

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE ESTUDANTES INDÍGENAS NO AMAZONAS

TRAINING EXPERIENCES IN BASIC EDUCATION OF INDIGENOUS STUDENTS IN AMAZONAS

EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA DE ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA AMAZONAS

 <https://doi.org/10.56238/arev7n8-221>

Data de submissão: 25/07/2025

Data de publicação: 25/08/2025

Edilza Laray de Jesus

Doutora em Educação

Instituição: Universidade do Estado do Amazonas (UEA)

E-mail: ejesus@uea.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7340-2196>

RESUMO

Este artigo analisa as trajetórias escolares de 50 estudantes indígenas matriculados na primeira turma da Licenciatura Intercultural Indígena da UEA-Polo Tefé (AM), com foco nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. Adotou-se uma abordagem qualitativa de estudo de caso, utilizando formulário online com perguntas fechadas e abertas. A partir da análise de conteúdo, investigou-se se os estudantes frequentaram escolas indígenas ou não indígenas, suas multilocalidades formativas e as redes de acesso à educação. Identificou-se que a maioria completou toda a escolarização no mesmo município ou comunidade, resultando em trajetórias com mobilidade geográfica restrita, o que impede a produção de mapas de fluxo com significado espacial. Em contrapartida, foi possível caracterizar os tipos de escola, as dificuldades enfrentadas (infraestrutura precária, discriminação, defasagem na merenda), e compreender os sentidos atribuído pelos próprios sujeitos ao seu percurso educativo. Os resultados cumprem parcialmente os objetivos: identificam os tipos de escola frequentados e as condições vivenciadas, mas não permitem mapear fluxos territoriais. A discussão dialoga com referenciais decoloniais, epistêmicos situados e pedagogia crítica, apontando para a importância de uma educação intercultural que considere mobilidades simbólicas e afetividade com o território. Os achados contribuem para subsidiar políticas públicas e práticas formativas voltadas à educação escolar indígena na Amazônia.

Palavras-chave: Educação Indígena. Trajetórias Escolares. Cartografia Decolonial. Mobilidade Restrita. Amazônia.

ABSTRACT

This study explores the schooling trajectories of 50 indigenous students enrolled in the first cohort of the Licenciatura Intercultural Indígena at UEA – Tefé Polo (Amazonas, Brazil), focusing on Early Childhood Education, Elementary (I and II), and Secondary levels. Using a qualitative case study approach, data were collected through an online survey with closed and open questions. Content analysis assessed whether participants attended indigenous or non indigenous schools, mapped their formative multilocalities, and examined educational access networks. Results reveal that most students completed their entire basic education within the same municipality or community, resulting in territorially restricted trajectories that precluded meaningful flow mapping. Instead, the study details

school types, challenges faced (e.g., inadequate infrastructure, discrimination, food insecurity), and the meanings students attributed to their educational paths. While objectives related to identifying school types and learning conditions were fully achieved, the goal of mapping territorial flows could not be met. The discussion engages with decolonial theory, situated epistemologies, and critical pedagogy, highlighting the role of symbolic mobility and place attachments in indigenous education. Findings offer insights for the development of intercultural education policy and teacher training in Amazonian indigenous contexts.

Keywords: Indigenous Education. Schooling Trajectories. Decolonial Cartography. Restricted Mobility. Amazonas.

RESUMEN

Este artículo analiza las trayectorias educativas de 50 estudiantes indígenas matriculados en la primera generación del Programa de Grado Intercultural Indígena de la UEA–Campus Tefé (AM), con énfasis en Educación Infantil, Primaria I, II y Bachillerato. Se adoptó un enfoque cualitativo de estudio de caso, mediante un formulario en línea con preguntas cerradas y abiertas. El análisis de contenido investigó si los estudiantes asistieron a escuelas indígenas o no indígenas, sus multilocalidades educativas y sus redes de acceso educativo. Se encontró que la mayoría completó toda su escolaridad en el mismo municipio o comunidad, lo que resulta en trayectorias con movilidad geográfica restringida, lo que impide la producción de mapas de flujo espacialmente significativos. Por otro lado, fue posible caracterizar los tipos de escuelas, las dificultades enfrentadas (infraestructura deficiente, discriminación y alimentación escolar inadecuada) y comprender los significados que los estudiantes atribuyeron a su trayectoria educativa. Los resultados cumplen parcialmente los objetivos: identifican los tipos de escuelas a las que asistieron y las condiciones vívidas, pero no permiten el mapeo de flujos territoriales. La discusión aborda marcos decoloniales, epistemología situada y pedagogía crítica, destacando la importancia de una educación intercultural que considere la movilidad simbólica y el afecto territorial. Los hallazgos contribuyen a la formulación de políticas públicas y prácticas formativas centradas en la educación escolar indígena en la Amazonía.

