



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA
ESCOLA BÁSICA
MESTRADO ACADÊMICO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

ANA CAROLINE SILVA CARNEIRO

ETNOMÍDIAS E NARRATIVAS INDÍGENAS NA CONSTRUÇÃO DE UM
POSSÍVEL ETNOCURRÍCULO:
no Chão da Aldeia Boa Vista com o Povo Juruna do Médio Xingu

BELÉM-PARÁ

2025

ANA CAROLINE SILVA CARNEIRO

**ETNOMÍDIAS E NARRATIVAS INDÍGENAS NA CONSTRUÇÃO DE UM
POSSÍVEL ETNOCURRÍCULO:**

no Chão da Aldeia Boa Vista com o Povo Juruna do Médio Xingu

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, da Universidade Federal do Pará - UFPA, na linha de pesquisa Currículo na Educação Básica, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Zenha Cordeiro

BELÉM-PARÁ

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586e Silva Carneiro, Ana Caroline.
ETNOMÍDIAS E NARRATIVAS INDÍGENAS NA
CONSTRUÇÃO DE UM POSSÍVEL ETNOCURRÍCULO : no
Chão da Aldeia Boa Vista com o Povo Juruna do Médio Xingu /
Ana Caroline Silva Carneiro. — 2025.
IX, 101 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Leonardo Zenha Cordeiro
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2025.

1. Etnocurrículo. 2. Educação Escolar Indígena. 3.
Etnomídiás. 4. Podcast. 5. Pesquisa-Formação. I. Título.

CDD 370.72098115

ANA CAROLINE SILVA CARNEIRO

**ETNOMÍDIAS E NARRATIVAS INDÍGENAS NA CONSTRUÇÃO DE UM
POSSÍVEL ETNOCURRÍCULO:**

no Chão da Aldeia Boa Vista com o Povo Juruna do Médio Xingu

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, da Universidade Federal do Pará - UFPA, na linha de pesquisa Currículo na Educação Básica, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Zenha Cordeiro

Data de avaliação: ____/____/____

Resultado: _____

Prof. Dr. LEONARDO ZENHA CORDEIRO - Orientador
PPEB/NEB/UFPA
Presidente da Banca examinadora

Prof. Dr. MARCIO ANTONIO RAIOL DOS SANTOS
PPEB/NEB/UFPA
Membro Interno

Prof^a Dr^a RAQUEL DA SILVA LOPES
PPGETNO/UFPA
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ser meu maior conselheiro e protetor em todos os momentos desta caminhada.

Aos meus pais, Hugo Lima Carneiro e Juscelina da Silva Carneiro, e ao meu irmão Gustavo Silva Carneiro, por todo o apoio, amor e incentivo ao longo das disciplinas e dos trabalhos acadêmicos. Obrigada por sempre acreditarem em mim, por seus conselhos e por me encorajarem a seguir em busca dos meus sonhos. Recebam todo o meu carinho e gratidão.

Ao meu companheiro, Caique Guimarães Cabral, minha fortaleza nos últimos anos, meu porto seguro, obrigada por estar ao meu lado em cada desafio e conquista.

Sou grata ao meu orientador, professor Leonardo Zenha, por acreditar no meu projeto, pela oportunidade de fazer parte do Programa, por ter me escolhido como orientanda e, sobretudo, pela paciência e respeito durante todo o processo. Obrigada, professor, mesmo sendo (confesso!) uma orientanda um pouco rebelde. Estendo esse agradecimento aos colegas e amigos do grupo de pesquisa GRÁOS, pela troca de saberes e afetos.

À minha colega e amiga Maria Sheleide, que compartilhou comigo todos os momentos dessa jornada, sua parceria foi essencial. Agradeço também a todos os colegas do mestrado, que contribuíram para essa travessia ser mais leve e significativa.

Agradeço ao meu amigo Périclys, por todo o incentivo desde o início, pelas conversas, escutas e orientações valiosas ao longo dessa caminhada. Estendo também minha gratidão às minhas amigas Regina Celi, Claudirene e Helen, pela parceria constante desde os primeiros passos dessa jornada.

Aos meus familiares e amigos que estiveram comigo durante essa itinerância formativa, minha gratidão. Aos praticantes culturais desta pesquisa e a todos que contribuíram direta ou indiretamente para sua realização, meu sincero agradecimento.

Aos professores Márcio Raiol e Raquel Lopes, por aceitarem compor a banca avaliadora desta dissertação e contribuírem com suas leituras e reflexões, muito obrigada.

Agradeço à Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Altamira, por me acolher e proporcionar uma formação acadêmica sólida e transformadora, desde a Graduação até o Mestrado. Ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) e ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), pela oportunidade e pelas aprendizagens. E, por fim, mas não menos importante, agradeço a mim mesma, por ter persistido, mesmo quando o caminho foi difícil, por não ter desistido e por continuar acreditando.

RESUMO

A presente dissertação, intitulada *Etnomídias e Narrativas Indígenas na Construção de um Possível Etnocurrículo: no Chão da Aldeia Boa Vista com o Povo Juruna do Médio Xingu*, tem como objetivo geral: Compreender os desafios e potencialidades das etnomídias, com ênfase no podcast, na construção de um possível etnocurrículo na Educação Escolar Indígena, na/com a EMEIF Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna, situada na Aldeia Boa Vista, AI Juruna do Km 17, no município de Vitória do Xingu-PA, no Médio Xingu. Os objetivos específicos consistiram em: (1) Analisar como o currículo tem sido historicamente pensado e re-elaborado na EMEIF Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna, situada na Aldeia Boa Vista; (2) Compreender de que maneira os saberes e práticas cotidianas do povo Juruna são integrados às práticas pedagógicas na Educação Escolar Indígena; (3) Investigar as formas de apropriação das etnomídias, especialmente do podcast, como dispositivos pedagógicos e culturais no contexto da escola indígena e (4) Refletir sobre as contribuições das etnomídias para a construção de um etnocurrículo que valorize a re-existência, a identidade e a afirmação cultural e política do povo Juruna. A pesquisa partiu da seguinte questão central: Como as etnomídias/podcasts podem possibilitar a construção de um etnocurrículo e contribuir para a (re)existência e afirmação cultural e política na Educação Escolar Indígena na EMEIF Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna, localizada no Médio Xingu, na Aldeia Boa Vista – Km 17, Município de Vitória do Xingu-PA? Metodologicamente, adota-se a abordagem da pesquisa-formação na cibercultura (Santos, 2019), que compreende a investigação como processo formativo, implicado e implicante, realizado com os sujeitos, aqui entendidos como praticantes culturais, e não sobre eles. Uma metodologia acolhedora que envolve a bricolagem de dispositivos (Ardoino, 1998) investigativos, a fim de atender os objetivos da pesquisa e a complexidade do campo investigado, em especial, com o uso das tecnologias digitais em rede. Em diálogo com essa abordagem metodológica, também nos apoiamos nos pressupostos epistemológicos dos estudos nos/dos/com os cotidianos (Alves, 2003; Certeau, 1998) e na etnopesquisa crítica com os etnométodos na educação (Macedo, 2004), compondo um percurso metodológico sensível às especificidades do contexto indígena e das práticas pedagógicas interculturais. Os resultados indicam que as etnomídias, em especial os podcasts, configuram-se como dispositivos potentes na construção de um possível etnocurrículo, ao favorecerem a (co)criação de narrativas pelos próprios praticantes culturais da pesquisa, permitindo a valorização de suas memórias, histórias, identidades e modos próprios de ensinar e aprender. As itinerâncias formativas e os processos de escuta e sistematização das narrativas possibilitaram a formulação de duas noções subsunçoras (Santos, 2019), que sintetizam os principais achados da pesquisa: (1) Etnocurrículos na escola indígena: resistência ou repetição do prescrito? e (2) Etnomídias como território de afirmação cultural indígena? Tais categorias apontam rupturas possíveis rupturas no campo teórico-metodológico, ao tensionar os formatos tradicionais de pesquisa e educação, e ao articular a cibercultura, os saberes ancestrais e as práticas escolares indígenas. Dessa forma, tecnologias digitais, quando apropriadas criticamente, contribuem para a re(existência) cultural e política dos povos indígenas e para a (re)elaboração de currículos escolares que rompem com a lógica prescritiva e hegemônica. Os currículos escolares historicamente eurocentrados têm apresentado os povos indígenas como figuras passivas, quando, na verdade, eles constroem e atualizam cotidianamente formas de resistência e pertencimento, sobretudo, por meio da relação com o território, a memória e os saberes ancestrais (Kayapó, 2023).

Palavras - Chaves: Etnocurrículo. Educação Escolar Indígena. Etnomídias. Podcast. Pesquisa-Formação.

RESUMEN

Esta disertación, titulada *Etnomedia y Narrativas Indígenas en la Construcción de un Etnocurriculum Posible: en el Territorio de la Aldea Boa Vista con el Pueblo Juruna del Medio Xingu*, tiene como objetivo general: Comprender los desafíos y el potencial de los etnomedia, con énfasis en los podcasts, en la construcción de un posible etnocurriculum en la Educación Escolar Indígena, en/con la EMEIF Indígena Juruna Francisca de Oliveira Lemos, ubicada en la Aldea Boa Vista, Juruna AI del Km 17, en el municipio de Vitória do Xingu-PA, en el Medio Xingu. Los objetivos específicos consistieron en: (1) Analizar cómo el currículo ha sido históricamente pensado y reelaborado en la EMEIF Indígena Juruna Francisca de Oliveira Lemos, ubicada en la Aldea Boa Vista; (2) Comprender cómo los conocimientos y las prácticas cotidianas del pueblo Juruna se integran en las prácticas pedagógicas en la Educación Escolar Indígena; (3) Investigar las formas de apropiación de los etnomedios, especialmente los podcasts, como dispositivos pedagógicos y culturales en el contexto de las escuelas indígenas y (4) Reflexionar sobre las contribuciones de los etnomedios a la construcción de un etnocurrículo que valore la reexistencia, la identidad y la afirmación cultural y política del pueblo Juruna. La investigación partió de la siguiente pregunta central: ¿Cómo pueden los etnomedios/podcasts posibilitar la construcción de un etnocurrículo y contribuir a la (re)existencia y la afirmación cultural y política en la Educación Escolar Indígena en la EMEIF Indígena Juruna Francisca de Oliveira Lemos, ubicada en el Medio Xingu, en la Aldea Boa Vista - Km 17, Municipio de Vitória do Xingu-PA? Metodológicamente, adoptamos el enfoque de investigación-formación en cibercultura (Santos, 2019), que entiende la investigación como un proceso formativo, implicado e implicador, realizado con los sujetos, aquí entendidos como practicantes culturales, y no sobre ellos. Esta metodología acogedora implica el bricolaje de dispositivos investigativos (Ardoino, 1998) para cumplir con los objetivos de la investigación y la complejidad del campo en investigación, especialmente con el uso de tecnologías digitales en red. En diálogo con este enfoque metodológico, también nos basamos en los supuestos epistemológicos de los estudios en/de/con la vida cotidiana (Alves, 2003; Certeau, 1998) y la etnorinvestigación crítica con etnométodos en educación (Macedo, 2004), componiendo una ruta metodológica sensible a las especificidades del contexto indígena y las prácticas pedagógicas interculturales. Los resultados indican que los etnomedios, especialmente los podcasts, son herramientas poderosas para construir un etnocurriculum potencial al fomentar la (co)creación de narrativas por parte de los profesionales culturales involucrados en la investigación, lo que permite la valorización de sus memorias, historias, identidades y formas únicas de enseñanza y aprendizaje. Los itinerarios formativos y los procesos de escucha y sistematización de las narrativas permitieron la formulación de dos nociones subsumidoras (Santos, 2019), que resumen los principales hallazgos de la investigación: (1) Etnocurricula en escuelas indígenas: ¿resistencia o repetición de lo prescrito? y (2) ¿Etnomedios como territorio de afirmación cultural indígena? Estas categorías apuntan a posibles rupturas en el campo teórico-metodológico al desafiar la investigación tradicional y los formatos educativos, y al articular la cibercultura, los conocimientos ancestrales y las prácticas escolares indígenas. Así, las tecnologías digitales, al ser apropiadas críticamente, contribuyen a la re(existencia) cultural y política de los pueblos indígenas y a la (re)elaboración de currículos escolares que rompen con la lógica prescriptiva y hegemónica. Históricamente, los currículos escolares eurocéntricos han presentado a los pueblos indígenas como figuras pasivas, cuando, de hecho, construyen y actualizan diariamente formas de resistencia y pertenencia, sobre todo, a través de su relación con el territorio, la memoria y los conocimientos ancestrales (Kayapó, 2023).

Palabras clave: Etnocurriculum. Educación Escolar Indígena. Etnomedios. Podcast. Investigación-Formación.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AI	Aldeia Indígena
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPE	Centro Acadêmico de Pedagogia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAPE	Conferência Nacional Popular da Educação
CPA	Centro Popular de Comunicação e Audiovisual
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FLIX	Festa Literária Internacional do Xingu
FNPE	Fórum Nacional Popular da Educação
FUNAI	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
GPDOC	Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura
GRÁOS	Experiências Educativas Mediadas pelas TIC
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NETEB	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
OP	Observação Participante
PBA-CI	Projeto Básico Ambiental do Componente Indígena
PEEI	Programa de Educação Escolar Indígena
PGTA	Plano de Gestão Territorial e Ambiental
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEEMX	Território Etnoeducacional do Médio Xingu
TI	Terra Indígena
UFPA	Universidade Federal do Pará
UHE	Usina Hidrelétrica de Belo Monte
VGX	Volta Grande do Xingu

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Itinerâncias formativas da pesquisadora	9
Figura 2- Canal: Minuto do Conhecimento – UFPA Altamira.....	12
Figura 3- Guia Podcast	13
Figura 4- Oficina Qualificação de mídias móveis: protagonismo jovem, troca de saberes e afazeres	15
Figura 5- Apresentação no II Conferência Nacional Popular da Educação (CONAPE)	16
Figura 6- Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPE)- gestão (2022-2023).....	17
Figura 7-Primeira Turma Flexibilizada do Mestrado Acadêmico em Altamira	18
Figura 8- Desenho metodológico da pesquisa	56
Figura 9- Diário de Campo no google docs	58
Figura 10- EMEIEF Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna: Aldeia Boa Vista	59
Figura 11- Encontro com professores da Escola Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna.....	62
Figura 12- Cronograma das oficinas de podcast.....	63
Figura 13- Praticantes culturais	64
Figura 14- Uso do quadro magnético para escolha do tema	65
Figura 15-Convite Semana da Resistência Indígena.....	69
Figura 16- Semana da Resistência Indígena	71
Figura 17- Confeção de flautas: turma do 3º e 4º ano.....	72
Figura 18- Exposição cultural Juruna: culminância do da Semana da Resistência Indígena	73
Figura 19- Encontro com a professora da sala de leitura.....	75
Figura 20- Sala de aula da Educação Infantil Pré-escolar (Pré II)	76
Figura 21- Primeira oficina - Etnocurrículo na Educação Escolar Indígena: introdução à utilização de etnomídias via podcast.....	79
Figura 22- Print da tela do Mentimeter - Questão disparadora 1	80
Figura 23- Print da tela do Mentimeter - Questão disparadora 2	82
Figura 24- Segunda oficina - Etnocurrículo na Educação Escolar Indígena: introdução à utilização de etnomídias via podcast.....	84
Figura 25- Grupos mediados pelos docentes	85
Figura 26- Roteiro de podcast escrito no quadro branco	86
Figura 27- Cacique Fernando Juruna dialogando com os discentes do 3º e 4º ano	97
Figura 28- Canal de podcast–No Chão da Aldeia	105

