da mesma pela equipe de assessores pedagógicos aconteceram em três momentos:

Figura 26 - Reunião com a equipe de assessores pedagógicos



Fonte: Arquivo pessoal da autora (2019).

A título de informação, saliento que os assessores validaram a versão do produto educacional (GONÇALVES et al., 2019) que foi apresentado perante a banca examinadora desta dissertação. Após a sugestão dos membros da banca, o produto sofreu alterações na sua estrutura e diagramação. A versão final do material será entregue na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico – PPGET para atender este que é um requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Ensino Tecnológico.

O produto educacional também foi validado pelo Gerente da Educação o Escolar Indígena, prof. Dr. Glademir Sales dos Santos (Anexo III).

7 CONSIDERAÇÕES

A proposta central desta pesquisa foi compreender como o assessor pedagógico contribui no processo formativo dos professores indígenas atendidos pela GEEI/Manaus nos Espaços Educativo Indígenas. A intenção não é concluir as reflexões pois, o contexto educativo não é estático estando em constantes transformações sociais, o que resulta em novas práticas educacionais e novos sujeitos envolvidos nesse contexto. O propósito, em desenvolver esta pesquisa, também tem a finalidade de construir material de referência para uma reestruturação na forma de organização do assessoramento pedagógico na GEEI.

Consideramos que a pesquisa alcançou o objetivo geral proposto, delineados nos objetivos específicos ao corpo da pesquisa. Na fala dos colaboradores, podemos evidenciar como principal desafio, a falta de orientação para a função do assessor pedagógico na Educação Escolar Indígena. Além disso, observamos que a assessoria pedagógica da GEEI/Manaus não possuía uma diretriz que orientasse as ações dos profissionais no setor e, nos espaços educação escolar indígena. Essa ausência de diretrizes para o assessoramento pedagógico da GEEI, tornou nosso principal ponto de atuação enquanto pesquisadora que propõe uma intervenção no local de pesquisa.

O primeiro objetivo específico buscou descrever a organização técnica e pedagógica da GEEI/Manaus, onde observamos que o movimento social indígena foi o responsável pelos diálogos iniciais voltados a construção de políticas educacionais específicas para os povos indígenas de Manaus, que culminaram com o atendimento educacional diferenciado realizado pela SEMED/GEEI para as comunidades indígenas de Manaus, pautando-se na perspectiva da educação específica e diferenciada. Dessa forma, constatou-se que a rede pública municipal de ensino tem buscado ampliar gradativamente a oferta de EEI por meio de uma série de ações que vem sendo desenvolvidas ao longo dos últimos anos, com destaque para o reconhecimento da categoria “escola indígena” e pelo âmbito federal a construção de prédios novos para as escolas indígenas.

Outras evidências apresentadas que fortalecem a EEI no município, diz respeito a elaboração de documentos municipais que tratam especificamente da educação escolar indígena. Além da realização de eventos com a participação dos professores das escolas indígenas e dos CMEEI e principalmente a contratação de

professores indígenas indicados pelas próprias comunidades para conduzir as atividades docentes nos espaços educacionais indígenas.

No que tange ao segundo objetivo específico que discorreu sobre percurso dos assessores pedagógicos nos espaços educativos indígenas, constatamos a ausência de legislações voltadas para a regulamentação do cargo específico de assessor pedagógico da GEEI. No entanto, o desenvolvimento do trabalho de assessoria nesses espaços é realizado por profissionais que, acompanham e orientam as práticas pedagógicas dos professores indígenas.

No decorrer da pesquisa, evidenciamos que esses profissionais ao assumirem a função para assessoria pedagógica deparam-se com contratemplos no percurso do trabalho como: ausência de documentos que esclareçam o perfil profissional do assessor pedagógico; falta de sistematização de planejamento das ações de assessoria a falta de formação específica (serviço ou continuada) para assessor pedagógico na modalidade EEI e, para o trabalho específico com povos indígenas. Tendo em vista que, o processo de formação continuada do assessor pedagógico acontece no próprio movimento de sua constituição, ou seja, a medida que ele contribui com a formação do professor indígena ele também contribui com sua formação profissional.

A partir desses contratemplos, evidenciamos a importância da organização de uma proposta de planejamento para a assessoria pedagógica da GEEI. Os momentos de encontros para planejamentos, estudos, troca de experiência e avaliação com a equipe de assessores incidiram diretamente na organização interna do setor e nas reflexões da prática profissional.