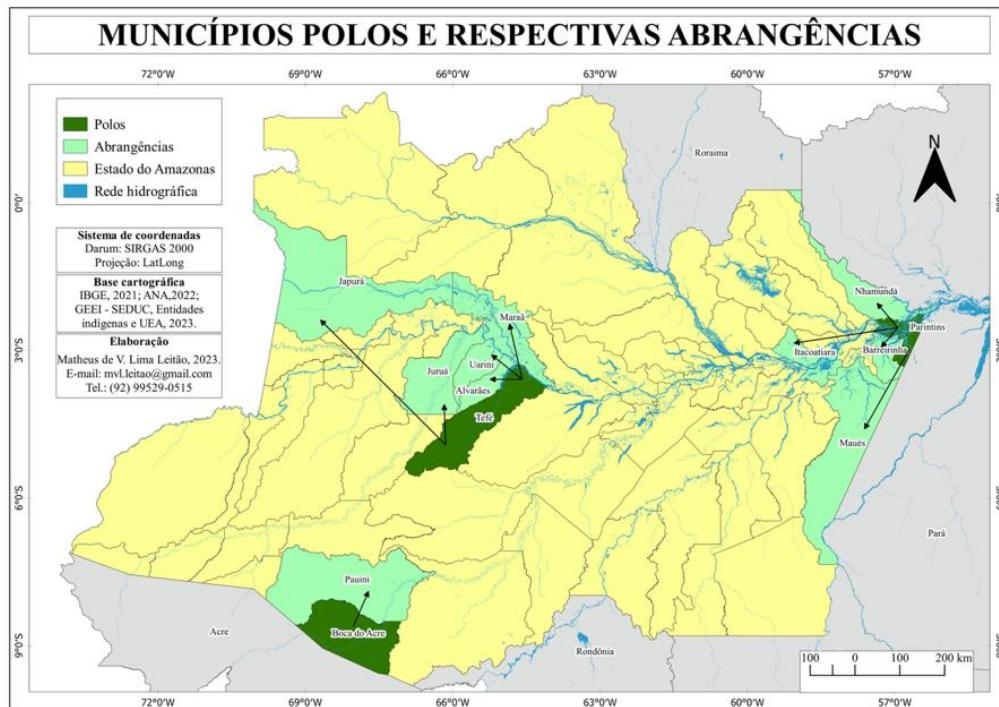
Palabras clave: Educación Indígena. Trayectorias Escolares. Cartografía Decolonial. Movilidad Restringida. Amazonía.

1 INTRODUÇÃO

A escolarização na educação básica de estudantes indígenas da Amazônia é permeada por desafios históricos: infraestrutura precária, ausência de professores formados culturalmente adequados, materiais didáticos descontextualizados, desrespeito às línguas maternas e invisibilização dos saberes indígenas (Duarte, 2018; Bettiol, 2017; Brasil, 1998). No estado do Amazonas, que concentra cerca de 12 % da população indígena nacional (aproximadamente 490 mil pessoas segundo o Censo de 2010), esses obstáculos são intensificados pela dispersão territorial e pela extensa malha fluvial que dificulta o acesso às escolas.

Embora a oferta da Licenciatura Intercultural Indígena da UEA nos polos de Tefé, Boca do Acre e Parintins ofereça o cenário institucional no qual os estudantes estão matriculados, o recorte desta pesquisa foca exclusivamente no Polo Tefé, em razão da atuação direta da investigadora nesse território. A Figura 1 apresenta a localização dos três polos e suas áreas de abrangência, destacando o contexto espacial dos participantes.

Figura 1 – Municípios Polos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena



Fonte: Leitão, 2023.

O estudo adota uma abordagem qualitativa com o propósito de compreender as trajetórias escolares na educação básica de estudantes indígenas de Tefé. Mais do que descrever os itinerários percorridos, buscamos analisar criticamente as multilocalidades — deslocamentos físicos, simbólicos

e culturais, ou as chamadas “movências” — bem como os sentidos atribuídos ao longo do percurso educativo.

O referencial teórico fundamenta-se numa epistemologia decolonial e situada, inspirada por autores como Mignolo (2017), Walsh (2005; 2009) e Santos (2014), que desafiam a geopolítica eurocêntrica do conhecimento ao valorizar saberes e práticas locais. A cartografia decolonial — entendida como prática política que coloca os sujeitos indígenas como ativos na produção do conhecimento espacial — é ainda referência conceitual central (BREDA, 2021; CHAMBERS, 2006).