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS IMERSÕES	9
1.1 A pesquisadora em primeira pessoa.....	9
2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA.....	23
2.1 Currículo e Educação Escolar Indígena: apontamentos	23
2.1.1 <i>Vertente Tradicional</i>	24
2.1.2 <i>Vertente Crítica</i>	24
2.1.3 <i>Vertente Pós-Crítica.....</i>	25
2.2 Perspectivas de currículo na Educação Escolar Indígena.....	26
2.3 A perspectiva etnocurricular e sua potencialidade para pensar a Educação Escolar Indígena	30
2.4 Etnomídias: tecnologias de áudio como elemento etnocurricular.....	32
2.5 Um breve histórico sobre o povo juruna da Volta Grande do Xingu	37
2.5.1 <i>Os Juruna e a colonização do Médio Xingu</i>	38
2.5.2 <i>Os Juruna e o período da Ditadura Militar no Brasil</i>	42
2.5.3 <i>Os Juruna no contexto da Usina Hidrelétrica de Belo Monte</i>	43
3. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	48
3.1 A Pesquisa-formação na cibercultura	49
3.2 Perspectivas epistemológicas: Estudos nos/dos/com os cotidianos	51
3.3 Os etnométodos e a etnopesquisa – dois conceitos relativos.....	53
3.4 Dispositivos da pesquisa-formação na cibercultura	57
4 O CAMPO DE PESQUISA E AS PRIMEIRAS ITINERÂNCIAS.....	59
5. ETNOMÍDIAS E NARRATIVAS INDÍGENAS NA CONSTRUÇÃO DE UM POSSÍVEL ETNOCURRÍCULO.....	66
5.1 Imersões no Campo de Pesquisa: Itinerâncias na Escola.....	66
5.2 Retomando as itinerâncias em campo	68
5.3 Semana da resistência indígena, indígenas-histórias e saberes: reflexos de um povo	68
5.3.1 <i>Atividades durante a Semana da Resistência.....</i>	70
5.3.2 <i>Culminância da Semana da Resistência na escola locus da pesquisa.....</i>	72
5.4 Itinerância fazerpensar atividades etnocurriculares com a professora da sala de leitura..	74
5.5 Diálogo síncrono com a professora da língua materna (ancestral) da etnia Juruna	76
5.6 As itinerâncias continuaram: perspectivas para a produção de Podcast.....	78

5.6.1 Primeiro dispositivo oficina	79
5.6.2 Segundo dispositivo oficina.....	84
6. NOÇÕES SUBSUNÇORAS: A SÍNTESE DOS ACHADOS.....	89
6.1 Etnocurrículos na escola indígena: resistência ou repetição do prescrito?	89
6.2 Etnomídias como território de afirmação cultural indígena?	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	111
ANEXOS.....	117
ANEXO A- CARTA DE ANUÊNCIA DO CACIQUE.....	117
ANEXO B- CARTA DE SOLICITAÇÃO A SEMED DE VITÓRIA DO XINGU-PA.....	118
ANEXO C- APROVAÇÃO DO CEP	119
ANEXO D- PARECER DE MÉRITO DO CNPq	122
ANEXO E- AUTORIZAÇÃO DA FUNAI	125
APÊNDICES.....	127
APÊNDICE 01- Transcrição da narrativa do Cacique Fernando em diálogo com os estudantes do 3º e 4º ano do ensino fundamental.....	127
APÊNDICE 02- Transcrição do Diálogo síncrono com a professora Paloma Juruna, da língua materna (ancestral) da etnia Juruna.....	128
APÊNDICE 03- Transcrição das narrativas do episódio intitulado <i>Gestão Territorial da Aldeia Boa Vista</i>.....	132

1 INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS IMERSÕES

1.1 A pesquisadora em primeira pessoa

Ao apresentar esta pesquisa, considero essencial iniciar com minha itinerância, o meu percurso acadêmico e a minha atuação como educadora, que inspiraram este estudo centrado na temática *Etnocurrículo e etnomídias na Educação Escolar Indígena*.

Isto surgiu a partir de ideias e processos desenvolvidos ao longo dos anos, entrelaçados a minha história de vida e formação acadêmica como elementos constitutivos do percurso que me trouxe até aqui. Sou natural da zona rural do município de Brasil Novo, Vicinal 17, no interior do Pará, onde enfrentei inúmeros desafios para permanecer na escola.

Figura 1- Itinerâncias formativas da pesquisadora



Fonte: Arquivo da autora, 2025.

Sou fruto da Educação do Campo. O trajeto até a instituição de ensino era longo e exaustivo: saía de casa às 10h da manhã, percorria 7 km de motocicleta até o ponto de encontro com o transporte escolar e, em seguida, mais 20km até a escola, retornando somente por volta das 19h.

Em dias chuvosos, o percurso era marcado por lama; em dias secos, o excesso de poeira dificultava o deslocamento. Apesar das adversidades como salas quentes, sem ventilação adequada e turmas numerosas, tive professores comprometidos, que despertaram em mim o desejo de continuar os estudos. Ainda assim, a falta de acesso à internet e às tecnologias digitais representavam um grande

obstáculo. Tive meu primeiro celular com 15 anos e só aos 18 anos consegui adquirir um notebook. Foi apenas em 2020 que pude contar com internet em casa.

Ingressar na Universidade Federal do Pará, no curso de Licenciatura em Pedagogia, em 2019, foi uma conquista importante para mim e para minha família, que me incentivou e valorizou a educação como caminho de transformação. Mudei-me para o município de Altamira, no Sudoeste do Pará, para dar início à graduação, sendo acolhida por minha tia materna. Posteriormente, com o agravamento da pandemia da Covid-19, as práticas de ensino, pesquisa e extensão nas Universidades e escolas foram readaptadas ao ensino remoto emergencial, utilizando plataformas como *Google Meet*, *Google Classroom*, *YouTube* e redes sociais como *WhatsApp* e *Facebook*. Nesse cenário, emergiu a necessidade de buscar abordagens educativas que mantivessem o vínculo com os alunos, exigindo criatividade e resiliência para reinventar o cotidiano do docente/discente em meio ao isolamento.

A quebra de rotina imposta pela pandemia não foi fácil. O distanciamento social e a interação restrita às telas de celulares, tablets e computadores intensificaram o uso da internet, mas também evidenciaram limitações. Com a conectividade instável e a ausência de um espaço adequado para os estudos, eu assistia às aulas na mesa da cozinha, geralmente às 8h da manhã, o que comprometeu minha concentração. Ao todo, cursei 26 disciplinas no ensino remoto emergencial. A rotina se tornava cada vez mais exaustiva. A dificuldade em delimitar o tempo para estudar, somada ao acúmulo das funções domésticas e acadêmicas, acabou me gerando estresse e ansiedade.

Foi nesse contexto que em 2020, tive uma experiência transformadora ao ingressar como bolsista no projeto de extensão *Juventudes e Tecnologias no Contexto da BNCC do Ensino Médio*. O Projeto buscava fomentar o uso crítico e criativo das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na educação, com foco na formação de professores e estudantes, diante dos desafios da inclusão digital na Amazônia e os atravessamentos contemporâneos da cultura midiática nas práticas educativas.

Por meio do projeto ainda foram analisadas as mudanças provocadas pela implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Médio, especialmente no que diz respeito à ampliação do uso de dispositivos tecnológicos nas escolas. A partir dessa análise, foram desenvolvidas ações voltadas ao uso pedagógico das TDIC, à produção de conteúdos digitais e à realização de oficinas formativas, promovendo o intercâmbio de saberes, a interação entre docentes e discentes, e a construção coletiva do conhecimento, com base na articulação entre pesquisa e extensão.

Sob a coordenação do professor Dr. Leonardo Zenha, estruturamos uma ambiência formativa online que consolidou a interação. Essa oportunidade me permitiu não apenas permanecer na universidade, mas de fato vivenciá-la, colaborando com ações de ensino, pesquisa e extensão voltadas à democratização do acesso ao conhecimento e à valorização dos saberes produzidos na Amazônia. Por meio da produção de podcasts, oficinas formativas e elaboração de materiais pedagógicos, como o *Guia Podcast*, compreendi que minha trajetória acadêmica poderia contribuir também para o fortalecimento das comunidades e para a inclusão de vozes historicamente silenciadas.

A minha inserção como bolsista no projeto me impulsionou a buscar mais conhecimento sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, a partir da proposta de pensar, fazer e repensar seus diferentes usos nos contextos educativos. As ações desenvolvidas já vinham sendo implementadas anteriormente de forma presencial, mas com o ensino remoto foram readaptadas para as plataformas digitais, como *WhatsApp* e *Facebook*.

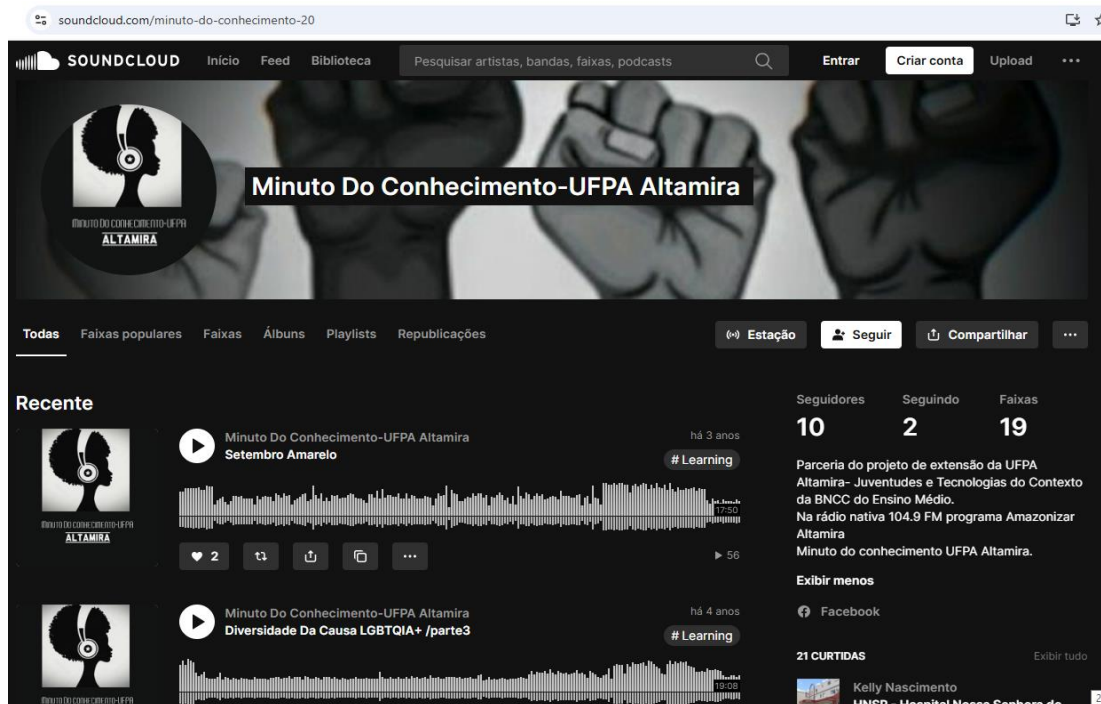
Dentre essas ações, faço aqui um recorte específico sobre a experiência com o *podcast*, destacando suas potencialidades como dispositivo educativo. A experimentação com essa mídia digital teve início a partir de um grupo criado no *Facebook* intitulado *Experimentações tecnológicas em rede – Extensão UFPA*, que reuniu cerca de 40 participantes, entre docentes da Educação Básica e discentes do curso de Pedagogia da UFPA, Campus Altamira. O objetivo foi promover a aprendizagem colaborativa e a troca de experiências em rede.

Foi proposto, então, que cada participante produzisse e publicasse um *podcast*, como forma de experimentar os dispositivos tecnológicos disponíveis e compartilhar suas vivências durante o isolamento social. Os episódios abordam expectativas sobre o retorno às aulas presenciais, desafios enfrentados no ensino remoto e reflexões sobre o papel da educação no contexto pandêmico. A atividade proporcionou um espaço de escuta, expressão e construção coletiva de conhecimento, revelando o potencial do *podcast* como dispositivo pedagógico e de resistência frente às adversidades impostas pelo momento vivido.

A partir dessa vivência, iniciou-se um processo mais sistematizado de produção de conteúdo em formato de áudio, dando origem ao canal de *podcast Minuto do Conhecimento – UFPA Altamira*, hospedado na plataforma *SoundCloud*¹ (Figura 2).

¹ É uma plataforma de streaming de música e áudio, com opção de armazenamento de até 3 horas de áudio, após esse tempo é necessário adquirir um plano pago.

Figura 2- Canal: Minuto do Conhecimento – UFPA Altamira



Fonte: <https://soundcloud.com/minuto-do-conhecimento-20>, 2025.

Nesse canal, produzimos entre 2020 e 2021 uma série de episódios que abordaram temas importantes para a educação e para a sociedade, como os impactos da pandemia na educação, os desafios do ensino remoto, a saúde mental no ambiente acadêmico, a inclusão digital de alunos com deficiência, e a importância da acessibilidade no ensino remoto. Também discutimos a inserção social da universidade, políticas públicas de tecnologia e realizamos entrevistas com candidatos à prefeitura de Altamira, analisando suas propostas para a educação. Em 2021, os episódios avançaram para debates sobre a Agenda 2030 da ONU, diversidade LGBTQIAPN+, prevenção ao suicídio, campanhas de saúde pública e o enfrentamento ao racismo no contexto educacional.

O *podcast* se consolidou como um dispositivo pedagógico capaz de democratizar o acesso ao conhecimento, promover o debate público e fortalecer vínculos entre universidade e comunidade. As produções desenvolvidas foram organizadas em roteiros temáticos, com entrevistas, dicas culturais e divulgação em redes sociais, como *Facebook* e grupos de *WhatsApp*, além de serem reproduzidas por emissoras de rádio locais — em especial na Rádio 104.9 Nativa FM, no programa *Amazonizar Altamira*².

A partir dessa experiência, junto ao meu orientador, elaboramos o *Guia Podcast* (Carneiro; Cordeiro, 2021), um manual pedagógico com orientações práticas para iniciantes na produção de

² Disponível em: <https://www.radios.com.br/aovivo/radio-nativa-1049-fm/41235>, a rádio foi desativada.

podcast. Também criamos um blog³ para ampliar o acesso ao material e incentivar o uso desse dispositivo em contextos educativos diversos. Esse guia foi utilizado em oficinas realizadas com professores da educação básica e estudantes da UFPA, com ações auto-formativas (Figura 3).

Figura 3- Guia Podcast



Fonte: Arquivo da autora, 2025.

Como forma de compartilhar saberes e os produtos desenvolvidos durante minha trajetória, ministrei duas oficinas em 2021 nas quais utilizei o *Guia Podcast* como material pedagógico principal. A primeira, intitulada *Oficina: Produção de Podcast*, foi realizada no âmbito da disciplina *Tecnologia e Educação*, ministrada pelo professor Dr. Leonardo Zenha, e destinada a uma turma de graduação do curso de Licenciatura em Pedagogia. A atividade ocorreu de forma totalmente *online* e contou com cerca de 20 participantes. Para viabilizar o acompanhamento, fui inserida no grupo da disciplina no *WhatsApp*, o que possibilitou uma comunicação mais direta e orientações personalizadas ao longo do processo auto-formativo.

A proposta da oficina envolveu a criação de *podcast* individuais ou em trios, com liberdade de escolha temática e sugestão inicial de uso do aplicativo *Anchor*⁴, embora os participantes pudessem optar por outros dispositivos. As atividades iniciaram-se com uma introdução sobre a origem do *podcast* e seus usos educacionais, seguida por orientações sobre gravação e edição de áudio utilizando o celular ou o computador. Um pequeno roteiro foi disponibilizado para auxiliar na estruturação dos episódios.

³ Disponível em: <https://minutodoconhecimento-ufpa.blogspot.com/2021/09/guia-podcast.html>

⁴ Anchor é um programa de produção de *podcasts* muito utilizado até mesmo por *podcasters* profissionais. Agora o Anchor é *Spotify for Podcaster*

Para sanar dúvidas, foram realizadas reuniões via *Google Meet* e chamadas de vídeo pelo *WhatsApp*, respeitando a disponibilidade dos participantes, muitos dos quais residiam em zonas rurais com acesso limitado à internet, o que dificultava sua participação em alguns momentos. Diante desses desafios, elaborei vídeos tutoriais curtos, áudios explicativos e mensagens passo a passo sobre como produzir *podcasts* com o *Anchor*, todos compartilhados no grupo da oficina.

Como resultado dessa primeira oficina, foram produzidos oito episódios de *podcast*: seis em trios e dois individuais. As temáticas escolhidas refletiam os desafios educacionais vivenciados durante a pandemia, abordando temas como: *As dificuldades de uma professora no ensino remoto*, *Atendimento de alunos com deficiência no ensino remoto e híbrido*, *A importância das aulas de música na educação infantil*, *Impactos da pandemia na educação*, *Tecnologia na educação*. Essas produções demonstraram a sensibilidade e o engajamento dos participantes com as questões contemporâneas da prática docente.