Respondendo ao terceiro objetivo específico, que buscou organizar um produto educacional voltado para a atuação dos assessores pedagógicos da educação indígena de Manaus, a partir das falas dos rios entrevistados e das minhas vivências com as questões educacionais indígenas, foi possível desenvolver um instrumento para nortear o trabalho desse profissional. A ideia é que, ele seja visto como um guia informativo para ser utilizado no cotidiano da assessoria. Assim, a adoção deste produto por parte dos assessores pedagógicos possibilita o trabalho de forma mais planejada e organizada. Isto por conseguinte, irá contribuir de forma positiva na melhoria das práticas pedagógicas dos professores indígenas.

A partir das evidências proporcionadas pela pesquisa, constatamos a importância da assessoria pedagógica na prática formativa dos professores

indígenas que, desenvolvem trabalhos educacionais através da oferta dessa orientação pedagógica, culminando no processo de fortalecimento da EEI nas comunidades indígenas de Manaus.

O resultado desta pesquisa, foi adotado na Secretaria Municipal de Educação/Gerência de Educação Escolar Indígena, efetivando a proposta de planejamento para a GEEI, implantada no calendário anual do setor em 2020 seguindo o roteiro do produto educacional. Para futuros trabalhos, planeja-se ofertar capacitação para assessores pedagógicos em municípios do entono de Manaus, na área da Educação Escolar Indígena.

Nessa perspectiva, destaca-se a necessidade de continuar pensando o processo de assessoramento pedagógico com uma contribuição significativa na formação do professor indígena.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A.W.B e SANTO, G. S. (org.). In: **Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus**. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia/Edua, 2009.

ALMEIDA, A.W.B. **Terra de quilombo, terras indígenas, “babaçuais livre”, “castanhais do povo”, faxinais e fundos de pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. 2 ed. Manaus: PGSCA – UFAM, 2008.

ARAÚJO, A. V. et al. **Povos indígenas e a lei dos “brancos: o direito à diferença**. Brasília:MEC/Secad/Laced/Museu Nacional, 2005.

AUGUSTO, R.; BALZAN, N.C. A vez e a voz dos coordenadores das CPAs das IES de Campinas que integram o SINAES. **Avaliação**, v.12, n.4, p.597 – 622, 2007.

BAINES, S. G. As “chamadas aldeias” urbanas ou índios na cidade. **Revista Brasil Indígena**, v.2 n. 7, p.15 – 17, 2001.

BARBOSA, L. Marketing etnográfico. **RAE Executivo**, v.2, n.2, p.39 – 43, 2003.

BIHR, A. **Da grande noite à alternativa. O movimento operário em crise**. São Paulo: Bomtempo, 1998.

BORGES, K. et al. Movimento social indígena. **Humanidades em Perspectivas**, v.3, n.2, p.283 – 293, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 252/69**. Estudos pedagógicos superiores. Mínimo de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília: MEC/CFE, 1969.

BRASIL. **Lei nº 6001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília: BRASIL, 1973.

BRASIL. **Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: BRASIL, 1971.

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

BRASIL. **Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. Brasília: BRASIL, 1991.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: BRASIL, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referência curricular nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1998.

CARNEIRO, M.A.L. A participação da comunidade escolar e suas implicações para a prática democrática da escola. **Linhas Críticas**, v.10, n.8, p.67 – 84, 2004.

CARVALHO, L.G.; SANTOS FILHO, O.R.L.; SANTOS, E.N.S. O baú do Laurimar: documentos biográficos e narrativas da cultura em Santarém/PA. **Cadernos do CEOM**, v.32, n.51,

CARVALHO, G.; TEIXEIRA, A.; SANTOS, A.C. Inovação tecnológica em sites de jornalismo: o que há de novo? *In: Anais...* 41º CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. Joinville, Santa Catarina, 2 a 8 de setembro de 2018.

CEB. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEB nº3, de 10 de novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília: CEB, 1999.

CNE. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação**. Brasília: CNE, 1999.

CNE. Conselho Nacional de Educação; CEB. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº3, de 16 de maio de 2012**. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Brasília: CNE/CEB, 2012.

CNE. Conselho Nacional de Educação; CEB. Câmara de Educação Básica. **Resolução CEN/CEB nº 05, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, Brasília: CNE/CEB, 2012.

D'ANGELIS, W. R. Aprisionando sonhos. **A educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Curt Nimuendaju, 2012.

CHIMENTÃO, L.K. O significado da formação continuada docente. *In: Anais...* 4º CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. Universidade Estadual de Londrina, 7 a 10 de julho de 2009.