A noção de topofilia, de Yi-Fu Tuan (1980; 2012), sustenta a análise das relações afetivas com os territórios formativos. Paralelamente, a pedagogia de Paulo Freire (2011) reafirma que a educação se legitima na medida em que dialoga com a realidade dos sujeitos; como destaca Freire, primeiro se dá a “leitura de mundo” e, só depois, a leitura da palavra.

Para atingir os objetivos da pesquisa, aplicamos, em janeiro de 2025, um formulário online com perguntas abertas e fechadas sobre a trajetória escolar até o ingresso na Licenciatura. Em julho de 2025, foi realizada em Tefé uma **oficina** participativa na forma de linha do tempo, quando os participantes identificaram, em cartografia física, os locais onde estudaram na educação básica.

Este artigo propõe uma leitura situada das trajetórias formativas de estudantes indígenas do Médio Solimões, articulando teoria e empiria com foco na educação escolar indígena. Os resultados aqui apresentados visam contribuir para a gestão acadêmica da UEA e para políticas públicas voltadas à educação intercultural no contexto amazônico. Nas próximas seções, serão desenvolvidas a fundamentação teórica, a metodologia, os resultados, a discussão e as considerações finais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação docente indígena constitui uma arena de disputa epistemológica e política, profundamente atravessada por tensões históricas entre projetos coloniais de escolarização e iniciativas contemporâneas que buscam descolonizar saberes e práticas educativas. Walter Mignolo (1996, 2006) desenvolve a categoria de **pensamento fronteiriço** (“border thinking” ou epistemologías fronterizas), identificando espaços epistêmicos marginais onde conhecimentos hegemônicos são questionados e saberes locais assumem protagonismo (Portal de Periódicos UFU). Segundo Mignolo, essas epistemologias de fronteira emergem justamente nas zonas limítrofes, lançando alternativas para entender e transformar o mundo desde lugares historicamente subalternizados (latinamericancaribbean.duke.edu, Portal de Periódicos UFU).

Catherine Walsh (2005, 2009) amplia essa leitura ao propor a **interculturalidade crítica**, como um projeto político-pedagógico que ultrapassa a mera valorização da diversidade cultural, atacando

estruturas históricas de dominação. Ela estrutura essa abordagem segundo três dimensões: relacional, estrutural e epistêmica ([Scribd](#)). A proposta de Walsh não se limita ao convívio entre culturas, mas busca instaurar diálogos horizontais que desafiam os monopólios de saber impostos tanto pelo Estado quanto pelas epistemologias coloniais ([Scribd](#)).

No contexto brasileiro, Gersem Baniwa (2013) analisa os avanços e limitações das políticas públicas voltadas à educação indígena, como a criação dos Referenciais Curriculares Nacionais para Escolas Indígenas (BRASIL, 1998), e os impasses enfrentados pelo PROLIND no campo prático (DUARTE, 2018) — evidenciando tensões entre diretrizes oficiais e realidades locais.

Complementando essas perspectivas, Milton Santos (2002) oferece uma análise da produção espacial desigual no Amazonas, relacionando-a com as barreiras de acesso à educação escolar indígena. Para Santos, a geopolítica do espaço influencia diretamente a vida escolar em contextos marcados por distâncias geográficas e isolamento territorial, exigindo políticas educacionais diferenciadas.

Outra categoria relevante é a **topofilia**, proposta por Yi-Fu Tuan (1980, 2012), que explora o vínculo afetivo dos sujeitos com os espaços vividos. Essa perspectiva aproxima-se da noção de **multilocalidade** (Haesbaert, 2007), ao reconhecer que trajetórias escolares são marcadas por deslocamentos múltiplos — físicos e simbólicos — que atravessam diferentes espaços de vida e aprendizagem.

Neste artigo, essas contribuições teóricas dialogam com narrativas de estudantes indígenas da Licenciatura Intercultural Indígena da UEA – Polo Tefé: relatos sobre infraestrutura precária, grandes distâncias até a escola, ausência de merenda culturalmente apropriada e preconceito nas instituições públicas revelam como essas trajetórias expressam as tensões epistemológicas e políticas que fundamentam o debate sobre justiça cognitiva (SANTOS, 2010).

Por fim, Paulo Freire (2011) sustenta uma pedagogia centrada no diálogo e na problematização, enfatizando que a educação só faz sentido quando parte da realidade concreta dos educandos. Sua máxima “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” reforça a necessidade de reconhecer os saberes comunitários como ponto de partida para qualquer processo formativo emancipatório.