A segunda oficina, intitulada *Qualificação de mídias móveis: protagonismo jovem, troca de saberes e afazeres*, foi realizada de forma presencial no Campus II da UFPA, em Altamira, na III Festa Literária Internacional do Xingu (FLIX), em 2021, que teve como tema *A Poética dos Povos Tradicionais e Indígenas do Xingu: outras margens*. A atividade contou com a participação de professores e estudantes. Iniciamos com uma roda de conversa para acolhida e apresentação do grupo, promovendo um ambiente de escuta e troca de saberes.

Na sequência, foi abordado sobre o tema da mobilização social e apresentei um mapa conceitual sobre o surgimento e uso do *podcast* como mídia educativa. Demonstrei os aplicativos utilizados na produção via *smartphone*, entreguei o *Guia Podcast* impresso aos participantes e propus como atividade a criação de roteiros e gravação de áudios, que foram posteriormente editados em conjunto (Figura 4).

Figura 4- Oficina Qualificação de mídias móveis: protagonismo jovem, troca de saberes e afazeres



Fonte: Arquivo da autora, 2025.

Como produto da oficina, foram criados cinco *podcasts* individuais, com os seguintes temas: *As dificuldades das crianças durante a pandemia*, *A importância da leitura no desenvolvimento infantil*, *Desafios enfrentados no ensino remoto*, *Música gospel* e *Poesia e versos*. Essas produções retratam a potencialidade do *podcast* como um dispositivo de co-autoria, expressão e ensino-aprendizagem.

Durante essa minha trajetória acadêmica, em 2022, tive a oportunidade de participar de importantes espaços de discussão e organização docente/discente, os quais fortaleceram meu compromisso com as causas sociais e educacionais. Dentre essas experiências, destaco minha participação na II Conferência Nacional Popular da Educação (CONAPE)⁵, realizada entre os dias 15 e 17 de julho de 2022, em Natal (RN), organizada pelo Fórum Nacional Popular da Educação (FNPE). Com o tema: *Reconstruir o país: a retomada do Estado democrático de direito e a defesa da educação pública e popular, com gestão pública, gratuita, inclusiva, laica, democrática e de qualidade social para todos* e o lema: *Educação pública e popular se constrói com democracia e participação social: nenhum direito a menos e em defesa do legado de Paulo Freire*, a conferência propôs uma reflexão sobre os rumos da educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil, articulada à construção de um projeto de nação democrático e inclusivo.

A atividade contou com uma mobilização nacional, com quase 3 mil contribuições, encaminhadas para a construção do Documento Final e da Carta de Natal. Além disso, mais de 360

⁵ Disponível em: <https://fnpe.com.br/conape2022/>

trabalhos foram inscritos nas sessões de comunicação oral, dos quais 260 foram aprovados para apresentação na etapa nacional, sendo 159 presenciais e 101 virtuais, em diálogo com os eixos e temáticas centrais da conferência. Inserida no Eixo II – *Políticas e Gestão da Educação Básica: Inclusão e Diversidades*, apresentei o trabalho intitulado *A Educação de Jovens e Adultos: A Busca Ativa Escolar no Sistema Municipal de Ensino de Altamira – Pará* (Figura 5), artigo que foi desenvolvido a partir da disciplina Estágio Supervisionado na Educação de Jovens e Adultos. Essa vivência foi essencial para consolidar meu interesse nas políticas públicas educacionais e reforçar meu engajamento nas lutas por equidade, inclusão e diversidade no contexto escolar.

Figura 5- Apresentação no II Conferência Nacional Popular da Educação (CONAPE)



Fonte: Arquivo da autora, 2025.

Ainda em 2022, assumi o papel de coordenadora geral do Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPE)⁶ da Universidade Federal do Pará – Campus Altamira, espaço onde pude articular ações coletivas para fortalecer a representatividade estudantil e promover eventos culturais e científicos

⁶ Disponível em: <https://altamira.ufpa.br/index.php/noticias/158-direcao-da-faculdade-de-educacao-recepcao-a-nova-diretoria-do-centro-academico-de-pedagogia-cape.html>

(Figura 6). Sob minha coordenação, o CAPE planejou iniciativas como a reorganização do espaço físico, a realização do III Encontro Municipal de Estudantes de Pedagogia em Altamira e a participação em eventos regionais, nacionais e internacionais. O apoio da Direção da Faculdade de Educação (FAE), representada pelo Prof. Dr. Raimundo Sousa, foi essencial para garantir as condições necessárias à execução dessas ações, reafirmando o compromisso institucional com a formação acadêmica e política dos estudantes.

Figura 6- Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPE)- gestão (2022-2023)



Fonte: Arquivo da autora, 2025.

Essa trajetória marcou minha formação acadêmica e científica. As experiências com produção de *podcast*, os processos colaborativos nas oficinas entre outras ações mencionadas anteriormente, fortaleceram minha compreensão da educação como campo político, comunicativo e intercultural. Essas vivências culminaram no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado *O Podcast como Estratégia de Ensino e Aprendizagem: Experiência em um Projeto de Extensão na Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Altamira*, defendido em 2023. No trabalho foram sistematizadas as práticas e analisado criticamente o uso pedagógico do *podcast* como dispositivo de mediação educativa em tempos de crise.

Paralelamente às ações de extensão, também participei de grupos de pesquisa como o GRÁOS Experiências Educativas Mediadas pelas TICs –, no qual são discutidos temas como tecnologias na educação, Educação Escolar Indígena, decolonialidade e currículo entre outros. Esses espaços acadêmicos me influenciaram, pois me conectaram a autores que me inspiraram pensar à docência e a pesquisa em diálogo com os cotidianos e com a diversidade epistemológica. Referenciais como Alves (2003), Ardoino (1998), Certeau (1998), Luciano (2006), Lemos (2009), Macedo (2004),

Santos, E. (2019), Santos, R. (2015), entre outros, contribuem para meu entendimento da educação como campo plural.

Ainda em 2023, dei outro passo importante na minha trajetória acadêmica ao ingressar na primeira Turma Flexibilizada do Mestrado Acadêmico em Altamira (Figura 7), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, da Universidade Federal do Pará (UFPA), por meio do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB).

Figura 7-Primeira Turma Flexibilizada do Mestrado Acadêmico em Altamira



Fonte: Arquivo da autora, 2025.

Ao tomar conhecimento do edital de seleção para essa turma, dediquei-me a conhecer mais detalhadamente os objetivos e linhas de pesquisa do programa. Meu interesse voltou-se para a Linha 1 – Currículo da Educação Básica, por compreender que ela dialogava diretamente com minhas inquietações e intenções de estudo.

Essa conquista representou a continuidade do meu percurso de formação, especialmente por busca de aprofundamento teórico e metodológico voltado à minha atuação com temáticas como educação, tecnologias de áudio, etnocurrículo e os direitos dos povos indígenas e de grupos historicamente excluídos e ampliou minha compreensão sobre o papel social da universidade e reafirmou meu compromisso com uma educação pública, social e inclusiva. Ao longo desse percurso, assumi protagonismo em práticas educativas com tecnologias de áudio e busco consolidar uma formação crítica, sensível às realidades da região em que vivo.

Nesse contexto, a pesquisa emergiu como desdobramento desse processo auto-formativo e nas vivências de uma estudante que veio da Educação do Campo, marcadas por resistências, aprendizagens e reinvenções constantes. Ao lembrar essas experiências, da elaboração do guia pedagógico à mediação nas oficinas auto-formativas e à escuta atenta das produções colaborativas e toda a minha trajetória na universidade, reconheço o quanto esse processo foi estruturante para minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

A utilização do *podcast* como dispositivo educativo possibilitou o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem colaborativas, acessíveis e comprometidas com a diversidade de saberes. Esses espaços de troca e criação representaram uma articulação entre teoria e prática, resultando em produtos pedagógicos que seguem reverberando em distintos contextos.

Toda essa itinerância expressa meu engajamento com as pautas educacionais, a valorização das diferenças e a defesa dos direitos sociais, para o desenvolvimento desta investigação, que teve como foco as *etnomídias* na construção de um possível etnocurrículo na Educação Escolar Indígena, especialmente na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental (EMEIF) Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna, localizada na Aldeia Boa Vista, na Área Indígena Juruna do Km 17, no Médio Xingu.

Minha vivência como moradora de Altamira, cidade situada no entorno das Terras Indígenas (TI) do Médio Xingu, me insere em uma urbanidade plural, que se entrelaça com realidades tradicionais e ancestrais. Trata-se de um território tensionado por lutas históricas, saberes originários e disputas socioambientais, intensificadas pela presença de grandes empreendimentos como a Usina Hidrelétrica de Belo Monte (UHE). Esses contextos reforçam minha escuta atenta e o compromisso

ético-político com a valorização das vozes indígenas, dos saberes locais e da educação como prática de resistência.

Essa itinerância, entre a extensão, a pesquisa, a vida urbana e os territórios originários, nutre a construção deste estudo de mestrado, centrado na temática do *Etnocurrículo e etnomídias na Educação Escolar Indígena*, como já mencionado anteriormente. É dessa vivência atravessada por múltiplos territórios, escutas e práticas que se origina meu interesse em investigar como as *etnomídias*, sobretudo os *podcasts*, podem ser apropriadas de forma crítica e criativa pelas comunidades indígenas, contribuindo para o fortalecimento da oralidade, da memória e da co-autoria dos povos do Médio Xingu.

Dessa forma, a questão central que orientou esta pesquisa é: *Como as etnomídias/podcasts podem possibilitar a construção de um etnocurrículo e contribuir para a (re)existência e afirmação cultural e política na Educação Escolar Indígena na EMEIF Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna, localizada no Médio Xingu, na Aldeia Boa Vista – Km 17, Município de Vitória do Xingu-PA?*

Para responder a essa questão, foi definido o seguinte objetivo geral:

Compreender os desafios e potencialidades das *etnomídias*, com ênfase no *podcast*, na construção de um possível etnocurrículo na Educação Escolar Indígena, na/com a EMEIF Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna, situada na Aldeia Boa Vista, AI Juruna do Km 17, no município de Vitória do Xingu-PA, no Médio Xingu. Como objetivos específicos buscamos:

1. Analisar como o currículo tem sido historicamente pensado e re-elaborado na EMEIF Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna, situada na Aldeia Boa Vista;
2. Compreender de que maneira os saberes e práticas cotidianas do povo Juruna são integrados às práticas pedagógicas na Educação Escolar Indígena;
3. Investigar as formas de apropriação das *etnomídias*, especialmente do *podcast*, como dispositivos pedagógicos e culturais no contexto da escola indígena;
4. Refletir sobre as contribuições das *etnomídias* para a construção de um etnocurrículo que valorize a re-existência, a identidade e a afirmação cultural e política do povo Juruna.

Metodologicamente, foi adotada a abordagem da pesquisa-formação na cibercultura (Santos, 2019), em diálogo com essa abordagem, pressupostos epistemológicos estudos nos/dos/com os cotidianos (Alves, 2003; Certeau, 1998) e a etnopesquisa crítica com etnométodos na educação (Macedo, 2004), compondo uma bricolagem de dispositivos com intencionalidade e sensível ao território, às práticas pedagógicas e à cultura do povo Juruna. A pesquisa se desenvolveu por meio de itinerâncias auto-formativas, envolvendo oficinas colaborativas de produção de *podcasts*, encontros com docentes, escutas de narrativas orais e ações articuladas com o cotidiano escolar.

Os resultados da pesquisa indicaram que as *etnomídias*, em especial o *podcast*, vêm sendo apropriadas criticamente como dispositivos pedagógicos e culturais, capazes de favorecer a re-criação de narrativas co-autorais, a valorização das memórias, saberes e oralidade ancestral. O processo formativo revelou a existência de movimentos que tensionam o currículo prescrito, e a construção de um possível etnocurrículo. Essas práticas, ainda que marcadas por desafios estruturais, como as lutas e a tensão com a BNCC revelam fissuras que abrem caminho para a construção de uma Educação Indígena mais plural, crítica e enraizada nos saberes do território.

A partir da sistematização e análise das narrativas, foram elaboradas duas noções subsunçoras (Santos, 2019), que sintetizam os achados da pesquisa: (1) Etnocurrículos na escola indígena: resistência ou repetição do prescrito? e (2) *Etnomídias* como território de afirmação cultural indígena?

Tais categorias analíticas foram construídas em diálogo com a empiria, com os praticantes culturais da pesquisa e com o aporte teórico-metodológico, buscando compreender como as práticas pedagógicas na escola Juruna articulam resistência, memória, política e cultura no enfrentamento ao modelo curricular hegemônico.

A dissertação encontra-se organizada em seis seções, além das considerações.

Na primeira seção, é apresentada a introdução da pesquisa, as primeiras imersões da pesquisadora e a contextualização da problemática.

Na segunda seção, são discutidos os fundamentos teóricos-epistemológicos da pesquisa, destacando as questões que atravessam o currículo e as perspectivas da Educação Escolar Indígena na etnocurricularização e no papel das *etnomídias*. Além de um breve histórico sobre o povo Juruna da Volta Grande do Xingu, situando os impactos da colonização, da ditadura à construção de Belo Monte.

Na terceira seção, são discutidos os fundamentos teóricos-metodológicos da pesquisa, com ênfase nos aspectos da pesquisa-formação na cibercultura, nos estudos do/no/com os cotidianos, nos etnométodos e na etnopesquisa e nos dispositivos utilizados na pesquisa.

Na quarta seção, é caracterizado o campo de pesquisa, bem como as primeiras itinerâncias e atividades realizadas.

Na quinta seção, são apresentadas as *etnomídias* e narrativas indígenas na construção de um possível etnocurrículo, produzidas em campo através de várias atividades (entrevistas, roda de conversa, elaboração de materiais pedagógicos e as oficinas para a produção de um *podcast*). Além disso, foi descrito o evento *Semana da Resistência*, que contribuiu significativamente para a pesquisa.

Na sexta seção, são elaboradas as noções subsunçoras que constituem a síntese analítica da pesquisa.

Por último, são realizadas as considerações finais, momento em que destacamos os aspectos relevantes da pesquisa, enfatizando algumas contradições entre o currículo oficial e o etnocurrículo. Também são indicadas recomendações para pesquisas futuras.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1 Currículo e Educação Escolar Indígena: apontamentos

Nesta seção, buscamos compreender o currículo como um campo de disputa histórica, política e epistemológica, especialmente quando se trata da Educação Escolar Indígena, partindo do pressuposto de que o currículo não é neutro, tampouco universal, sendo atravessado por relações de poder, interesses culturais e disputas ideológicas.

Nessa perspectiva, apresentamos algumas abordagens teóricas do campo do currículo, com destaque para as perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas, a fim de *'fazerpensar'* em uma proposta de etnocurrículo (Macedo, 2015) na Educação Escolar Indígena durante a pesquisa. Além disso, demonstramos de que forma a proposta articula-se com as produções já existentes no campo, assumindo um posicionamento epistemológico que valoriza a multiplicidade de vozes, linguagens e temporalidades presentes na Educação Escolar Indígena.

Para tanto, dialogamos com autores como Arroyo (2013), Lopes e Macedo (2011), Macedo (2015), Oliveira (2005), Moreira (2001), Silva (2005) e Veiga-Neto (2008), propondo uma reflexão pós-crítica sobre as bases do currículo escolar na educação básica. Neste sentido, compreendemos, que a escola não é um espaço neutro, mas sim um espaço de produção e negociação com dinâmicas hegemônicas que permeiam as práticas educativas.

Em continuidade, discuto a reconfiguração do currículo a partir das epistemologias indígenas, trazendo para o debate as contribuições de autores que refletem sobre a especificidade das questões indígenas no campo curricular, como Luciano (2006), Silva e Azevedo (1995) e Kayapó (2023). Com isso, busco tensionar os sentidos historicamente impostos ao currículo com as possibilidades de construção de possíveis etnocurrículos, com práticas pedagógicas que busquem dialogar com as cosmologias, saberes e modos de vida dos povos indígenas.

Compreender o currículo é um processo complexo, pois ele atravessa diferentes concepções construídas historicamente. A etimologia da palavra “currículo”, derivada do latim “curriculum” — que significa “pista de corrida” — já sugere a ideia de um percurso formativo. Lopes e Macedo (2011) indicam que a primeira menção registrada do termo remonta ao ano de 1633, em documentos da Universidade de Glasgow, referindo-se ao curso completo trilhado pelos estudantes. Essa noção inicial já sugeria uma organização e totalidade da experiência educacional.