D'ÁVILA, C. Razão e sensibilidade na docência universitária. **Em Aberto**, v.29, n.97, p.103 – 118, 2016.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. 3.ed. Tradução de Gobofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DIAS, D.M.; GUIMARÃES, M.G.V. Avaliação do impacto da capacitação profissional no âmbito da Prefeitura de Manaus por meio da aplicação do modelo Impact. **Perspectivas em Gestão e Conhecimento**, v.6, n.1, p.200 – 222, 2016.

DOURADO, L.F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v.28, n.100 – especial, p. 921- 946, 2007.

FERNANDES, R. **Índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERREIRA, C.S.; SANTOS, E.N. Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista LABOR**, v.1, n.11, p. 143-155, 2014.

FERRI, T.H.J.B. et al. O professor coordenador: encontros de trabalho coletivo e a formação continuada. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.13, n. 32, p. 22 – 41, 2016.

FRANCHETTO, B. O papel da educação escolar no processo de domesticação da línguas indígenas pela escrita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.75, n.. 179/180/181, p. 395 – 467, 1994.

FREIRE, F.M.P.; PRADO, M.E.B.B. Projeto Pedagógico: Pano de fundo para escolha de um software educacional. *In*: VALENTE, J.A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

GHEDIN, E. (2009). Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. *In*: **Anais...** CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, Londrina: EDUEL, v.1, n.4, p. 1-27. 2009.

GIL, A .C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL. A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMONET, J. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

GOHN, M. G. **Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GONÇALVES, C.E.L.C. et al. (Alguns) desafios para os produtos educacionais nos mestrados profissionais nas áreas de Ensino e Educação. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 5. n. 10, p.74-87, 2019.

GRUPIONI, L. D. B. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, v. 20, n. 76, 2008.

HARADA, F.J.B.; SCHOR, P. O problema da autoadministração de medicamentos por idosos com baixa visão e cegueira sob a ótica do design centrado no humano. *In*: **Anais...** 12º CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E DESENVOLVIMENTO EM DESIGN. Belo Horizonte, 4 a 7 de outubro de 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente: formar-se para a mudança e a incerteza** São Paulo: Cortez, 2011.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios – Resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, V.V. et al. **Processo de construção de perfil de competência de profissionais**. São Paulo: Instituto Sírio-Libanês de Ensino e Pesquisa, 2014.

LUCIANO, G. J. S. Desafios para a execução de uma política pública municipal de educação escolar indígena: Dois anos de experiência em São Gabriel da Cachoeira - AM. **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, 2001.

LUCIANO, G.J.S. **Educação para o manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real**: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

LUCIANO, G.J.S. Educação indígena no país e o direito de cidadania plena. **Revista Retratos da Escola**, v.7. n.13, p. 345 – 357, 2013.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUZ, M.J.M.; SOUSA, F.W.S.; SILVA, M.D.C. Educação do campo: considerações acerca do centro quilombola de formação por alternância Ana Moreira (CEQFAAM) em Codó – MA. **Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História do Brasil da UFPI**, v.6, n.2, p.79 – 98, 2017.

MANCHINERY, A.S.S. Territorialidades do povo manchineri na cidade de Rio Branco (AC). **Entre-Lugar**, ano 6, n. 11, p.116 – 132, 2015.

MAXIMIANO, C. A. **Mulheres indígenas em Manaus: identidade étnica e organização como forma de construir comunidade**. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

MELIÁ, B. Educação Indígena na escola. **Caderno Cedes**, v.19, n. 49, p.11-17, 1999.

MINAYO, M.C.S.; DESLANDES, S.F.D.R.; GOMES, R. **Pesquisa social, teoria, método e criatividade**. 25 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

MONEREO, C.; POZO, J. I. **A prática de assessoramento educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MONTE, N. L. **Cronistas em viagem e educação indígena**. São Paulo: Autêntica, 2008.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. Brasília: OIT, 2011.

NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002 (Guia da Escola Cidadã v.7).

PASQUALLI, R.; SILVA, V.; SILVA, A.L. Limites e potencialidades de materialização do currículo integrado: uma análise dos planos de ensino e diários de classe. **Contexto & Educação**, ano 34, n. 109, p.104 – 120, 2019.

PLACCO, V.M.N.S.; SOUZA, V.L.T.; ALMEIDA, L.R.O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n. 147, p. 754 – 771, 2012.

PORTAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED MANAUS **Diretrizes da Educação Escolar Indígena de Manaus**. Disponível em: <http://semed.manaus.am.gov.br/educacao-indigena/>. Acesso em: 29 mar. 2019.

POZO, J.I. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. *In*: COLL, C. et al. **Os conteúdos na reforma**: o ensino e a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 17 – 70.

PREFEITURA DE MANAUS. **Decreto nº 8.396 de 20 de Abril de 2006**. Dispõe sobre as Competências Genéricas, a Estrutura Operacional, o Quadro de Cargos de Provimento em Comissão e de Funções da Secretaria Municipal de Educação, e adota outras providências. Manaus: Prefeitura de Manaus, 2006.

PREFEITURA DE MANAUS. **Decreto nº 8.912, de 12 de Março de 2007**. Homologa Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação e adota outras providências. Manaus: Prefeitura de Manaus, 2007.

PREFEITURA DE MANAUS. **Decreto Municipal nº 0090/2009**. Altera a nomenclatura de Núcleo de Educação Escolar Indígena para Gerência de Educação Escolar Indígena-GEEI. Manaus: Prefeitura de Manaus, 2009.

PREFEITURA DE MANAUS. **Decreto nº 1394, de 29 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escolas indígenas e o reconhecimento da categoria de professores indígenas no Sistema de Ensino Municipal no âmbito do município de Manaus, e dá outras providências. Manaus: Prefeitura de Manaus, 2011.

PREFEITURA DE MANAUS. **Decreto Nº 2.682, de 26 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e dá outras providências. Manaus: Prefeitura de Manaus, 2013.

PREFEITURA DE MANAUS. **Lei nº 1.893, de 23 de julho de 2014**. Altera a denominação das escolas municipais que especifica e dá outras providências. Manaus: Diário Oficial do Município, 2014.

PREFEITURA DE MANAUS. Secretaria Municipal de Educação – SEMED Manaus. **Portaria nº 0586 de 14 de maio de 2014**. Estabelece o Redimensionamento do Documento Norteador que dispõe sobre o perfil e competências para suas expedições e providências correlatas dos servidores lotados nas Divisões Distritais Zonais – DDZ. Manaus: SEMED, 2014.

PREFEITURA DE MANAUS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 38, aprovada em 3 de dezembro de 2015**. Manaus: Prefeitura de Manaus, 2015.

PREFEITURA DE MANAUS. **Emenda à Lei Orgânica nº 88, de 2 de setembro de 2015**. Altera, acrescenta e suprime dispositivos que especifica da Lei Orgânica do Município de Manaus – LOMAN. Manaus: Prefeitura de Manaus, 2015.

PREFEITURA DE MANAUS. **Lei Orgânica do Município de Manaus**. Manaus: Prefeitura de Manaus, 2017.

PREFEITURA DE MANAUS. **Lei nº 1.126, de 5 de junho de 2017.** Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e subsídios dos profissionais do Magistério do município e adota outras providências.

PREFEITURA DE MANAUS. **Portaria nº 00016 de 14/02/2017-SEMED/GES/AM.** Atende à necessidade temporária de 12 (doze) servidores pelo prazo de 12 (doze) meses, a partir de 02.02.2007. Manaus: Prefeitura de Manaus, 2007.

PREFEITURA DE MANAUS. Secretaria de Gestão Educacional; Departamento de Gestão Educacional; Divisão de Ensino Fundamental; Gerência de Educação Escolar Indígena. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Escolar Indígena do Município de Manaus.** Manaus: SGE/DGE/DEF/GEEI, 2017.

PRODANOV; C.C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Editora Feevale, 2013.

ROE, R.A. What makes a competent psychologist? **European Psychologist**, v.7, n.3, p.192 – 202, 2002.

ROMÃO, J.E. Avaliação na educação: por que a moda? **Revista Educación, Política y Sociedad**, v.4, n.1, p.33 – 54, 2018.

RUBIM, A. C. **Identidade dos Professores Indígenas e Processo de Territorialização/Manaus-Am.** Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

SANTOS, J.N. **Educação escolar indígena no município de Manaus (2005 – 2011).** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

SANTOS, J. N.; PEIXOTO, M. G. S. **Educação Escolar Indígena em Manaus.** – Manaus: Editora Valer/Fapeam, 2016.

SARTORI, A.S.; ROESLER, J. Narrativa e dialogicidade nas comunidades virtuais de aprendizagem. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, p. 2-9, 2006.