O conceito de **cartografia decolonial**, conforme Breda (2021) e Chambers (2006), complementa esse quadro teórico ao propor uma forma de representação espacial que valoriza os conhecimentos indígenas. Essa abordagem não apenas redefine o lugar dos sujeitos na paisagem, mas reafirma seu protagonismo enquanto sujeitos cartógrafos de suas trajetórias educativas, embora a produção cartográfica efetiva esteja prevista para etapas futuras da pesquisa.

Em síntese, esse referencial teórico constrói um arcabouço sólido que sustenta a análise das experiências formativas dos estudantes indígenas da UEA – Polo Tefé — articulando epistemologias de fronteira, interculturalidade crítica, justiça cognitiva, topofilia e práticas cartográficas decoloniais, em uma argumentação integrada e coerente, própria de uma educação escolar indígena decolonial e emancipatória.

3 METODOLOGIA

A pesquisa que fundamenta este artigo está inserida no campo da investigação qualitativa de orientação descritivo-interpretativa, com um corte epistemológico decolonial e crítico. Como foco, esteve compreender as trajetórias escolares dos sujeitos indígenas de modo situado, valorizando suas narrativas, mobilidades e experiências formativas no âmbito da Educação Básica.

Como instrumentos metodológicos, utilizamos:

Instrumento 1: formulário online – aplicado em janeiro de 2025, contou com perguntas fechadas e abertas que visavam captar informações sobre os locais de formação escolar (Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio), tipo de escola (indígena ou não-indígena) e desafios enfrentados (infraestrutura, transporte, merenda etc.). Essa estratégia permitiu abranger todos os participantes da turma da Licenciatura Intercultural Indígena da UEA – Polo Tefé, apesar da dispersão territorial e da natureza modular do curso.

Instrumento 2: linha do tempo colaborativa presencial – realizada em julho de 2025 durante os encontros presenciais em Tefé. Os participantes construíram coletivamente uma linha do tempo em cartolina, utilizando post-its coloridos para indicar os locais onde estudaram em cada etapa da educação básica. Essa atividade também incluiu identificação de etapas por cores (ex: verde para Educação Infantil, azul para Ensino Fundamental I, vermelho para Ensino Médio). A abordagem respeitou a logística de manter os alunos em sala, utilizando materiais como lápis de cor, cartolina e mapas físicos do Amazonas e de Tefé.

Do ponto de vista epistemológico, a investigação dialoga com os pressupostos da **pesquisa participante** (Brandão, 1981; Brandão & Streck, 1999), que concebe os sujeitos indígenas como coautores e coprodutores de saberes, não meros informantes (Dokumen, Pepsic). Essa postura se articula com a matriz da pesquisa decolonial (Walsh, 2009; Santos, 2010), pois empenha-se em valorizar saberes não eurocêntricos e mobilizar os próprios participantes como agentes no processo de investigação.

Para a análise das respostas abertas, empregamos a técnica da **análise de conteúdo**, segundo Laurence Bardin (2011), seguindo suas três fases: pré-análise (leitura flutuante e definição do corpus

e categorias), exploração do material (codificação aberta ou fechada conforme os objetivos da pesquisa) e tratamento/interpretação dos resultados, com inferência baseada em categorias e retorno ao referencial teórico (ceie.sbc.org.br). As categorias foram definidas com base nos objetivos específicos (tipologia de escola, multilocalidade, obstáculos à escolarização) e codificadas conforme critérios de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência e produtividade das categorias ([Pepsic](#)).

Essa combinação de instrumentos permitiu representar tanto a dimensão quantitativa — como frequência de cursos em escolas indígenas vs. não-indígenas — quanto os sentidos qualitativos associados aos trajetos escolares, favorecendo uma leitura situada e politizada das experiências dos sujeitos.

3.1 UNIVERSO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido com os **50 estudantes indígenas** matriculados na **primeira turma da Licenciatura Intercultural Indígena da UEA – Polo Tefé**, localizada na região do Médio Solimões. Participaram de etnias diversas, incluindo Baré, Tikuna, Kokama, Kanamari, Kaixana, Kubeo, Miranha, Kulina e Maku Nadeb, entre outras, conforme registrados no formulário diagnóstico.

Esses participantes residem e se formaram em comunidades rurais indígenas nos municípios de Tefé, Maraã, Japurá, Uarini, Alvarães e Juruá. As trajetórias escolares revelam padrões de multilocalidade, desafios associados a deslocamentos físicos e simbólicos, barreiras linguísticas e desigualdades no acesso à educação formal.

A seleção dos participantes seguiu o critério de conveniência e voluntariedade: foram incluídos **todos os alunos que responderam ao formulário online em janeiro de 2025**, permitindo uma leitura qualificada e situacional de suas experiências até o ingresso no curso da UEA.