Contudo, ao longo do tempo, o currículo passou a ser (re)elaborado e constantemente questionado, refletindo diferentes perspectivas sobre o conhecimento, a formação humana e os

objetivos educacionais. Como afirmam Moreira e Silva (2001), as teorias do currículo se organizam em torno de duas dimensões centrais: regulação e conhecimento, refletindo sobre os projetos de sociedade e de sujeitos. Assim, podemos agrupar as principais teorias curriculares em três grandes vertentes: tradicional, crítica e pós-crítica.

2.1.1 Vertente Tradicional

A abordagem tradicional entende o currículo como um conjunto organizado e neutro de conhecimentos universais, planejado para ser transmitido aos estudantes com objetivos previamente definidos. Está baseada em uma concepção instrumental de ensino, centrada na eficiência, na normatização e na formação para o trabalho, especialmente relacionado a uma lógica fabril.

Segundo Lopes e Macedo (2011), mesmo nas primeiras referências ao currículo já se percebe uma tentativa de organizar a experiência educativa, articulando conteúdos e sujeitos em uma sequência linear e prescritiva. Essa concepção foi se fortalecendo na modernidade, sustentando a ideia de que o currículo deve ser estruturado de modo técnico e objetivo.

A vertente tradicional tende a reforçar padrões de conhecimento hegemônico, desconsiderando as particularidades culturais e sociais dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O sujeito é compreendido como receptor passivo do saber, e a escola como uma instituição reprodutora dos valores dominantes.

2.1.2 Vertente Crítica

A vertente crítica emerge como reação à neutralidade aparente da abordagem tradicional, problematizando as relações de poder e os mecanismos de exclusão presentes no currículo. Os teóricos críticos argumentam que o currículo não é um conjunto neutro de saberes, mas um dispositivo ideológico que seleciona quais conhecimentos e identidades serão valorizados ou silenciados.

Silva (2005) propõe uma ruptura com a ideia de que a teoria curricular apenas reflete uma realidade externa. Para ele, as teorias são construções discursivas atravessadas por interesses e disputas, e o currículo deve ser entendido como um campo político. Neste sentido, Arroyo (2013) afirma que o currículo é um território de disputa, no qual se enfrentam diferentes projetos sociais e educativos, revelando-se um instrumento tanto de regulação quanto de resistência.

A crítica se volta especialmente contra o currículo oficial prescrito, que tende a reproduzir desigualdades históricas, culturais e sociais. Como afirmam Kayapó e Brito (2014, p.40), “a escola e

seus currículos têm pactuado com a reprodução de lacunas históricas e a propagação de preconceito sobre os povos indígenas”, demonstrando como o currículo pode ser um mecanismo de exclusão.

Essa perspectiva também enfatiza a importância dos currículos reais e praticados, conforme destacam autores como Veiga (2008) e Oliveira (2005), que chamam atenção para as práticas pedagógicas cotidianas que podem tanto reproduzir quanto contestar a lógica dominante.

2.1.3 Vertente Pós-Crítica

A vertente pós-crítica amplia o debate iniciado pela crítica, ao incorporar noções de linguagem, identidade, diferença e representação como centrais para o entendimento do currículo. Aqui, o foco se desloca para os modos como os sujeitos se constroem no processo educativo, destacando que o currículo também atua na produção de subjetividades.

Silva (2005) propõe compreender o currículo como uma trajetória formativa, que não se limita à transmissão de conteúdo, mas participa da constituição de identidades e posicionamentos no mundo. O conhecimento, portanto, não é neutro; está implicado na maneira como os sujeitos se veem e são vistos na sociedade.

A abordagem pós-crítica também integra perspectivas decoloniais, que buscam superar o currículo eurocêntrico e colonialista. Isso inclui a valorização dos saberes marginalizados, como os indígenas, africanos, populares e comunitários. Como observam Hornberger e Silva (2007), todas as teorias curriculares envolvem escolhas ideológicas e estão atravessadas por relações de poder, não há neutralidade possível.

Nesta vertente, o currículo é compreendido como um artefato cultural que atua na construção de significados e na regulação das formas de ser e saber. Moreira (2001) compreende o currículo como um território de disputas culturais, onde se enfrentam diferentes concepções de sujeito, de mundo e de sociedade. Arroyo (2013) reforça que o currículo não é exclusivo do professor ou da escola, mas está inserido em um espaço ampliado, onde atuam forças sociais, políticas e econômicas.

A compreensão do currículo exige, portanto, reconhecer que ele não é um objeto estático, mas um campo dinâmico, atravessado por lutas e disputas simbólicas. Cada vertente teórica apresenta uma forma particular de compreender a função e os efeitos do currículo na formação dos sujeitos e na produção de conhecimento.

Enquanto a vertente tradicional se baseia na neutralidade e na transmissão de saberes hegemônicos, a crítica e a pós-crítica propõem uma abordagem mais política e cultural do currículo, evidenciando as disputas por representação, legitimidade e inclusão de diferentes saberes. Dessa

forma, o currículo se revela como uma prática social carregada de sentidos, que reflete e produz as contradições do mundo em que vivemos. (Lopes; Macedo, 2011; Arroyo, 2013; Silva, 2005, dentre outros).

Na perspectiva curricular pós-crítica, esta discussão é direcionada para a teoria etnoconstitutiva do currículo, idealizada pelo professor e pesquisador Roberto Sidnei Macedo. Segundo Macedo (2018), nessa abordagem, o currículo deve ser compreendido a partir de sua ineliminável heterogeneidade, sendo fundamental que ele seja construído com as pessoas nele envolvidas, e não imposto a elas. Com base nessa concepção, reconhecemos a importância dos sujeitos na construção dos currículos, considerando os múltiplos aspectos de suas vidas, sociais, culturais, históricos, políticos, entre outros.

Para este autor o currículo é um espaço vivo de construção do conhecimento, resultante do pensamento, das experiências dos sujeitos e das suas interações de natureza histórica, social e biológica (Macedo, 2018). Esta perspectiva curricular indica uma formação que valoriza o “etno”, o humano e suas subjetividades. Apresenta uma proposta flexível, construcionista, autoral e formativa.

Diante desta abordagem, qual o currículo pensado para a Educação Escolar Indígena? A seguir, são apresentadas algumas perspectivas para essa modalidade de educação.

2.2 Perspectivas de currículo na Educação Escolar Indígena

A fim de entender qual(ais) perspectivas(s) de currículo têm sido pensadas para a Educação Escolar Indígena, articuladas a produções já existentes no campo, assumimos um posicionamento epistemológico que valoriza a multiplicidade de vozes, linguagens e temporalidades presentes na Educação Escolar Indígena.

Oliveira (2005) e Veiga (2008) orientam que o currículo deve ser concebido em sua dimensão mais ampla: um campo que articula desde as práticas pedagógicas/curriculares mais concretas — como o planejamento, a seleção de conteúdos e as metodologias de ensino — até os múltiplos sentidos atribuídos às práticas escolares cotidianas. Para esses autores, é essencial considerar os currículos reais, praticados por professores reais em contextos reais, e não apenas os currículos prescritos pelas autoridades educacionais.

Essa perspectiva crítica busca problematizar, tanto a normatização do currículo quanto os currículos praticados que o materializam nas escolas. Oliveira (2005), por exemplo, adverte que as práticas curriculares podem, simultaneamente, favorecer a emancipação social e, contraditoriamente, reforçar a regulação e a reprodução de normas conservadoras, inclusive quando essas normas se

apresentam sob discursos de transformação. Isso demonstra a complexidade do campo curricular, no qual o discurso da emancipação pode ser envolvido por lógicas reguladoras.

Para Arroyo (2013), o currículo não é apenas um território exclusivo do professor ou do coletivo escolar, mas um espaço ampliado de disputas externas, atravessado por forças sociais e políticas. Isso reforça a ideia de que o campo curricular é permeado por disputas históricas e ideológicas, que impactam diretamente os sujeitos que dele participam.

Nesta perspectiva, nesta pesquisa partimos da compreensão do currículo como um campo em disputa, no qual se confrontam saberes hegemônicos, frequentemente sustentados por uma lógica colonial e eurocentrada, e saberes historicamente subalternizados, como os dos povos indígenas.

Segundo Kayapó (2023), a Educação Escolar Indígena no Brasil tem sido historicamente marcada por práticas pedagógicas colonizadoras, implantadas desde a chegada dos jesuítas e mantidas ao longo de cinco séculos. Ele explica que a escola se inseriu nas comunidades indígenas de maneira arbitrária, sem diálogo ou consentimento, buscando eliminar a sociodiversidade desses povos e que os conteúdos escolares não dialogavam com suas realidades, os professores eram externos à comunidade e a língua de ensino era a do colonizador, o que resultou no enfraquecimento das línguas, espiritualidades e formas tradicionais de organização comunitária.

Silva e Azevedo (1995) reforçam que, mesmo após a Proclamação da República, o modelo civilizatório permaneceu, com forte presença de missões religiosas e com a manutenção de práticas educacionais que negam a diferença. Ainda, muitas escolas indígenas adotam currículos baseados em padrões ocidentais, desconsiderando os saberes originários e perpetuando a lógica da assimilação cultural.

Contudo, esse cenário começou a ser tensionado a partir da década de 1970, quando os povos indígenas, com o apoio de entidades indigenistas, iniciaram um processo de construção de uma nova proposta de educação. Trata-se da Educação Escolar Indígena diferenciada, que, segundo Kayapó (2023), busca a emancipação dos povos originários, por meio de uma prática pedagógica que valorize seus saberes, línguas, memórias e modos de vida, sem renunciar ao acesso às ciências e tecnologias da sociedade. Essa proposta prevê a gestão comunitária das escolas e o ensino na língua materna como primeira língua, respeitando a autonomia de cada povo para, assim, definir seus modelos pedagógicos.

Luciano (2006) também destaca o papel decisivo do movimento indígena na conquista desses direitos na década de 1970, pois, lideranças e organizações indígenas articularam uma agenda comum de luta, incluindo o direito à terra, à saúde e à educação. Foi essa mobilização que resultou na

incorporação dos direitos indígenas à Constituição Federal de 1988 e impulsionou mudanças na política educacional, com base em princípios próprios de ensino e aprendizagem definidos pelas próprias comunidades.

Dessa forma, a Educação Escolar Indígena diferenciada configura-se como uma conquista histórica dos povos originários, construída a partir de suas lutas, e representa um caminho para a valorização das epistemologias indígenas e a busca pela superação das práticas colonizadoras que historicamente marcaram a escolarização indígena no Brasil.

Assim, a Educação Escolar Indígena como um direito constitucional foi sendo construída por meio de mobilizações políticas dos povos indígenas, refletindo-se em importantes marcos legais. A Constituição Federal de 1988, representou um divisor de águas nesse processo ao estabelecer, em seu artigo 210, que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental devem assegurar, tanto a formação básica comum quanto o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

O artigo 215 reforça a garantia do exercício dos direitos culturais e o apoio às manifestações culturais como políticas de valorização da diversidade. Já o artigo 231 reconhece os direitos originários dos povos indígenas sobre suas terras, línguas, crenças, costumes e formas próprias de organização social. Complementarmente, o artigo 232 assegura que as comunidades e organizações indígenas são legítimas para defender judicialmente seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo (Brasil, 1988).

A base jurídica de uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, foi/é fruto de lutas históricas dos povos originários, não apenas pela inserção de seus saberes no espaço escolar, mas na busca de construir um currículo alinhado a suas cosmologias, temporalidades e modos de vida.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, a Educação Escolar Indígena passou a ser reconhecida como uma modalidade própria no sistema educacional brasileiro. Conforme disposto nos artigos 78 e 79 da LDB, cabe ao sistema de ensino da União, com o apoio de agências federais, desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa voltados à recuperação das memórias históricas, à valorização das línguas e dos saberes indígenas e ao acesso aos conhecimentos científicos e técnicos de diversas sociedades.

Esses programas devem ser planejados com a escuta e participação das próprias comunidades indígenas, garantindo o fortalecimento de suas práticas socioculturais e da língua materna, a formação de pessoas especializadas para atuar nas escolas indígenas, a construção de currículos e programas

específicos que contemplem os conteúdos culturais próprios de cada povo, e a produção sistemática de materiais didáticos diferenciados e contextualizados (Brasil, 1996).

A partir do ano de 1996, outros dispositivos legais foram elaborados com o intuito de consolidar esse direito, como a Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, que estabelece diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, e a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 1999; Brasil, 2012).

No avanço desse percurso legal, destaca-se a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), já modificada anteriormente pela Lei nº 10.639/2003, para tornar obrigatória a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino (Brasil, 2008). Como analisa Kayapó (2023, p. 24):

[...] inserir os povos indígenas na história e nos currículos escolares é um desafio que pressupõe uma mobilização em termos de pesquisa e da produção de outras histórias que confrontam a versão da história oficial, de caráter eurocêntrico, que silencia e generaliza esses povos e aponta a Europa como matriz civilizatória que todos os povos devem seguir. É necessário avançar, rompendo o silêncio, as lacunas e os estereótipos que permanecem nos dias atuais.

Kayapó (2023) afirma que a Lei deve ser compreendida como resultado do processo de redemocratização do país, pois abre novos horizontes para o ensino da história e da cultura dos povos indígenas. Questiona o currículo escolar que, historicamente, produziu e reproduziu a invisibilidade e o silenciamento dessas populações indígenas, além de rejeitar práticas racistas, estereotipadas e generalizantes.

O autor ressalta, contudo, que esse ensino não pode se restringir a narrativas derrotistas, centradas no extermínio e nas perdas, uma vez que tal perspectiva apaga as resistências históricas, os pactos e as estratégias de continuidade dos povos originários. Diante disso, convoca-se a sociedade e as escolas a revisarem as formas de ensinar sobre os povos indígenas, reconhecendo seus saberes, lutas e protagonismos históricos.

Podemos também destacar como marco dessa luta dos povos indígenas o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispõe sobre a organização da Educação Escolar Indígena por meio dos Territórios Etnoeducacionais como estratégia de fortalecimento da política nacional de Educação Indígena (Brasil, 2009).

Essa trajetória normativa pode revelar a ampliação do reconhecimento legal da diversidade étnica e cultural no campo educacional, mas também os tensionamentos e desafios ainda persistentes na efetivação de uma política curricular que valorize as epistemologias indígenas.

Neste sentido, essas lutas por direitos e resistência dos povos indígenas se articulam à possível construção de um etnocurrículo, possibilitando a compreensão do currículo como prática social viva, construída nos territórios e nos cotidianos escolares. Tais abordagens nos permitem compreender que, na Educação Escolar Indígena, a discussão curricular exige a incorporação de vozes e saberes historicamente marginalizados.

É nesse contexto autores que discutem a Educação Escolar Indígena como Luciano (2006), Silva e Azevedo (1995) e Kayapó (2023) contribuem, de forma decisiva, ao problematizar a lógica impositiva do currículo hegemônico e propor caminhos para uma reconfiguração curricular, com o objetivo de construir etnocurrículos. Neste cenário tais problematizações são pertinentes, as escolas indígenas participam desse debate? Como elas concebem o currículo hegemônico? Há currículos *‘pensadospraticados’*? Os professores demonstram resistência e negociação no cotidiano escolar? Estes questionamentos são contemplados na próxima subseção.

2.3 A perspectiva etnocurricular e sua potencialidade para pensar a Educação Escolar Indígena

A Educação Escolar Indígena é um direito constitucional brasileiro que foi adquirido, ao longo dos anos, por meio de mobilizações políticas dos povos indígenas. Ainda assim, esse direito não tem se efetivado na prática, especialmente, com relação ao currículo. As contradições existem, os desafios e os conflitos dificultam a efetivação de currículos que atendam, de fato, a realidade e aos anseios da Educação Escolar Indígena.

Em suas proposições curriculares, é notório o anseio por currículos que respeitem e valorizem suas ancestralidades, histórias e culturas, em uma perspectiva do etnocurrículo. Ou seja, é uma proposta que vai além da inclusão de conteúdos indígenas no currículo oficial. Trata-se de uma ruptura epistemológica e metodológica que se distancia dos currículos neutros e hegemônicos e aproxima-se de uma perspectiva que respeita e valoriza os saberes, as práticas pedagógicas e as cosmovisões dos povos originários.

Ao invés de impor um modelo de ensino de fora para dentro, o etnocurrículo propõe uma construção da escola a partir das suas próprias comunidades, considerando suas memórias, línguas, temporalidades e formas de ensinar e aprender.

Macedo (2015) destaca que o etnocurrículo envolve o trabalho com os etnométodos, isto é, os métodos de ensino e aprendizagem próprios das comunidades indígenas, que devem ser usados como referência para a construção curricular. Para ele, o etnocurrículo é estruturado por práticas que não se limitam à inclusão de saberes tradicionais, mas se constituem como um processo reflexivo e intercítico entre os saberes tradicionais e os estabelecidos.