SCHMITZ, E. **Fundamentos da Didática.** 7. ed. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, L.A. **Formação de professores e práticas pedagógicas para o ensino de História em contexto pluriétnico no Alto Rio Negro.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.

SILVA, D.M.; FACHIN, Z. Águas fronteiriças: uma análise do tratado de cooperação de 1978 e seus reflexos no transporte fluvial da Amazônia. **Argumenta UENP**, n.21, p.221 – 230, 2014.

SILVA, A. L. ; GRUPIONI, L. D. B. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, MEC/MARI, 1995, p.224-226.

SILVA, L.G.A.; SAMPAIO, C.L. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás. **Ensaio: aval. pol. publ. Educ.**, v.23, n.89, p. 964 – 983, 2015.

SILVA, M.V.S.; MIRANDA, G.B.N.; ANDRADE, M.A. Sentidos atribuídos à integralidade: entre o que é preconizado e vivido na equipe multidisciplinar. **Interface: Comunicação Saúde Educação**, v.21, n.62, p. 589 – 599, 2017.

STOLARSKI, G. Et al. Professores iniciantes de educação física: experiências da formação inicial. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v.17, n.1, p.97 – 107, 2019.

TOURAINÉ, A. **Um novo paradigma: para compreender o mundo de hoje**. Petrópolis:Vozes, 2006.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

URBAN, L. Supervisão educacional: sim ou não? **Revista de Educação da AEC**, v.57, 1985.

VIANA, R.M.; RICARDO, H.A. A pedagogia de projetos desenvolvida em Manaus: um estudo de caso na escola indígena Kanata T-Ykua. **Revista Amazônica**, v.4, n.1, p. 1 – 16, 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2015.

ZAPPELINI, E.Z.; DIAS, S.R. Um entendimento sobre a sexualidade nas relações de identidade e alteridade. **Ensaio Pedagógico Letras: Português**, ano 1, n.1, p. 66-75, 2019.

ANEXO II - Calendário de atividades da GEEI/2020 – ações

| MÊS | DATA | EVENTO/FORMAÇÕES | Público Alvo - professores | Local |
|-----------|---------|---------------------------------------|----------------------------|-----------------------------|
| Janeiro | 2 e 3 | Jornada Pedagógica: Escolas Indígenas | Professores das escolas | Escola. Ind. Kanata T'Y-kua |
| | 9 | Planejamento e avaliação | Equipe GEEI | DDPM |
| | 10 | Assessoramento: Escolas Indígenas | Professores das escolas | Rio Negro/Rio Cuieiras |
| | 30 | Estudos e troca de experiência | Equipe GEEI | DDPM |
| | 31 | Assessoramento CMEEI/Ribeirinha | Professores CMEEI | Rio Negro/Cuieiras/Tarumã |
| Fevereiro | 06 | Planejamento e avaliação | Equipe GEEI | DDPM |
| | 07 | Estudos e troca de experiência | Equipe GEEI | DDPM |
| | 10 e 11 | Jornada Pedagógica: CMEEI/ESCOLAS | Professores CMEEI/ESCOLAS | DDPM |
| | | Assessoramento: Escolas Indígenas | Professores das escolas | Rio Negro/Rio Cuieiras |
| | 28 | Assessoramento CMEEI/Ribeirinha | Professores CMEEI | Rio Negro/Cuieiras/Tarumã |
| Março | 05 | Planejamento e avaliação | Equipe GEEI | DDPM |
| | 06 | Assessoramento: Escolas Indígenas | Professores das escolas | Rio Negro/Rio Cuieiras |
| | 26 | Estudos e troca de experiência | Equipe GEEI | DDPM |
| | 27 | Assessoramento CMEEI/Ribeirinha | Professores CMEEI | Rio Negro/Cuieiras/Tarumã |
| | 30 | Formação: CMEEI | Professores: CMEEI | DDPM |
| | 31 | Formação: Escola Indígena | Professores das escolas | |
| Abril | 02 | Planejamento e avaliação | Equipe GEEI | DDPM |
| | 03 | Assessoramento: Escolas Indígenas | Professores das escolas | Rio Negro/Rio Cuieiras |
| | 17 e 18 | Jogos Indígenas | Professores das escolas | Escola. Ind. Puranga Pisasu |
| | 24 | Assessoramento CMEEI/Ribeirinha | Professores CMEEI | Rio Negro/Cuieiras/Tarumã |
| | 30 | Estudos e troca de experiência | Equipe GEEI | DDPM |