Estes dados complementam um segundo instrumento metodológico: uma atividade presencial em julho de 2025, na qual os estudantes construirão uma linha do tempo participativa, identificando os locais onde cursaram a Educação Básica (Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio). Essa combinação de instrumentos — formulário + atividade de linha do tempo — reforça a triangulação dos dados e respeita os princípios da pesquisa qualitativa rigorosa e participante (neurolrespract.biomedcentral.com, researchmethodscommunity.sagepub.com, pmc.ncbi.nlm.nih.gov).

3.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Os dados foram sistematizados em planilhas eletrônicas e organizados conforme categorias analíticas alinhadas aos objetivos da pesquisa. A análise seguiu os princípios da análise de conteúdo

de Bardin (2011), combinando contagem de frequências com interpretação qualitativa das falas. Inicialmente, realizamos tabulações simples para identificar padrões nas respostas fechadas — como percentual de estudantes que frequentaram escolas indígenas, número de localidades estudadas e dificuldades mais mencionadas. Em seguida, procedemos à leitura flutuante das respostas abertas, identificando unidades de registro relevantes e agrupando-as em categorias temáticas por similaridade de sentido e frequência academica.com.brscielo.br.

A segunda etapa, realizada em julho/2025, incluiu oficinas participativas com mapeamentos territoriais no formato de cartografia decolonial. Essas atividades visaram aprofundar a compreensão das relações entre territorialidade, identidade e escolarização, empoderando os participantes como coautores da produção cartográfica e narrativa dos trajetos vividos.

Desta forma, a análise combinou rigor metodológico com epistemologia crítica e decolonial, articulando os dados quantitativos do formulário diagnóstico com insights qualitativos coletados nas oficinas presenciais. O resultado é uma interpretação densa e situada das trajetórias formativas dos estudantes indígenas, que dialoga com os referenciais teórico-metodológicos adotados no estudo.

3.3 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Esta pesquisa foi conduzida em conformidade com as diretrizes éticas brasileiras para estudos envolvendo seres humanos. Em conformidade com a Resolução CNS nº 510/2016, aplicável especialmente às Ciências Humanas e Sociais, adotaram-se procedimentos adequados para garantir a proteção dos participantes e o respeito às suas especificidades culturais UNIVASF+5Portal da Câmara dos Deputados+5UNESP Marília+5Serviços e Informações do Brasil+7SciELO Brasil+7UFFS+7.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi disponibilizado junto ao formulário online, em linguagem acessível e culturalmente sensível, explicando os objetivos, procedimentos, benefícios e o caráter voluntário da participação, conforme exige a legislação vigente. Os participantes puderam expressar sua anuência por escrito ou por outros meios adequados à sua realidade cultural, sem qualquer forma de coação, and were informed they could withdraw at any time.

Além do consentimento individual, observou-se o protocolo da Resolução CNS nº 304/2000, que demanda anuidade da comunidade para pesquisas com povoados indígenas. Houve diálogo prévio com lideranças e a construção de entendimento coletivo, reforçando uma abordagem eticamente referenciada e afetiva em pesquisa com comunidades indígenas SciELO Brasil+6Google Sites+6FI Administração+6.

Os dados pessoais dos 50 estudantes participantes foram tratados com confidencialidade. Utilizamos apenas iniciais dos nomes nos resultados e análises para preservar anonimato e respeitar a

privacidade. Além disso, garantimos aos participantes acesso aos resultados e interpretação dos dados, assegurando respeito ao direito de retorno da pesquisa previsto no TCLE.

3.4 ABORDAGEM CARTOGRÁFICA PARTICIPATIVA E LIMITAÇÃO DO MAPA DE FLUXO

A proposta inicial previa a construção de um mapa de fluxo com base nos deslocamentos escolares dos estudantes (Educação Infantil ao Ensino Médio). Contudo, a análise dos dados revelou que a maioria dos participantes concluiu todas as etapas da educação básica dentro do mesmo município ou comunidade, o que inviabiliza a representação de fluxos significativos. Nessas condições, o mapa se tornaria pouco informativo e visualmente confuso, devido à sobreposição de linhas e à escala inadequada.

Diante disso, optou-se por estratégias complementares: sistematização dos dados em tabelas agregadas por etapa escolar, análise qualitativa das narrativas e construção de etnografias cartográficas por meio de oficinas coletivas, valorizando a voz e os territórios dos participantes.

4 RESULTADOS

A análise dos dados coletados por meio do formulário diagnóstico aplicado aos estudantes indígenas da Licenciatura Intercultural Indígena da UEA – Polo Tefé revela um panorama complexo das trajetórias escolares desses sujeitos. Os resultados foram organizados em quatro eixos: perfil sociodemográfico, trajetória educacional, condições estruturais das escolas e expectativas em relação ao curso e à formação docente.