Neste sentido, o etnocurrículo requer que os atores sociais envolvidos no processo educativo, como os educadores indígenas, adotem uma postura de análise crítica das práticas de ensino, questionando e reformulando as metodologias e os conteúdos curriculares pautados nas realidades culturais e sociais dos estudantes indígenas.

Ainda segundo Macedo (2015), a cultura não pode ser vista apenas como algo dado ou já estruturado. Ela é, antes de tudo, um campo de disputa e criação constante, envolvendo processos de resistência e reinvenção. Os saberes indígenas, ao se tornarem parte do currículo escolar, não apenas enriquecem o conhecimento coletivo, mas também promovem a re-existência de culturas que foram historicamente marginalizadas.

O etnocurrículo é definido por Macedo (2018) como um conjunto de saberes e atividades eleitos como formativas, tomando como referências fundantes orientações relacionais e intercriticamente constituídas. Neste sentido, o trabalho com os etnométodos envolve as escolhas e dinamizações curriculares, considerando suas implicações formativas. A inteligibilidade da razão prática dos envolvidos se reflete na definição dos sentidos das situações curriculares. Isso resulta na produção de pontos de vista críticos e propositivos. Além disso, busca-se a construção de relações intercíticas com saberes instituídos e instituintes, situando-os nas problemáticas formativas do cotidiano curricular.

O etnocurrículo rejeita a concepção colonizadora de currículos e defendem uma abordagem que valoriza a experiência sociocultural e os processos pelos quais as pessoas constroem currículos e seus significados (Macedo, 2013). As experiências educativas consideram a diversidade dos grupos humanos, suas necessidades e visões ideológicas, permitindo uma variedade de práticas e interpretações educacionais.

Desse modo, ampliam-se as oportunidades para que fatos sociais e culturais historicamente negligenciados nas concepções, organizações e implementações do currículo tradicional, sejam incluídos com relevância no etnocurrículo (Macedo, 2013). O autor reconhece que o etnocurrículo valoriza as diversas identidades culturais na escola, incorporando vivências, experiências e saberes ao processo de ensino e aprendizagem e suas implicações práticas. Com relação a valorização da

cultura indígena, a Educação Escolar Indígena pode contribuir para a defesa de suas origens, tradições, cultura e valorização de suas ancestralidades.

Isso implica compreender que o etnocurrículo tem potencialidade para *‘fazerpensar’* outras práticas educativas na Educação Escolar Indígena, especialmente na comunidade Juruna, em Vitória do Xingu, Pará, *locus* desta pesquisa, sobre a qual problematizamos: como desenvolver um etnocurrículo no contexto da normatização e das “grades” curriculares oficiais que orientam a Educação Escolar Indígena? Como é possível instituir um etnocurrículo em uma escola indígena submetida a ensinar a língua norte americana (inglesa) e eurocêntrica (portuguesa) com prioridade, em relação à língua materna (indígena). Estes questionamentos levaram-nos a refletir o quanto a cultura dos povos indígenas foi ameaçada pela imposição de outras línguas (colonizadoras), a serem ensinadas na Educação Escolar Indígena.

Neste sentido, o debate ao qual nos propusemos foi marcado por uma abordagem pautada em experiências etnocurriculares, resignificando assim, o *‘ensinoaprendizagem’* na Educação Escolar Indígena por meio do etnocurrículo.

Aliadas ao etnocurrículo, associamos as *etnomídias* (tecnologias de áudio) como dispositivo pedagógico de empoderamento e formação cidadã que se constituíram como dispositivos de afirmação de existência e reexistência às questões de violência e de negação de direitos. As *etnomídias* e seu uso pedagógico são apresentados a seguir.

2.4 Etnomídias: tecnologias de áudio como elemento etnocurricular

Nesta subseção discutimos como as *etnomídias* podem contribuir para a construção de um etnocurrículo na Educação Escolar Indígena do Médio Xingu, que transcenda os documentos oficiais e as “grades” curriculares previamente estabelecidas.

A esse respeito, Macedo e Guerra (2016) destacam que pensar o currículo a partir de uma perspectiva etnocurriculista implica superar uma longa trajetória de imposições curriculares autoritárias e colonizadoras, marcada por propostas pedagógicas “para-o-outro-sem-o-outro”, que desconsideram as cosmovisões, intencionalidades e formas próprias de organização do conhecimento de diversos grupos, como os povos indígenas.

Os autores argumentam que buscar caminhos para a descolonização curricular significa reconhecer que todos os sujeitos envolvidos no processo educativo são curriculantes, ou seja, praticantes ativos do currículo, o que legitima a urgência de atuar pela desconstrução dos conhecimentos impostos como únicos e formativos ao longo da história.

Essa concepção dialoga com a compreensão de *etnomídia* apresentada por Denilson Baniwa. Em entrevista⁷ concedida em 2017, o autor aponta que esse conceito foi inicialmente mobilizado por povos indígenas do Canadá e dos Estados Unidos, onde as discussões sobre comunicação e tecnologia avançaram de maneira mais precoce.

Segundo o autor, as *etnomídias* foram pensadas como formas de produção comunicacional não voltadas ao consumo massivo, mas à circulação de sentidos compartilhados por grupos que experienciam realidades semelhantes, ou seja, mídias feitas por/para os próprios povos indígenas, em sintonia com suas dores, visões e anseios. No contexto brasileiro, a apropriação de tecnologias de áudio como o podcast por comunidades indígenas representa um esforço semelhante de construção de narrativas próprias, deslocadas da lógica da mídia hegemônica e alinhadas à realidade cultural, histórica e política de cada povo.

Desse modo, a apropriação das *etnomídias*, como o *podcast*, pelos povos indígenas, como tecnologias de resistência e expressão cultural, permite não apenas a reelaboração das narrativas indígenas, mas também a reinvenção das práticas pedagógicas nas escolas situadas em seus territórios. Para Luciano (2006), cada comunidade indígena deve ser compreendida como uma sociedade singular, com uma organização específica que sustenta e orienta sua existência social, cultural, econômica e religiosa.

A principal característica dos povos indígenas, segundo o autor, é justamente a pluralidade de modos de vida, de formas de ser e de se organizar no mundo, tanto coletivamente quanto individualmente. Tal diversidade reforça a urgência de modelos curriculares que contemplem essas especificidades, indo ao encontro de um etnocurrículo que se construa com e para as comunidades.

Nesse contexto, a tradição oral pode ser considerada um elemento fundamental na transmissão de conhecimentos entre gerações, sendo potencializada pelas tecnologias digitais em rede, que vêm sendo apropriadas de maneira criativa e estratégica pelos povos originários (Santos, 2019). O uso de mídias como o *podcast*, por exemplo, alinha-se a essa tradição, ao mesmo tempo em que introduz novos formatos de circulação e registro das memórias coletivas, narrativas míticas, práticas pedagógicas e relatos históricos, possibilitando o protagonismo indígena e fortalecendo a interculturalidade na Educação Escolar Indígena.

Tupinambá (2016) identifica como principais características das *etnomídias*, a convergência de mídias, a descolonização da comunicação, o empoderamento cultural e étnico, e a construção de contranarrativas. Nesse sentido, as *etnomídias* representam importantes dispositivos de resistência e

⁷ Em entrevista concedida a Arthur Imbassahy, Camila Bevilaqua e Gabriel Gorini, 30 jun. 2017

afirmação, pois, ao convergirem diferentes linguagens sob uma perspectiva étnica, visam descolonizar os meios de comunicação e possibilitam sua realização por distintas identidades étnicas, culturais e políticas. Comprometidas com a valorização das culturas indígenas, as mídias assumem o papel de dar visibilidade às lutas por direitos, às práticas cotidianas e às múltiplas formas de ser e existir dos povos originários.

Diante disso, evidencia-se um desafio central: conectar essas práticas comunicacionais às propostas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, promovendo uma articulação entre mídia, currículo e território, em um contexto de resistência e afirmação identitária. Como indicam Redon e Grando (2025), essa pode ser uma via para forjar a interculturalidade e construir novas perspectivas educacionais, mais sensíveis às especificidades dos povos indígenas. Pensar o *podcast* como dispositivo para a construção de um possível etnocurrículo, pode valorizar a experiência vivida, a memória coletiva, a territorialidade e as formas de ensinar-aprender próprias de cada povo.

Ainda nessa perspectiva, é importante considerar o cenário brasileiro de produção e circulação das *etnomídias*. De acordo com Tupinambá (2016), há uma diversidade crescente de iniciativas de comunicação indígena no país, como a *Ascuri Brasil*⁸ (Associação Cultural dos Realizadores Indígenas), a *Rede Índios Online*⁹ (portal voltado ao diálogo intercultural) e a *Servindi*¹⁰ (Serviço de Comunicação Intercultural), que atua na promoção de temas relacionados aos direitos dos povos indígenas e às questões ecológicas. Além de blogs individuais, organizações e comunidades. Tais iniciativas revelam o fortalecimento de um campo comunicacional próprio, no qual os povos indígenas se apropriam de tecnologias digitais para afirmar suas vozes, suas narrativas e seus modos de vida (Tupinambá, 2016).

Essas ações, embora às vezes viabilizadas por parcerias com não indígenas, têm demonstrado uma tendência crescente à autonomia e ao protagonismo dos próprios indígenas na produção de conteúdo midiáticos. Esse processo integra uma estratégia de resistência e de afirmação identitária, na qual a comunicação não é apenas um instrumento técnico, mas um meio político e cultural de fortalecimento das lutas por território, memória, direitos e dignidade (Tupinambá, 2016; Demarchi; Gomes, 2023).

⁸ Associação Cultural dos Realizadores Indígenas (ASCURI) é um grupo de jovens realizadores/produtores culturais indígenas de Mato Grosso do Sul que busca, por meio da linguagem cinematográfica e das novas tecnologias de comunicação, desenvolver estratégias de formação, resistência e fortalecimento do jeito de ser indígena tradicional.

⁹ É um canal de diálogo, encontro e troca. Um portal de diálogo intercultural, que valoriza a diversidade, facilitando a informação e a comunicação para vários povos indígenas e para a sociedade em forma geral. Nos conectamos à internet em suas próprias aldeias, Casas, Lan Houses, Escolas e Universidades realizando uma aliança de estudo e trabalho em benefício de nossas comunidades e do mundo.

¹⁰ Site especializado na promoção do diálogo intercultural sobre temas de interesse indígena e ecológico.

Nesse contexto, destaca-se a atuação de Ailton Krenak, líder indígena da etnia Krenak, ambientalista, filósofo, escritor e membro da Academia Brasileira de Letras, como uma das figuras centrais no início dessa trajetória no Brasil. Ele foi idealizador e apresentador juntamente com Álvaro Tukano e outras lideranças, do *Programa de Índio*¹¹, criado em 1985, considerado um marco na história da comunicação indígena brasileira por romper com o modelo de comunicação hegemônico e colonizador, dando voz aos próprios indígenas em meios públicos de comunicação.

Assim, o programa foi ao ar até 1991. Ao longo desse período, foram produzidas mais de 200 edições que abordam uma ampla variedade de temáticas. As participações contavam, em sua maioria, com importantes lideranças indígenas da época, que forneciam depoimentos e concediam entrevistas, muitas delas realizadas diretamente nas comunidades ou durante eventos. Além disso, o programa incluía a colaboração de estudiosos, políticos e outras personalidades engajadas nas pautas indígenas, promovendo debates e reflexões sobre as questões que atravessam os povos originários no Brasil (Demarchi; Gomes, 2023). Essa experiência reforça a potência das tecnologias de áudio, como o rádio e, mais recentemente, o *podcast*.

Na região amazônica, é possível identificar diferentes redes de *etnomídia* que buscam a defesa dos territórios e dos direitos dos povos originários. Entre elas, destacamos algumas experiências identificadas em nossa pesquisa por seu protagonismo e relevância.

i) *Comunicadores Xingu +*¹² é um coletivo formado por 26 comunicadores que utilizam as tecnologias digitais como instrumento de defesa da Bacia do Rio Xingu, território fortemente impactado por obras de infraestrutura, especialmente nos estados do Pará e do Mato Grosso. Diante dessas ameaças, as comunidades envolvidas passaram a recorrer à comunicação como uma estratégia de luta e mobilização pelos seus direitos. Esses comunicadores integram a Rede Xingu+, uma articulação composta por 32 organizações de indígenas, ribeirinhas e da sociedade civil, que atuam de forma colaborativa no monitoramento dos territórios e na denúncia de pressões externas. A partir dessa rede, são desenvolvidas ações para reportar ameaças e formular estratégias de resistência. O trabalho dos comunicadores inclui o registro de acontecimentos por meio de fotografias, vídeos e produções em áudio, que são

¹¹ Foi criado em 2009 para disponibilizar o acervo de quase 200 programas de rádio realizados entre 1985 e 1991 pelo Núcleo de Cultura Indígena. [...] foi uma iniciativa pioneira que abriu espaços através do rádio para o pensamento, a história, a luta e a cultura dos povos indígenas de nosso país. Os programas apresentados por Ailton Krenak e outras lideranças indígenas importantes, guardados em fitas magnéticas por mais de 25 anos, foram recuperados e digitalizados permitindo sua ampla divulgação através da internet.

¹² Disponível em: <https://www.instagram.com/comunicadoresxingumais/>

compartilhados entre os integrantes da rede, fortalecendo o fluxo de informações e a articulação coletiva em defesa do território.

Esse processo de comunicação articulada permite que as diferentes comunidades da região tenham acesso às informações sobre o que ocorre ao longo da Bacia do Xingu. De acordo com Silia Moan, coordenadora da Rede de Comunicadores Xingu+, “o que ocorre, por exemplo, na Terra do Meio, em Altamira, situada ao norte da bacia, impacta o Panará, localizados ao sul. Não obstante a distância entre eles, todos são afetados, pois são atravessados pelo mesmo rio, o rio Xingu” (Carvalho, 2023).

ii) Plataforma *SUMAÚMA - jornalismo do centro do mundo*¹³, que articula jornalismo e questões ambientais a partir de uma perspectiva comprometida com os povos da floresta. Lançada em 13 de setembro de 2022 e sediada em Altamira, no Médio Xingu (PA), no Sudoeste do estado do Pará, a iniciativa tem como propósito divulgar histórias amazônicas e narrativas globais sob a ótica da floresta, de seus habitantes e da ciência climática e planetária contemporânea.

iii) *AMAZOOM – Observatório Cultural da Amazônia e do Caribe*¹⁴, atua em projetos transdisciplinares e multi-institucionais, valorizando as múltiplas expressões regionais em suas dimensões simbólicas, políticas e territoriais. O observatório se constitui como um espaço colaborativo de visibilização e debate sobre saberes tradicionais, etnocomunicação, movimentos sociais, mídia, território, corpo e identidades, promovendo o diálogo intercultural e o fortalecimento das culturas locais.

Ressaltamos que as informações apresentadas nestes exemplos de *etnomídia* foram extraídas diretamente das plataformas oficiais dos respectivos projetos e que além dos três exemplos há uma diversidade de práticas de etnocomunicação em andamento nacional e internacionalmente.

No Brasil, o campo da interculturalidade indígena tem se ampliado com o surgimento do primeiro *podcast* em 2004 (Freire, 2013). Ao longo dos anos, o acesso a essa plataforma cresceu significativamente, contribuindo para sua popularização resultante de compartilhamento de conteúdos em texto, imagem e áudio. Nessa mídia, o usuário exerce autonomia ao criar seu próprio conteúdo e configurar seu próprio dispositivo comunicativo. Conforme Lemos (2009), trata-se de um ambiente no qual informações são compartilhadas de forma autônoma, em uma rede colaborativa de processos comunicativos. Assim, o *podcast* possibilita que indivíduos e grupos fora das grandes mídias e indústrias divulguem suas narrativas, fortalecendo vozes historicamente silenciadas.