| MÊS | DATA | EVENTO/FORMAÇÕES | Público Alvo - professores | Local |
|------------|-------------|-----------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|
| Maio | | Assessoramento CMEEI/Ribeirinha | Professores CMEEI | |
| | 07 | Planejamento e avaliação | Equipe GEEI | DDPM |
| | 08 | Assessoramento: Escolas Indígenas | Professores das escolas | Rio Negro/Rio Cuieiras |
| | 19 | Formação Escola Indígena DDPM | Professores das escolas | Rio Negro/Rio Cuieiras |
| | 25 | Reunião com professores indígenas | Professores: escolas e CMEEI | DDPM |
| | 28 | Estudos e troca de experiência | Equipe GEEI | DDPM |
| | 29 | Formação: CMEEI | Professores CMEEI | |
| Junho | 04 | Planejamento e avaliação | Equipe GEEI | DDPM |
| | 05 | Assessoramento: Escolas Indígenas | Professores das escolas | Rio Negro/Rio Cuieiras |
| | 23 | Formação: Escola Indígena- DDPM | Professores das escolas | |
| | 25 | Estudos e troca de experiência | Equipe GEEI | DDPM |
| | 26 | Assessoramento CMEEI/Ribeirinha | Professores CMEEI | Rio Negro/Cuieiras/ Tarumã |
| Julho | 02 | Planejamento e avaliação | Equipe GEEI | DDPM |
| | 03 | Assessoramento: Escolas Indígenas | Professores das escolas | Rio Negro/Rio Cuieiras |
| | 08 | Formação: Escola Indígena - FVA | Professores das escolas | Escola Kanata |
| | 15 | Formação: CMEEI | Professores CMEEI | DDPM |
| | 27 | Reunião com professores indígenas | Professores: escolas e CMEEI | DDPM |
| | 30 | Estudos e troca de experiência | Equipe GEEI | DDPM |
| | 31 | Assessoramento CMEEI/Ribeirinha | Professores CMEEI | Rio Negro/Cuieiras/ Tarumã |

| MÊS | DATA | EVENTO/FORMAÇÕES | Público Alvo - professores | Local |
|----------|------|-----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------|
| Agosto | | Formação: Escola Indígena | Professores das escolas | |
| | | Brincadeiras de Curumim e Cunhatã | Professores, alunos, comunitários | Aldeia Inhaã-bé |
| | 06 | Planejamento e avaliação | Equipe GEEI | DDPM |
| | 07 | Assessoramento: Escolas Indígenas | Professores das escolas | Rio Negro/Rio Cuieiras |
| | 27 | Estudos e troca de experiência | Equipe GEEI | DDPM |
| | 28 | Assessoramento CMEEI/Ribeirinha | Professores CMEEI | Rio Negro/Cuieiras/Tarumã |
| Setembro | 03 | Planejamento e avaliação | Equipe GEEI | DDPM |
| | 04 | Assessoramento: Escolas Indígenas | Professores das escolas | Rio Negro/Rio Cuieiras |
| | 22 | Formação nas Escolas - FVA | | Kanata |
| | 24 | Estudos e troca de experiência | Equipe GEEI | DDPM |
| | | Assessoramento CMEEI/Ribeirinha | Professores CMEEI | Rio Negro/Cuieiras/Tarumã |
| | 25 | Formação: CMEEI | Professores CMEEI | DDPM |
| | 28 | Reunião com professores indígenas | Professores: escolas e CMEEI | DDPM |
| Outubro | | Mostra Pedagógica | | Aldeia Inhaã-bé |
| | 01 | Planejamento e avaliação | Equipe GEEI | DDPM |
| | 02 | Assessoramento: Escolas Indígenas | Professores das escolas | Rio Negro/Rio Cuieiras |
| | 9 | Assessoramento CMEEI/Ribeirinha | Professores CMEEI | Rio Negro/Cuieiras/Tarumã |
| | 29 | Estudos e troca de experiência | Equipe GEEI | DDPM |
| Novembro | 05 | Planejamento e avaliação | Equipe GEEI | DDPM |
| | 26 | Estudos e troca de experiência | Equipe GEEI | DDPM |
| | 27 | Assessoramento CMEEI/Ribeirinha | Professores CMEEI | Rio Negro/Cuieiras/Tarumã |
| | 30 | Reunião com professores indígenas | Professores: escolas e CMEEI | DDPM |
| Dezembro | 03 | Planejamento e avaliação | Equipe GEEI | DDPM |
| | 17 | Estudos e troca de experiência | Equipe GEEI | DDPM |