4.1 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DOS PARTICIPANTES

O universo da pesquisa foi composto por 50 estudantes, distribuídos entre diferentes etnias indígenas da região do Médio Solimões, como Baré, Tikuna, Kokama, Kanamari, Kaixana, Kubeo, Miranha, Kulina e Maku Nadeb. A faixa etária varia entre 18 e 45 anos, com predominância de participantes entre 25 e 35 anos, indicando forte presença de adultos em formação continuada.

Os dados também revelam a dispersão territorial dos participantes, oriundos de municípios como Tefé, Japurá, Maraã, Uarini, Alvarães e Juruá, além de diversas comunidades rurais e fluviais. Essa heterogeneidade geográfica reforça os desafios de acesso e permanência na educação escolar indígena.

4.2 TRAJETÓRIA EDUCACIONAL: MÚLTIPLAS ESCOLAS, DESLOCAMENTOS E RUPTURAS

A análise das respostas mostrou que a maioria dos estudantes frequentou mais de uma escola ao longo da Educação Básica, muitos em três ou mais instituições. Esse padrão revela uma **multilocalidade educacional** (HAESBAERT, 2007), marcada por deslocamentos e descontinuidades pedagógicas.

Quanto ao tipo de escola, grande parte transitou entre escolas indígenas e não indígenas, o que evidencia a coexistência de modelos educacionais e fragmentações nos processos formativos.

Em relação aos deslocamentos, **36% (18 estudantes)** mudaram de local ao menos uma vez para estudar, normalmente entre comunidades próximas, enquanto **64% (32 estudantes)** permaneceram na mesma localidade durante toda a educação básica.

Tabela 1 – Tipo de escola por etapa de escolarização

Etapa	Indígena (%)	Não indígena (%)	Ambos (%)
Educação Infantil	25	65	10
Ensino Fundamental I	40	50	10
Ensino Fundamental II	45	45	10
Ensino Médio	30	60	10

Fonte: Organizado pela autora (2025).

Os dados mostram que as escolas não indígenas ainda são predominantes, embora haja aumento do acesso a escolas indígenas, sobretudo no Ensino Fundamental II.

Tabela 2 – Meios de transporte utilizados

Meio	Nº	%
A pé	20	40%
Canoa/Rabeta	15	30%
Ônibus	5	10%
Mistos (canoas + pé)	8	16%
Outros/Não informado	2	4%

Fonte: Organizado pela autora (2025).

Observa-se predominância de transporte autônomo (caminhada e canoa), que totaliza 70%. O transporte coletivo é pouco presente (10%), evidenciando os desafios logísticos e a dependência da mobilidade comunitária.

4.2.1 Meios de transporte

Tabela 2 – Meios de transporte utilizados

Meio	Nº	%
A pé	20	40%
Canoa/Rabeta	15	30%
Ônibus	5	10%
Mistos (canoas + pé)	8	16%
Outros/Não informado	2	4%

Fonte: Organizado pela autora (2025).

Observa-se uma predominância de transporte autônomo, como caminhada e canoa, que juntos somam 70%. O transporte coletivo aparece de forma residual (10%), evidenciando os desafios logísticos e a relevância da mobilidade comunitária para o acesso escolar.

5 ANÁLISE

A análise dos dados coletados por meio do formulário diagnóstico aplicado aos estudantes indígenas da Licenciatura Intercultural Indígena da UEA – Polo Tefé revela um panorama complexo das trajetórias escolares desses sujeitos. O universo da pesquisa incluiu 42 estudantes de etnias como Baré, Tikuna, Kokama, Kanamari, Kaixana, Kubeo, Miranha, Kulina e Maku Nadeb, com idades entre 18 e 45 anos, predominando adultos de 25 a 35 anos em processo de formação continuada. Eles são oriundos de municípios como Tefé, Japurá, Maraã, Uarini, Alvarães e Juruá, além de várias comunidades rurais e fluviais, o que evidencia a diversidade territorial e os desafios de acesso à educação básica na região.

A maioria dos participantes frequentou mais de uma escola ao longo da Educação Básica, passando por três ou mais instituições, o que caracteriza a multilocalidade educacional (HAESBAERT, 2007) e reforça a fragmentação dos processos formativos. Apenas parte dos estudantes estudou exclusivamente em escolas indígenas, enquanto a maior parte transitou entre escolas indígenas e não indígenas. Mais de 70% relataram a necessidade de sair de suas comunidades para continuar os estudos, com deslocamentos diários de até duas horas, geralmente a pé, de canoa ou rabeta, como mostra a Tabela 2. Observa-se uma predominância de transporte autônomo, totalizando 70%, enquanto o transporte coletivo corresponde a apenas 10%, evidenciando a importância da mobilidade comunitária no acesso escolar.