¹³ Disponível em: <https://sumauma.com/>

¹⁴ Criado em 2011 pelo Prof. Dr. Anderson dos Santos Paiva, com a coordenação assumida em 2013 pelo Prof. Dr. Vilso Junior Santi. Sua plataforma online foi lançada em 2017, Disponível em: <https://www.redeamazoom.org/>

Um estudo realizado pela plataforma CupomValido.com.br, em parceria com a Statista e o IBOPE, revela que o Brasil ocupa a terceira posição no ranking mundial de consumo de *podcasts*, com 30 milhões de ouvintes, ficando atrás apenas da Suécia e Irlanda. A pesquisa revela que 40% dos brasileiros ouviram *podcasts* ao menos uma vez nos últimos 12 meses (Rovaroto, 2022). O uso do *podcast* enquanto dispositivo potencializa a cultura e a memória, fortalecendo identidades e tradições. Além disso, viabiliza espaços educativos nos quais experiências são compartilhadas e questões relevantes emergem. Os conteúdos são produzidos e disseminados de maneira acessível, alcançando diversos públicos, fomentando processos de ensino e aprendizagem.

Considerando a inserção das tecnologias na Educação Escolar Indígena, destacamos dois exemplos de canais de *podcasts* desenvolvidos para dar visibilidade aos povos originários da Região do Xingu: *Copiô, Parente!*¹⁵ e *Xingu Terra Marcada*¹⁶. Esses canais têm como objetivo promover a valorização das riquezas culturais e das experiências de vida dos povos indígenas. Por meio de práticas ciberculturais e decoloniais, articulam vozes que constroem novas referências comunicacionais, fortalecendo a identidade e o protagonismo desses povos. As narrativas compartilhadas nessas plataformas de podcast fazem parte de um processo de criação que conecta povos indígenas, territórios e redes e justifica-se pela necessidade de formular discussões sob um olhar decolonizador, que respeite os saberes ancestrais dos povos originários (Silva, 2023).

Assim, a incorporação de *etnomídias*, particularmente, o *podcast* na Educação Escolar Indígena, representa uma oportunidade para avançar na elaboração de um etnocurrículo, valorizando as vozes e os saberes locais, além de romper com os modelos tradicionais e colonizadores do currículo oficial, reforçando a autonomia dos sujeitos curriculantes, indo a encontro do que Macedo e Guerra (2016) em relação à educação intercultural, colaborativa e significativa, capaz de responder às especificidades étnicas e culturais dos povos indígenas do Médio Xingu.

Neste contexto, propusemos a utilização da *etnomídia podcast* como dispositivo de pesquisa para produzir narrativas com os praticantes culturais da comunidade escolar Francisca Juruna de Oliveira Lemos, uma escola indígena da Amazônia Paraense, caracterizada a seguir.

2.5 Um breve histórico sobre o povo juruna da Volta Grande do Xingu

Nesta subseção apresentamos um breve histórico sobre o povo que habita a região da Volta Grande do Médio Xingu, na Amazônia paraense, ressaltando os contextos de imposição de

¹⁵ Disponível em: <https://open.spotify.com/show/6AaTJaUXByqGC0A9FYwXeR>

¹⁶ Disponível em: <https://open.spotify.com/show/40ZMY7HrTKJ6byPVzwVgsg>

educação/curricular e as formas de resistência do povo Juruna ao longo do tempo. Para tanto, demarcamos três períodos, i) o período da colonização, ii) período da Ditadura Militar brasileira e iii) período da instalação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, períodos de lutas, resistência e conquistas.

A análise desses momentos históricos permite tensionar como a Educação Escolar Indígena foi historicamente utilizada como um dispositivo de dominação, marcado por silenciamentos, apagamentos culturais e imposições curriculares que desconsideravam as epistemologias, línguas, territórios e modos de vida dos povos originários.

Ao trazer esses contextos, buscamos demonstrar que a história da Educação Escolar Indígena no Brasil não é neutra, e que os currículos têm servido como instrumentos de padronização cultural. O povo Juruna, ao longo desses séculos, não aceitou passivamente essas imposições, mas construiu formas de resistência, retomada e re-existência. Assim, entender essas fases é fundamental para refletir sobre as possibilidades de construção de um possível etnocurrículo, que dialogue com as realidades locais, com os saberes tradicionais e com os projetos de vida das comunidades indígenas.

2.5.1 Os Juruna e a colonização do Médio Xingu

A Volta Grande do Xingu (VGX) constitui um território historicamente habitado por povos indígenas, como os Juruna e os Arara, além de populações ribeirinhas, que ali viviam. Este território não é apenas um espaço geográfico, mas se configura como território de vida e pertencimento, sustentando formas tradicionais de existência enraizadas na relação com o rio e a floresta. A água, os alimentos, a mobilidade, a cultura e a identidade estão intrinsecamente ligadas ao ciclo natural do Xingu e à dinâmica de seus ecossistemas (Sartorelli *et al.*, 2018; Ferreira *et al.*, 2018).

Desde os primeiros contatos coloniais, especialmente a partir do ano de 1630 com a expulsão dos holandeses, teve início um esforço sistemático de ocupação da região do Xingu, liderado por missionários jesuítas. Os povos indígenas passaram a ser classificados entre “índios mansos”, aldeados, convertidos e “índios bravos”, aqueles que resistiam à dominação. Nesse contexto, a educação tornou-se um dos principais instrumentos da colonização. As missões jesuíticas, responsáveis por aldear os indígenas, impunham práticas educativas voltadas à assimilação da língua portuguesa, à doutrinação cristã e substituição das práticas culturais originárias por padrões europeus. Esse modelo de currículo colonial visava à domesticação dos corpos e à sujeição dos saberes originários às lógicas do colonizador (Nascimento, 2024; Ferreira; Nascimento; Molina, 2018).

A história do povo Juruna no Médio Xingu, entre os séculos XVII e XIX, é marcada por intensos processos de contato, conflito e resistência diante dessas investidas colonizadoras. Conforme

Ferreira; Nascimento e Molina (2018), apesar da escassez de registros documentais sobre os Juruna nesse período, há evidências de diversas tentativas de aldeamento e de ações de escravização promovidas por portugueses e bandeirantes paulistas, que, apesar de sistemáticas, encontraram firme resistência por parte dos indígenas, que lutaram por sua autonomia territorial e cultural.

Registros da Coroa portuguesa datados de 1.625 já indicam a presença dos Juruna na confluência entre os rios Xingu e Amazonas, território considerado sagrado por esse povo, pois, segundo sua mitologia, foi onde o herói ancestral Cinaã criou os primeiros homens. A partir da segunda metade do século XVII, com o crescimento do interesse econômico pelas chamadas “drogas do sertão”, como o cravo de casca, a região passou a ocupar uma posição estratégica. Esse cenário intensificou os conflitos entre os povos indígenas e os colonizadores, levando a Coroa a organizar expedições punitivas contra os povos indígenas da região (Ferreira; Nascimento; Molina, 2018).

Em 1750, foi criada a Missão de Tavaquara, que daria origem à cidade de Altamira, Pará, onde já havia os Juruna. Apesar de ter sido abandonada pouco depois, devido à morte de missionários em embates com os indígenas, a missão foi refundada em 1841, reunindo diversos grupos, incluindo os Juruna. Em 1842 o Príncipe Adalberto da Prússia visitou a missão e produziu um dos primeiros relatos detalhados sobre os Juruna, mencionando a existência de pelo menos 23 malocas localizadas acima das cachoeiras do Xingu. Naquele período, as relações entre os Juruna e os colonizadores passaram a ser menos hostis e mais voltadas à troca cultural e material, evidenciada pelo uso de objetos como contas azuis, ferramentas e adoção de nomes portugueses, representando uma maior aproximação dos Juruna com os missionários (Ferreira; Nascimento; Molina, 2018).

Vieira (2009) destaca o impacto das ações missionárias ao analisar a família extensa de Francisca Juruna, identificada como herdeira da tradição católica implantada desde o século XVIII. O autor descreve que, entre os mais velhos de Altamira, ainda persistem memórias do tempo em que os indígenas que não fossem batizados eram tratados como “bichos”. Paralelamente a isso, era proibido falar a língua materna (ancestral), realizar festas tradicionais e praticar os rituais próprios do povo Juruna, pois tais práticas eram vistas como inferiores pela ótica colonizadora cristã. Assim, a religiosidade católica foi incorporada em parte das famílias indígenas como forma de sobrevivência em meio à repressão cultural.

Ainda na segunda metade do século XIX, surgem as primeiras menções ao povo Arara nos documentos históricos. Ao contrário dos Juruna, identificados como povos canoeiros, os Arara eram tradicionalmente ligados ao interior da mata. Suas narrativas míticas situam sua origem na margem direita do Xingu, próximo à atual Terra Indígena Arara da Volta Grande do Xingu. Em meados do

século XIX, um subgrupo Arara teria saído da mata e se estabelecido nas ilhas da Volta Grande, buscando proteção contra-ataques dos Kayapó e dos Asurini (Ferreira; Nascimento; Molina, 2018).

Essa migração intensificou os vínculos entre os Arara e os Juruna, que passaram a compartilhar o mesmo território e estabelecer relações de vizinhança e intercâmbio. No final do século XIX, durante o primeiro Ciclo da Borracha, a presença de não indígenas na região aumentou significativamente. Em 1896, o explorador francês Henri Coudreau registrou o envolvimento de 1.351 pessoas com a extração de seringa no médio Xingu, das quais 362 atuavam apenas na Volta Grande. Esse cenário provocou profundas transformações socioeconômicas e ambientais, com impactos diretos sobre os povos indígenas, além da perda territorial, houve o surgimento de epidemias e o agravamento dos conflitos por terra e recursos (Ferreira; Nascimento; Molina, 2018).

No final do século XIX e início do XX, o avanço da exploração da borracha levou a intensos conflitos e deslocamentos. Parte dos Juruna migrou para o alto Xingu como forma de proteção, sendo posteriormente incorporada ao Parque Indígena do Xingu (PIX), enquanto outros permaneceram na Volta Grande, miscigenando-se com outros grupos e com não indígenas (Vieira, 2009).

A história da formação da Área Indígena (AI) Juruna do Km 17 está intrinsecamente ligada aos processos de deslocamento forçado, resistência cultural e afirmação identitária vivenciados pelas famílias indígenas no contexto da economia extrativista no Médio Xingu. A família de Clotilde¹⁷ Juruna, por exemplo, foi uma das muitas incorporadas ao sistema seringalista da região. Inicialmente, seus familiares atuaram na extração de seringa e coleta de castanha, sendo posteriormente envolvidos em atividades como caça e garimpo. Essa inserção consolidou os vínculos com os barracões, que eram estruturas controladas por patrões, como Plácido Machado, marido de Clotilde. Isto configura uma trajetória marcada por subordinação, trabalho compulsório e mobilidade imposta (Vieira, 2009).

As narrativas orais indicam que Clotilde e sua filha, Francisca Juruna, casaram-se com seringueiros e viveram na localidade de Lucatã, no alto Iriri. Ainda que fragmentadas, persistem entre os mais velhos memórias da língua Juruna, cuja transmissão foi dificultada pelas sucessivas migrações e pelo contato com povos não indígenas. A religiosidade cristã, somada à inserção econômica compulsória, promoveu um apagamento parcial das práticas culturais, embora traços da identidade ancestral tenham resistido no seio familiar (Vieira, 2009).

¹⁷ Clotilde Juruna, avó de algumas das atuais lideranças, é reconhecida como descendente do grupo de Muratu, último grande chefe Juruna da região. Sua trajetória representa a inserção forçada nas estruturas econômicas da colonização e a persistência da identidade e da memória coletiva diante das múltiplas violências da história (Vieira, 2009).

Na década de 1950, com a falência dos barracões e o declínio do ciclo da borracha, a família de Francisca migrou para Altamira, estabelecendo-se nas margens da estrada Altamira–Vitória do Xingu. A ocupação do espaço, até então tomado por mata densa, foi favorecida pela abertura de trilhas conhecidas como Michila e Ponte Nova. Esse território, posteriormente transformado na Área indígena I do Km 17 tornou-se uma referência de pertencimento para os Juruna (Vieira, 2009).

Segundo Nascimento (2024), era comum que filhos de mulheres indígenas levadas aos seringais tivessem suas identidades culturais apagadas e fossem criados sob valores não indígenas. No entanto, em muitos casos, as mulheres resistiram e conseguiram manter elementos simbólicos e linguísticos que viriam a ser transmitidos às gerações seguintes. Um exemplo é a trajetória da própria Francisca Juruna. Filha de uma indígena levada ao alto Iriri por um seringueiro. Posteriormente, ela se deslocou com a família para Altamira e fundou a comunidade que daria origem à atual AI Juruna do Km 17. Sua história é marcada por deslocamentos forçados, trabalho doméstico, exclusão educacional e resistência, como narra seu neto Fernando Juruna:

Então a vovó (Francisca), ela foi pega pelo um pessoal [...] que vieram próximo da aldeia, levou ela pra cidade, onde ela trabalhava cuidando da casa, e aí ficou como empregada. Exatamente, tirava ela da aldeia, levava ela para cidade, e aí ela foi crescendo, estudou pouco, porque naquele tempo, gente, as escolas eram muito ruins, não tinha transporte, não tinha quadro, não tinha comida, escrevia com carvão, porque não tinha condições de comprar o lápis [...] Então, depois de tudo isso, ela cresceu, casou. [...] E Aí foi que ela conseguiu construir uma família, onde teve alguns filhos.

Depois faleceu meu primeiro avô, ela casou de novo com outro indígena, chamado avô Alberto[...] que era um índio Arara, do povo Arara. Por isso que foi construído mais outra parte da família que comprou essa área aqui. Vovó trabalhou, mas o avô Alberto comprou essa área aqui. E essa nossa área, ia até lá perto do frigorífico. Vocês sabem onde fica aquele frigorífico ali perto de Altamira? Com o tempo foi se perdendo, se perdendo, conseguimos ficar desse tamanho aqui, que é uma área muito pequena (Cacique Fernando Juruna, 2024).

A narrativa de Cacique Juruna é reforçada por Ferreira, Nascimento e Molina (2018), ao relatarem que a área AI Juruna do Km 17 foi adquirida por Dona Francisca no final do segundo Ciclo da Borracha. Nesse período, diversas famílias indígenas buscavam fixar-se em territórios considerados estratégicos. Desde o ano 2000, os descendentes de Francisca Juruna lutam pela regularização fundiária junto à Funai. Em 2015, no contexto das condicionantes da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, os Juruna do Km 17 conquistaram uma nova área de 2.200 hectares em Porto de Moz, onde está localizada a aldeia Boa Vista Nova, também em processo de regularização.

A trajetória histórica dos Juruna no Médio Xingu representa não apenas os efeitos da colonização e da exploração econômica sobre seus modos de vida, mas também a resistência, reelaboração e busca de afirmação identitária étnica e cultural em meio às imposições históricas.

Desde as primeiras missões religiosas até a inserção forçada no sistema seringalista há a imposição de um modelo de educação do colonizador. Esse modelo, como destaca Kayapó (2022), constitui uma pedagogia de dominação que, travestida de civilização, opera a negação sistemática das culturas originárias, desestruturando formas tradicionais de organização, apagando línguas, saberes e espiritualidades, impondo práticas escolares e religiosas que não dialogam com os modos próprios de ser e viver dos povos indígenas.

No entanto, mesmo diante desse cenário, é possível identificar práticas de resistências, mulheres que preservaram traços culturais em meio à violência dos seringais, famílias que se reorganizaram nos limites impostos pelas frentes de expansão, e comunidades que transformaram antigos espaços de expropriação em territórios em busca de retomada e afirmação. A formação da Área Indígena Juruna do Km 17 simboliza essa dinâmica, um território que carrega as marcas da violência colonial, mas também, as sementes da continuidade cultural e da luta pelo direito à terra, à memória e à educação diferenciada.

2.5.2 Os Juruna e o período da Ditadura Militar no Brasil

No contexto da Ditadura Militar brasileira, ocorrida entre os anos 1964-1985, os povos indígenas da região do Médio Xingu, incluindo os Juruna, enfrentaram diversas transformações em seus territórios e modos de vida, resultantes de projetos estatais de desenvolvimento econômico, os chamados “Projetos de Integração” (Cardoso, 2018; Negócio, 2017; Souza, 2020; Neto, 2013).

No contexto do chamado “Milagre Econômico”, diversos empreendimentos durante a Ditadura como a Rodovia Transamazônica (BR-230), a Hidrelétrica de Itaipu, entre outros, tiveram diversos efeitos destrutivos sobre as comunidades indígenas do Médio Xingu (Araújo; Belo, 2009). A construção da Transamazônica, que atravessava terras indígenas, ocasionou a remoção forçada de diversas etnias de seus territórios, incluindo os Juruna, cujas aldeias estavam situadas às margens da estrada. Muitos povos a deixarem seus habitats de forma coercitiva (Demétrio; Kozicki, 2017).

Além disso, os impactos foram ampliados pela atuação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e posteriormente pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), que durante o Regime Militar operaram sob uma lógica tutelar, segundo a qual os indígenas eram considerados relativamente incapazes, submetendo-se à tutela do Estado e para que pudessem usufruir seus direitos deveriam abrir mão de sua cultura e de sua condição de indígenas, passando a declarar-se, de acordo com a categoria existente no Estatuto do Índio (Lei n. 6.001/73), “aculturados” (Negócio, 2017).

Um célebre caso ocorrido na Ditadura foi o impedimento ao indígena Mário Juruna, então Deputado Federal, de viajar ao exterior para participar de uma conferência internacional relativa à defesa dos direitos das populações indígenas. A retirada de passaporte, imprescindível para sua ida, foi condicionada a sua “aculturação”, ou seja, ao abandono de sua identidade tradicional para adotar aquela promovida pela sociedade envolvente (Negócio, 2017). Dessa forma, tal prática de “Aculturação” foi promovida e maximizada por meio da Educação Escolar Indígena que iniciou no século XVI, com os jesuítas, pautada pela catequização e integração forçada dos índios à sociedade nacional (Buratto, 2007) e foi continuada e fortalecida durante a Ditadura Militar.

Tal cenário teve mudanças significativas a partir da promulgação da atual Constituição, em 5 de outubro de 1988, que passou a tratar a temática indígena de forma mais ampla e específica. No capítulo intitulado “Dos Índios”, inserido no Título III, “Da Ordem Social” em seu artigo 231 estabelece que “são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam, cabendo à União demarcá-las, proteger e garantir a integridade de todos os seus bens” (Brasil, 1988, p. 150).

Assim, com a finalidade de fornecer subsídios para a elaboração de programas de Educação Escolar Indígena, bem como diretrizes para a construção do currículo, desenvolvimento de materiais didáticos e formação de professores, o Ministério da Educação (MEC) publicou, em 1998, o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI). Segundo esse documento, as escolas indígenas devem ser comunitárias, interculturais, bilíngues ou multilíngues, específicas e diferenciadas. O RCNEI estabelece princípios, fundamentos gerais e orientações que visam apoiar o trabalho pedagógico cotidiano dos professores, além de apresentar propostas que podem ser adotadas por técnicos e gestores dos sistemas de ensino municipais e estaduais na formulação de políticas voltadas à Educação Escolar Indígena (Buratto, 2007).

Contudo, mesmo com tais melhorias e avanços na Educação Escolar Indígena, o seu currículo ainda é pautado e imposto com base na visão colonizadora e não nas perspectivas e vivências de cada etnia, nem como meio de educação para resistência e retomada de saberes perdidos.

2.5.3 Os Juruna no contexto da Usina Hidrelétrica de Belo Monte

A instalação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, aliada aos empreendimentos extrativistas, como a mineradora Belo Sun, intensificou a vulnerabilidade das TIs na Volta Grande do Xingu. O aumento do fluxo migratório para a região, associado à precariedade da regularização fundiária, aumentou os conflitos entre indígenas e não indígenas, resultando na ocupação irregular dos

territórios e na sobreposição de usos, especialmente nas práticas de caça e pesca (Ferreira; Nascimento; Molina, 2018).

Além disso, o avanço da infraestrutura rodoviária, com destaque para a Transamazônica, a PA-415 e a estrada conhecida como Transassurini, ampliou a pressão sobre os recursos naturais da região. Essas vias facilitaram o acesso de imigrantes e investidores interessados na posse de terras públicas por meio de desmatamento, o que gerou degradação ambiental, sobretudo a conversão da vegetação nativa em pastagens já degradadas (Ferreira; Nascimento; Molina, 2018).

As consequências desse processo recaíam diretamente sobre os povos indígenas como os Juruna (Yudjá) e os Arara, que vivenciaram o uso indevido de seus territórios por pescadores e caçadores não indígenas. Tais atividades, somadas aos efeitos da hidrelétrica, provocaram alterações nos ecossistemas locais, com redução dos recursos pesqueiros e impacto sobre a fauna terrestre, já afetada por décadas de desmatamento e perda de habitat (Ferreira; Nascimento; Molina, 2018).

Ainda de acordo com Ferreira, Nascimento e Molina (2018) foi concebido como uma das condicionantes previstas no licenciamento de Belo Monte, o Plano de Proteção das Terras Indígenas do Médio Xingu. Elaborado pela FUNAI, o plano teve como objetivo mitigar os impactos da usina sobre os territórios indígenas. Contudo, sua efetividade foi limitada, pela ausência de um diálogo consistente com as comunidades indígenas e pela falta de ação do Estado diante das ilegalidades recorrentes nessas áreas. Diante disso, os próprios povos indígenas da Volta Grande articularam propostas e ações autônomas, como as diretrizes contidas no Plano de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA), que visaram fortalecer a proteção de seus territórios e modos de vida.

Ainda que o Plano de Proteção das Terras Indígenas do Médio Xingu possa representar uma tentativa formal de mitigar os efeitos do empreendimento, de acordo com Pezzuti (*et al.*, 2018), o processo de licenciamento de grandes usinas hidrelétricas no Brasil é marcado por desequilíbrio estrutural entre os interesses econômicos dos megaempreendimentos e os esforços de mitigar seus impactos socioambientais. Essa assimetria de poder favorece a naturalização dos danos como um “mal necessário” ao desenvolvimento nacional invisibilizando as vozes das populações atingidas.

Esse padrão se manteve desde os primeiros planos na década de 1970 até sua execução nos anos 2010, com constantes tentativas de despolitizar os impactos negativos sobre os povos da região em nome de argumentos técnico-econômicos voltados à produção energética. Contudo, os Juruna (Yudjá) da aldeia Miratu, na Terra Indígena Paquicamba, desde 2013, realizam monitoramento socioambiental, com o objetivo de registrar, de forma autônoma e tecnicamente fundamentada, os efeitos da UHE Belo Monte sobre seu território e modo de vida (Pezzuti *et al.*, 2018). Os autores

destacam que esse monitoramento, construído em parceria com pesquisadores e com o apoio do Instituto Socioambiental (ISA), teve como eixo principal a pesca, atividade central para a identidade e a sobrevivência dos Juruna, mas também serviu como ponto de partida para refletir sobre as transformações ecológicas e sociais que afetaram a Volta Grande do Xingu.

Neste cenário, com a intensificação da pressão sobre as Terras Indígenas da Volta Grande do Xingu, as condicionantes estabelecidas no âmbito do licenciamento da UHE Belo Monte previam uma série de medidas voltadas à proteção dos territórios e ao fortalecimento do controle indígena sobre suas áreas. Segundo Ferreira; Nascimento e Molina (2018), uma das prioridades definidas foi a conclusão da regularização fundiária dessas terras, incluindo a retirada dos ocupantes não indígenas com o objetivo de assegurar o usufruto exclusivo dos territórios pelos povos indígenas, o que incluiria também o impedimento da entrada de pescadores e caçadores ilegais e a sinalização dos limites com placas indicativas, além da instalação de guaritas de controle de acesso.

Além disso, Ferreira, Nascimento e Molina (2018) destacam que as condicionantes vinculadas ao Projeto Básico Ambiental, Componente Indígena (PBA-CI) incluíam também o fortalecimento dos monitoramentos participativos da pesca, da caça, da vegetação e dos sistemas agrícolas. Esses monitoramentos devem ser reconhecidos como instrumentos legítimos de avaliação dos impactos socioambientais e das medidas mitigatórias, com apoio de parcerias com universidades e organizações da sociedade civil. Também foi prevista a implantação de sistemas eficazes de comunicação sobre as variações da vazão do rio Xingu, e a garantia de vazão mínima que possibilitasse a reprodução de peixes e plantas no trecho de vazão reduzida.

A convivência histórica entre os povos Juruna e Arara na Volta Grande do Xingu, construída ao longo de séculos de trocas, alianças e respeito às identidades distintas, é marcada pelo conhecimento do território e dos seus recursos, sustentando modos próprios de vida (Ferreira; Nascimento; Molina, 2018). Ambos enfrentam, lado a lado, os processos históricos que moldaram a região, desde ciclos extrativistas até as pressões atuais decorrentes da UHE Belo Monte tendo a organização indígena e seus instrumentos de gestão como respostas essenciais para a continuidade cultural (Ferreira; Nascimento; Molina, 2018).

Nesse sentido, o PGTA, construído entre 2016 e 2017, abrange a Terra Indígena Paquichamba, a TI Arara e a Área Indígena Juruna do Km 17 e foi baseado em princípios de autodeterminação e protagonismo indígena, por meio de etnomapeamento, etnozoneamento e oficinas participativas (Ferreira; Nascimento; Molina, 2018). O conceito de gestão territorial indígena, formulado coletivamente, vai além da proteção física da terra, incluindo cultura, identidade, educação e saúde,

entendido como cuidar para que os indígenas tenham uso exclusivo e segurança desse território, garantindo o futuro das crianças e do modo de vida do povo (Ferreira; Nascimento; Molina, 2018).

Sendo um instrumento político e pedagógico que expressa as aspirações dos povos indígenas frente às ameaças externas, promovendo intercâmbios culturais e fortalecendo redes de solidariedade (Ferreira; Nascimento; Molina, 2018) ele também dialoga diretamente com as condicionantes de Belo Monte, especialmente aquelas voltadas à Educação Indígena, que visam a promoção da formação de professores, intercâmbios culturais e seminários para fortalecer a língua materna e as práticas ancestrais, elementos fundamentais para a resistência cultural e a retomada da identidade diante dos impactos da hidrelétrica (Ferreira; Nascimento; Molina, 2018).

No âmbito das condicionantes ambientais e sociais, o Instituto Socioambiental (ISA, 2014) destaca que, apesar das medidas previstas, a fiscalização permanece insuficiente, com poucos analistas para acompanhar a complexidade do empreendimento e com dependência excessiva dos relatórios da empresa concessionária. A fiscalização das condicionantes indígenas, delegada à Funai, ainda carece de rotina sistematizada de acompanhamento e transparência, fragilizando a efetividade das ações voltadas à proteção dos direitos indígenas (ISA, 2014).

As condicionantes voltadas à Educação Escolar Indígena destacam-se como estratégias que, apesar das limitações estruturais, podem representar importantes reelaborações culturais, linguísticas e pedagógicas por parte dos povos indígenas da Volta Grande do Xingu. Entre essas ações, o Programa de Educação Escolar Indígena (PEEI) tem promovido intercâmbios com outros povos originários, oficinas de elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) nas escolas indígenas Juruna, e ações de formação continuada de professores, com foco na valorização das línguas maternas e dos territórios etnoeducacionais (UHE Belo Monte, 2023).

Nesse contexto, há criação do projeto PERMEAR¹⁸, iniciativa voltada à formação étnico-racial de professores não indígenas da rede pública municipal de Altamira. Fruto de uma parceria entre a Norte Energia, concessionária da UHE Belo Monte o projeto representa a tentativa de promover o diálogo intercultural nas escolas, a partir da escuta e do protagonismo indígena. A formação, conduzida por professores indígenas do Médio Xingu, busca desconstruir estereótipos e ampliar o reconhecimento da diversidade cultural presente na região (Norte Energia, 2023).

¹⁸ Disponível em: <https://www.norteenergiasa.com.br/noticias/projeto-inedito-no-medio-xingu-forma-professores-na-tematica-etnico-racial-sobre-cultura-indigena-1190>

Segundo o professor indígena Kwazady Xipaya Mendes, um dos ministrantes da formação, é fundamental inverter a lógica tradicional da educação, para que a sociedade não indígena também seja formada para compreender o universo dos povos originários. Ele afirma que:

agora, a gente quer fazer o inverso. Há a necessidade de se fazer o inverso, de formar a sociedade não indígena, para que ela entenda o nosso mundo também. A forma de educação que a gente está propondo e brigando para ser é para quebrar um preconceito que existe entre a sociedade não indígena (Norte Energia, 2023).

O professor também ressaltou a importância da aliança entre os povos indígenas, a gestão municipal e a Norte Energia para o sucesso da iniciativa, ainda que implementada no contexto de um empreendimento que gerou impactos socioambientais e territoriais, foram sendo apropriadas pelos Juruna como dispositivos de possíveis estratégias de afirmação identitária étnica e cultural.

A participação nos seminários do Território Etnoeducacional do Médio Xingu (TEEMX), por exemplo, possibilita trocas entre diferentes comunidades indígenas com o debate sobre práticas educativas alinhadas aos seus modos de vida e às suas cosmologias. Nesse sentido, o debate continua na busca de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, articulada à reconstrução de saberes tradicionais e à reorganização sociopolítica de suas comunidades.

Estudar o contexto histórico da comunidade Juruna foi relevante para a essa pesquisa, tendo em vista a intencionalidade de contribuir com o debate e a elaboração de um possível etnocurrículo.

Na próxima seção são apresentadas as questões teóricas e metodológicas utilizadas para atingir tal objetivo.

3. FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste estudo foi adotado o método da pesquisa-formação na cibercultura, idealizada pela professora e pesquisadora Edméa Santos, o qual visa produzir e conciliar a pesquisa com as experiências formativas, refletir e propor ações nos diálogos com a realidade cotidiana.

O percurso metodológico consistiu na pesquisa bibliográfica, que foi essencial para a construção do referencial teórico, temático e metodológico da investigação. Esse percurso incluiu leituras, produção de fichamentos e levantamento no Portal de Periódicos e Catálogo de Teses & Dissertações da CAPES, com revisões de literatura. A participação nos encontros e estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa *GRÁOS*, espaço auto-formativo, possibilitou diálogos e trocas com outras pesquisadoras e pesquisadores implicados em contextos diversos.

Esta pesquisa dialoga com autores que discutem a escola, os cotidianos e as culturas em suas múltiplas dimensões. Gonçalves (2017), Lopes e Macedo (2011), Macedo (2004, 2012, 2021), Moreira (2001), Oliveira (2005), Silva (2005), Veiga (2008) e Arroyo (2013) contribuem com uma leitura sobre o currículo; Alves (2003), Ardoino (1998) e Certeau (1998) fundamentam a investigação nos/dos/com os cotidianos. Já Carneiro *et al.* (2018), Ferreira *et al.* (2018), Kayapó (2023), Luciano (2006), Munduruku (2019), Nascimento (2017), Tupinambá (2016) e Vieira (2009) subsidiam a discussão sobre a Educação Escolar Indígena e as *etnomídias*, ampliando a compreensão sobre as práticas pedagógicas formativas interculturais para um possível *etnocurrículo*.

Para Santos (2019), essa abordagem metodológica compreende a investigação como um processo formativo, implicado e implicante, realizado com os sujeitos e não sobre eles, aqui compreendidos como praticantes culturais. Trata-se de uma perspectiva metodológica acolhedora e flexível. Ela envolve a bricolagem (Ardoino, 1998) de dispositivos investigativos¹⁹, de acordo com os objetivos e desafios do campo empírico, especialmente quando este se constitui a partir do uso de tecnologias digitais em rede e das múltiplas formas de expressão e produção de conhecimento que emergem desse contexto (Ardoino, 1998; Ribeiro; Santos, 2016).

Ao fazer uso da bricolagem de dispositivos (Ardoino, 1998)²⁰, apropriando-nos da revisão de literatura, baseada em autores como Macedo (2004); Santos (2019); Arduino (1998), Luciano (2006) entre outros; e, também, de uma pesquisa de campo.

¹⁹ Estes dispositivos têm uma intencionalidade educacional, ao mesmo tempo que investiga.

²⁰ Ardoino afirma que *bricolage* sempre conteve a ideia de *improvisação hábil* e de *astúcia*, concluindo que se trata essencialmente de "ir aqui e lá, eventualmente procurar obter, pelo desvio, indiretamente, aquilo que não se pode alcançar de forma direta. "No nosso entendimento, aqui se encontra uma definição clara do que seja bricolagem" (Ardoino, 1998, p.203).

A bricolagem da pesquisa-formação na cibercultura combinou com os aportes epistemológicos da etnopesquisa crítica com os etnométodos e a etnopesquisa, proposto por Macedo (2004), bem como com a abordagem multirreferencial e a pesquisa no/do com os cotidianos. Para tanto, foi realizada uma revisão de literatura e uma pesquisa de campo, com o objetivo de desenvolver práticas educativas na perspectiva do etnocurrículo.