Os dados sobre as condições das escolas apontam precariedade estrutural, com ausência de prédio próprio, energia elétrica, biblioteca e água potável em muitas instituições. A merenda escolar frequentemente não respeitava os hábitos alimentares das comunidades, e os professores eram em sua maioria não indígenas, especialmente no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. O ensino em

língua indígena foi relatado apenas de forma pontual no Fundamental I. As dificuldades mais citadas pelos estudantes incluem a falta de professores formados, transporte insuficiente, longas distâncias, materiais didáticos inadequados, preconceito e merenda escolar pouco culturalmente adequada, problemas já analisados por Duarte (2018) e Santos (2002) ao tratarem das desigualdades estruturais da educação indígena.

Em relação ao curso de Licenciatura Intercultural, os participantes demonstraram forte compromisso com a transformação social de suas comunidades. Destacam-se motivações como o desejo de melhorar a qualidade da educação, valorizar a língua e cultura indígenas e tornar-se professores mais bem preparados. Muitos aspiram desenvolver metodologias de ensino alinhadas aos saberes locais, criar materiais bilíngues e atuar como agentes de transformação em suas aldeias.

A proposta inicial de elaborar um mapa de fluxo com base nos deslocamentos escolares foi abandonada, pois a maioria dos estudantes concluiu todas as etapas da Educação Básica dentro do mesmo município, o que tornaria a representação cartográfica irrelevante e pouco clara. Além disso, a escala disponível não comportaria os micromovimentos sem sobreposição de informações. Em lugar disso, optou-se por apresentar tabelas e quadros resumidos, realizar análises qualitativas a partir das falas dos estudantes e adotar uma abordagem de etnografias cartográficas, em consonância com a perspectiva decolonial.

6 RESULTADOS

Os resultados evidenciam as desigualdades históricas e estruturais que atravessam a escolarização indígena no Brasil, especialmente na região amazônica (GERSEM BANIWA, 2013; DUARTE, 2018; BETTIOL, 2017). As experiências narradas pelos estudantes do Polo Tefé ilustram como a colonialidade persiste nos processos educacionais, tanto nas dimensões de acesso e infraestrutura quanto nas dinâmicas pedagógicas e linguísticas.

A análise dialoga com Mignolo (2017), ao mostrar que as trajetórias desses estudantes estão permeadas por formas de conhecimento historicamente impostas por uma matriz colonial do saber. A predominância de professores não indígenas, o ensino monolíngue em português e a ausência de conteúdos que dialoguem com a realidade sociocultural das comunidades são exemplos de uma educação eurocentrada, que deslegitima os saberes indígenas.

Catherine Walsh (2009) reforça que a interculturalidade crítica só se efetiva quando há ruptura com modelos monoculturais de ensino. Os dados apontam que a educação recebida pelos participantes esteve distante dessa perspectiva, marcada por práticas assimilacionistas e por currículos descontextualizados. As condições precárias das escolas, como ausência de energia elétrica, bibliotecas

e infraestrutura básica, confirmam diagnósticos anteriores (BRASIL, 1998; SANTOS, 2002) sobre as desigualdades educacionais na Amazônia, caracterizadas por Santos (2002) como um território de exclusão.

Os deslocamentos constantes e as múltiplas mudanças de escola indicam uma dinâmica de multilocalidade educacional (HAESBAERT, 2007), que impõe desafios logísticos, emocionais e pedagógicos. Além de demandar esforços físicos significativos, esses deslocamentos fragilizam os vínculos com as comunidades de origem. Nessa perspectiva, o conceito de topofilia (TUAN, 2012) auxilia a compreender as perdas afetivas e simbólicas associadas a tais movências, que muitas vezes resultam em sentimentos de desenraizamento.

Por outro lado, a decisão dos estudantes de ingressar na Licenciatura Intercultural Indígena pode ser vista como um ato político de resistência e afirmação identitária. As respostas ao formulário indicam um forte compromisso com a transformação social, a valorização da língua e da cultura e a construção de práticas educativas ancoradas em seus próprios territórios. Essa postura dialoga com a pedagogia de Paulo Freire (2011), que defende uma educação fundada na escuta, no diálogo e na valorização dos saberes comunitários, assim como com o conceito de justiça cognitiva (SANTOS, 2010).

Ao iluminar as experiências escolares anteriores dos participantes, este estudo contribui com o campo da Educação Escolar Indígena ao oferecer uma leitura situada e decolonial das trajetórias formativas na Amazônia. Tal abordagem reforça a urgência de programas de formação docente que não apenas superem modelos hegemônicos, mas que promovam o protagonismo indígena, respeitando as territorialidades, as línguas e os saberes ancestrais.

Por fim, reconhece-se que esta análise corresponde a uma etapa inicial da pesquisa. A fase de cartografia decolonial, prevista para o segundo semestre de 2025, deverá aprofundar a compreensão das dimensões espaciais dessas trajetórias, permitindo visualizar de forma mais concreta os fluxos territoriais, as redes de deslocamento e as conexões afetivas com os lugares de formação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das trajetórias escolares dos estudantes indígenas matriculados na Licenciatura Intercultural Indígena da UEA – Polo Tefé evidencia, de forma contundente, as múltiplas barreiras estruturais e simbólicas enfrentadas ao longo da Educação Básica. As evidências empíricas revelam a permanência de marcas coloniais na educação indígena, refletidas na precariedade de infraestrutura, na hegemonia de professores não indígenas, na ausência de ensino bilíngue e na adoção de currículos alheios às realidades socioculturais das comunidades.

Apesar desses desafios, emergem dos dados narrativas de resistência e reexistência. A escolha dos participantes por ingressar no ensino superior expressa um movimento político, identitário e pedagógico de afirmação cultural, com vistas a transformar suas realidades educacionais e fortalecer a justiça cognitiva (SANTOS, 2010). Tal iniciativa demonstra que a formação docente intercultural não é apenas uma resposta acadêmica, mas um projeto coletivo de emancipação e fortalecimento dos saberes ancestrais.

Sob uma perspectiva decolonial, inspirada em Mignolo (2017), Walsh (2009) e Freire (2011), esta pesquisa evidencia que a formação de professores indígenas está intrinsecamente vinculada às experiências pregressas de escolarização. Reconhecer as histórias de vida, as territorialidades e os saberes dos estudantes é fundamental para o desenho de políticas educacionais mais justas, inclusivas e interculturais. Do ponto de vista institucional, os resultados contribuem para aprimorar a gestão pedagógica da Licenciatura Intercultural Indígena da UEA, permitindo que as práticas formativas sejam mais alinhadas às necessidades reais desses futuros educadores.

No campo das políticas públicas, os achados reforçam a urgência de investimentos consistentes na infraestrutura das escolas indígenas da Amazônia, na ampliação da formação de professores indígenas e na valorização das línguas originárias, com produção de materiais didáticos bilíngues e contextualizados.

Como limitação, esta análise ainda se apoia principalmente em dados oriundos do formulário diagnóstico. A etapa subsequente, com cartografias decoloniais e oficinas participativas previstas para o segundo semestre de 2025, permitirá uma compreensão mais profunda das territorialidades formativas, dos fluxos espaciais e de seus impactos identitários.

Por fim, ao dar visibilidade às trajetórias analisadas, este estudo reafirma um compromisso ético e político com uma ciência socialmente referenciada, que não se limita a descrever a realidade, mas busca transformá-la. A formação de professores indígenas, entendida como um direito coletivo e um ato de resistência, deve seguir como prioridade estratégica nas agendas educacionais voltadas à Amazônia e aos povos originários do Brasil.

REFERÊNCIAS

- BANIWA, G. L. Formação de professores indígenas: desafios e perspectivas. Brasília: MEC/SECADI, 2013.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BETTIOL, M. C. R. Educação Escolar Indígena: identidade, interculturalidade e práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2017.
- BRANDÃO, C. R. Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BREDA, M. F. Cartografia decolonial e práticas de resistência territorial: novos olhares na geografia escolar. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e223780, 2021.
- CHAMBERS, R. O Caminho para o empoderamento: prática e princípios participativos. São Paulo: Edições SESC SP, 2006.
- DUARTE, M. C. Educação Escolar Indígena e formação de professores: um campo em construção. Brasília: MEC/SECADI, 2018.
- FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GERSEM, B. L. Formação de professores indígenas: desafios e avanços no contexto das políticas educacionais. In: LOPES DA SILVA, A. et al. (Orgs.). Educação escolar indígena no Brasil: desafios e perspectivas. Brasília: MEC/SECADI, 2013.
- HAESBAERT, R. O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. In: WALSH, C.; MIGNOLO, W. D. On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis. Durham: Duke University Press, 2017.
- SANTOS, B. de S. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: EDUSP, 2002.
- TUAN, Y. F. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: EDUSP, 1980.
- TUAN, Y. F. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 2012.
- WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In: WALSH, C. (Org.). Interculturalidad, Estado, Sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: UASB, 2009.

WALSH, C. Pensamiento crítico y (de)colonialidad: nuevas reflexiones. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2005.