Macedo (2004) afirma que a etnopesquisa crítica rejeita a objetificação dos sujeitos como meros receptores ou fontes de dados. Defende uma postura interpretativa e dialógica, em que o pesquisador se engaja na escuta e valoriza as vozes, histórias e modos de existir dos atores sociais envolvidos. Além disso, essa perspectiva compreende os sujeitos não como produtos descartáveis de utilidade efêmera, mas como co-constituintes do processo investigativo.

A articulação entre a multirreferencialidade²¹ e os cotidianos, presente na pesquisa-formação na cibercultura, foi inicialmente realizada por Roberto Sidney Macedo, influenciando, o pensamento de Edméa Santos. Ribeiro e Santos (2016) ressaltam que a pesquisa-formação exige a apropriação dos princípios epistemológicos que a sustentam, a reflexão sobre a itinerância dos sujeitos envolvidos e a mobilização de saberes plurais que dialoguem entre si, não de forma justaposta, mas a partir de uma perspectiva heterogênea que contribua para inteligibilidade das práticas sociais e educativas.

3.1 A Pesquisa-formação na cibercultura

A metodologia da pesquisa-formação na cibercultura, conforme desenvolvida por Santos (2019), emerge da articulação entre a trajetória docente da autora, sua prática investigativa e o contexto de transformações tecnológicas e pedagógicas da contemporaneidade.

Santos (2019) relata que essa abordagem foi sendo construída ao longo de sua itinerância acadêmica, a partir da vivência com a educação e docência *online*, compreendidas como fenômenos próprios da cibercultura Lévy (2010), os quais se materializam na intersecção entre práticas formativas presenciais e no ciberespaço, sempre mediados por tecnologias digitais em rede. Tal concepção foi emergindo por meio de experiências concretas nos projetos do Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOC), em interface com os estudos realizados no mestrado e doutorado

²¹ No que tange à multirreferencialidade, Ardoino (1998) destaca que a análise dos fatos, práticas e fenômenos educativos deve ocorrer a partir de uma leitura plural, que considere diferentes ângulos e sistemas de referência heterogêneos e não redutíveis entre si. Essa abordagem implica romper com a uma abordagem cognitiva que se baseia em um único sistema de razão ou lógica e com as fronteiras disciplinares, permitindo a articulação de olhares oriundos da economia, sociologia, antropologia, filosofia, entre outros campos, evitando o reducionismo na compreensão dos objetos investigados.

da autora, os quais abordaram desde o currículo digital até as potencialidades pedagógicas dos ambientes virtuais de aprendizagem.

Ao perceber que a simples presença das tecnologias não era suficiente para transformar as práticas pedagógicas Santos (2019) passou a defender a necessidade de uma mudança paradigmática, que compreendesse o ensinar, aprender e pesquisar como práticas entrelaçadas, mediadas por interfaces digitais interativas e centradas na autoria dos sujeitos envolvidos. A produção de conhecimento emerge do compartilhamento de narrativas, imagens e sentidos que expressam os dilemas vivenciados por docentes e pesquisadores no cotidiano.

Nesse contexto, a pesquisa-formação na cibercultura é concebida como um processo investigativo e formativo, que reconhece a pluralidade dos saberes, a importância das narrativas docentes e a atuação dos sujeitos como praticantes culturais. Assim, a cibercultura deixa de ser apenas objeto de análise e passa a ser compreendida como o próprio campo de experiência e produção de conhecimento, no qual a educação online é simultaneamente contexto, campo de pesquisa e dispositivo de formação.

Essas interfaces digitais viabilizam uma dimensão comunicacional e pedagógica e possibilitam a constituição de um "grupo-sujeito" que aprende enquanto ensina e pesquisa, e que, simultaneamente, ensina e pesquisa enquanto aprende (Santos, 2019). Trata-se de um processo colaborativo e dialógico que valoriza as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais dos sujeitos envolvidos, denominados por Santos (2019) como “praticantes culturais”.

Fazer pesquisa na cibercultura exige uma atuação ativa dos sujeitos, que deixam de ser meros informantes para se tornarem (co)autores da investigação. Trata-se de compreender os participantes como produtores de saberes e culturas no próprio contexto investigado. Assim, a pesquisa não se restringe à utilização de dispositivos para “coletar dados”, mas configura-se como um movimento formativo, ético e político (Santos, 2019).

A partir dessa concepção, a pesquisa-formação na cibercultura (Santos, 2019), articulada aos pressupostos epistemológicos dos estudos nos/dos/com os cotidianos Alves (2003) e Certeau (1998) e à etnopesquisa crítica com os etnométodos na educação Macedo (2004), se constituiu uma abordagem que potencializa teoricamente e metodologicamente a presente pesquisa, pois, como argumenta Alves (2003), é na vivência diária que se estruturam os processos de ensinar/aprender. Ao integrar saberes construídos em práticas formativas diversas, tanto presenciais quanto mediadas por dispositivos digitais, a pesquisa-formação favorece a construção de redes de aprendizagem colaborativa.

Essas redes, formadas por interações em múltiplos espaçotempos, são catalisadas pelo uso das mídias digitais, interfaces interativas e redes sociais, caracterizando o ciberespaço como um *locus* privilegiado para a produção de saberes da cibercultura. Como destacam Santos e Santos (2012), os ambientes virtuais de aprendizagem tornam-se espaços não apenas de difusão de conteúdos, mas também de criação e compartilhamentos de conhecimentos.

3.2 Perspectivas epistemológicas: Estudos nos/dos/com os cotidianos

Ribeiro e Santos (2016) nos dizem que os pressupostos epistemológicos dos estudos nos/dos/com os cotidianos em educação compreendem o cotidiano como um campo epistemológico, ético e político, nos quais os sujeitos/autores/praticantes produzem, por meio de suas práticas, saberes e fazeres plurais.

Certeau (1998), ao propor uma teoria das práticas cotidianas, destacou a importância de compreender o consumo cultural como "maneiras de fazer", táticas criativas e improvisadas pelos praticantes culturais em meio à vida social, frequentemente invisibilizadas pelas estruturas hegemônicas. No entanto, foi Nilda Alves (2019) quem deslocou esse conceito para o campo da educação, desenvolvendo uma elaboração educativa do cotidiano que o toma como centralidade para pensar os processos formativos. A perspectiva epistemológica que orienta esta pesquisa, ancora-se nas contribuições de Michel de Certeau, compreendidas e mobilizadas por Ferraço, Soares e Alves (2018) no campo dos estudos nos/dos/com os cotidianos em educação.

Embora o pensamento de Certeau seja tomado como base teórica, epistemológica, metodológico e política para compreender os cotidianos escolares e educativos como territórios dinâmicos de criação de saberes, práticas e resistências, é importante destacar que a elaboração educativa dos cotidianos sistematizada por Nilda Alves (2019) e colaboradores cotidianistas amplia e aprofunda essa abordagem.

Para essa autora, o cotidiano é entendido como *espaçotempo* de invenção onde os praticantes culturais, atuando dentro das estruturas e regras estabelecidas, criam desvios, táticas e astúcias, modos singulares de viver, ensinar, aprender, produzir e consumir, paralelamente à cultura hodierna comum (Alves, 2019). São essas ações, ora silenciosas, ora insurgentes, que expressam o que Certeau denominou "artes de fazer". Ferraço, Soares e Alves (2018) dizem que essa concepção permite deslocar o foco da análise educativa para o que se produz na experiência, na convivência, na imprevisibilidade das relações e na escuta do outro.

Segundo Santos (2016), os estudos nos/dos/com os cotidianos no campo do currículo se consolidam a partir das contribuições iniciais de Alves e Garcia desde a década de 1980. Essas autoras foram pioneiras ao propor uma leitura que reconhece a escola como um lugar legítimo de produção de conhecimentos, valorizando os sujeitos escolares como autores de suas práticas e táticas cotidianas. Santos (2016) ressalta que esse movimento ganhou força nos anos 1990 com a entrada de novos pesquisadores, formados por essas autoras em programas de pós-graduação, o que ampliou as redes de pesquisa e o alcance dos referenciais teóricos e metodológicos no campo.

A institucionalização da perspectiva dos cotidianos também contou com a atuação estratégica de coordenadores do GT Currículo da ANPEd, entre eles Alves (1996-1997), Oliveira (2004-2005), Amorim (2006-2007) e Ferraço (2010-2011), responsáveis por consolidar e fortalecer essas abordagens. Santos (2016) destaca o papel central dos orientadores nesse processo, pois seus orientandos, dão continuidade à tessitura das redes formativas, epistemológicas e metodológicas, imprimindo as marcas das experiências formativas em suas produções.

Embora autores como Certeau (1994) fundamentem a compreensão do cotidiano como espaço de resistência, invenção e produção de saberes, é na sistematização feita por esses autores nacionais que se consolida uma proposta própria no campo do currículo, centrada nas narrativas, memórias, imagens e *saberes-fazer* dos praticantes culturais.

Essas pesquisas, como a de Alves (2003) ao se basearem nos estudos de Certeau (1994), buscaram alternativas às visões metanarrativas predominantes na educação, como o marxismo e o liberalismo, que subalternizavam o papel da escola na sociedade e apresentavam uma abordagem prescritivista, ou seja, determinando como a escola deveria funcionar e como os professores deveriam atuar. Tais perspectivas ignoravam a realidade vivida no "chão da escola".

Neste sentido, os estudos de Certeau (1994) oferecem uma visão que se distancia dessas grandes narrativas e se concentra na prática cotidiana dos sujeitos, tratando a escola como um espaço dinâmico, cheio de significados que se constroem na interação diária. A partir das práticas e experiências concretas dos professores, alunos e demais sujeitos que vivenciam o ambiente escolar. Esse enfoque busca dar voz às realidades locais, rompendo com as imposições externas que muitas vezes desconsideram a complexidade e a riqueza dos contextos escolares reais.

A compreensão do cotidiano como campo epistemológico também é reafirmada por Oliveira (2005), que propõe a superação de uma visão de "ciência" centrada em estruturas fixas e permanências. Para a autora, o cotidiano é habitado por práticas históricas e situadas, "usos", "maneiras de fazer", "táticas", que não apenas se adaptam às estruturas, mas as subvertem,

reconfiguram e tornam plural a ordem social. O cotidiano, assim, é o lugar onde se produzem saberes e subjetividades de forma múltipla e criativa, revelando o potencial de transformação presente nas ações dos sujeitos comuns. Oliveira (2005) indica a necessidade de romper com dicotomias herdadas do pensamento moderno, que desqualificam os saberes não científicos (subjetivos) e os sujeitos que os produzem. Para tanto, defende a construção de um novo paradigma, um “conhecimento prudente para uma vida decente” (Oliveira, 2005, p. 53), que valorize os saberes cotidianos como legítimos, reconhecendo sua potência criadora e sua relevância para a vida social e para a educação.

Essa epistemologia do cotidiano, fundamentada em Certeau e reforçada pelos aportes de Oliveira (2005), se materializa nos estudos nos/dos/com os cotidianos como uma atitude ética, política e investigativa que busca compreender e transformar a realidade escolar e social a partir da valorização das experiências vividas, das resistências silenciadas e das invenções que emergem no dia a dia. Como afirmam Ferraço, Soares e Alves (2018), trata-se de um movimento que assume o cotidiano como fonte legítima de conhecimento e de produção de vida, especialmente quando marcado por tensões, exclusões e disputas, mas também por potências, afetos e reinvenções.

Fazer pesquisa-formação na cibercultura com os cotidianos é estar disposto a lidar com o “etnos”. Esta foi a abordagem adotada sobre qual discutimos a seguir

3.3 Os etnométodos e a etnopesquisa – dois conceitos relativos

A etnopesquisa crítica, que tem sua inspiração na etnografia (Macedo, 2004) foi outra fundamentação epistemológica desta pesquisa. Essa abordagem transcende à simples descrição cultural, aprofundando-se em uma *démarche* hermenêutica de natureza sociofenomenológica e crítica, capaz de produzir saberes indexalizados, conhecimentos situados, contextuais e implicados.

O conceito de “etno”, proveniente do grego *ethnos* (povo, pessoas), revela o foco da etnopesquisa na compreensão das ordens socioculturais em organização, formadas por sujeitos intersubjetivamente construídos e construtores, inseridos em uma realidade culturalmente mediada. Dessa forma, a epistemologia dessa abordagem valoriza o entendimento dos processos sociais e culturais que constituem a existência humana, enfatizando a mediação simbólica e a intersubjetividade como elementos centrais para a produção de conhecimento.

De acordo com Macedo (2012), a constituição de um etnopesquisador implicado demanda uma compreensão da ciência e da pesquisa como produções historicamente situadas e culturalmente construídas. Para o autor, essas instâncias não podem ser vistas apenas como instituições necessárias

e neutras, mas como estruturas ideológicas que se impõem socialmente e, por isso, devem ser analisadas sob esse prisma e à luz de suas implicações históricas.

Ainda segundo o autor, o conceito de rigor na pesquisa não deve mais estar ancorado em critérios fixos e normativos que pretendem garantir legitimidade científica por meio de procedimentos técnicos e distanciados. Em vez disso, Macedo (2012) defende que o ato de narrar e historicizar as implicações do pesquisador no processo investigativo constitui-se como uma expressão legítima de rigor para as novas ciências. Tais implicações não podem ser tratadas como fenômenos acessórios, mas como dimensões fundamentais do fazer científico.

Nesse processo formativo, o autor propõe que a valorização de práticas etnográficas com potencial descolonizador e emancipador, na qual experiência histórica e cultural dos sujeitos apareça como base de sustentação de uma criticidade constante e inegociável. Para ele, a formação do etnopesquisador deve estar comprometida com a construção de uma etnografia socialmente implicada e metodologicamente pertinente, voltada para projetos históricos amplos e transformadores. Assim, a criticidade, a historicidade e a responsabilidade social tornam-se elementos fundantes de uma prática investigativa comprometida com a emancipação e a transformação social (Macedo, 2012).

Macedo (2021) ainda nos lembra a necessária articulação entre a etnopesquisa e os processos formativos, defendendo que tal relação leva a uma base epistemológica potente para a construção da etnopesquisa-formação. Tal concepção emerge do encontro entre a pesquisa e a formação, resultando em uma prática que não apenas investiga, mas também transforma e forma. Esses conceitos sustentam a prática investigativa do Grupo de Pesquisa FORMACCE, no qual a etnopesquisa-formação se consolidou como espaço de construção de saberes, ação investigativa e debate pedagógico.

Para Macedo (2021), a formação é entendida como experiência singular e irreduzível, e a pesquisa, por sua vez, é concebida como um movimento que se realiza junto às pessoas, buscando compreender com elas os etnométodos por meio dos quais interpretam, significam e atuam no mundo. Essa abordagem rompe com lógicas positivistas e cartesianas, ao propor uma perspectiva ontológica, epistemológica e metodológica que privilegia o diálogo com os saberes experienciais dos sujeitos.

Assim, a etnopesquisa-formação promove uma prática intercítica e emancipadora, a partir de uma pesquisa-ação na qual os participantes não são concebidos como objetos ou "imbecis culturais", conforme critica a etnometodologia de Garfinkel, mas como agentes que participam ativamente da construção do conhecimento.

Essa proposta representa uma inflexão significativa no campo da pesquisa educacional e da formação, ao defender uma prática formativa implicada, crítica e politicamente situada. Ao integrar

sujeitos, saberes e contextos de forma intersubjetiva e dialógica, a etnopesquisa-formação opera como dispositivo formacional voltado à transformação social e ao enfrentamento das lógicas tradicionais de produção de conhecimento (Macedo, 2021).

De acordo com Sposito; Bueno e Teixeira (2017), Coulon destacou-se como um dos principais pesquisadores que aplicou a etnometodologia ao campo da educação no contexto da sociologia universitária francesa. Inspirado por Harold Garfinkel e Aaron Cicourel, Coulon dedicou-se ao estudo da experiência acadêmica dos estudantes universitários em um cenário de expansão do ensino superior na França, a partir dos anos 1980. Esse período caracterizou-se por uma entrada significativa de perfis diversos de estudantes, exigindo estratégias investigativas capazes de compreender em profundidade os processos de inserção, pertencimento e sentido produzidos neste ambiente.

Nesta perspectiva, conforme ressalta Gonçalves (2017), Macedo (2000) foi pioneiro no Brasil a articular a etnometodologia com a abordagem multirreferencial, em sua tese de doutorado *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Na tese é proposta uma ruptura com os modelos tradicionais de pesquisa, marcados pela objetividade, quantificação e neutralidade. Macedo propôs uma postura investigativa em que o pesquisador é simultaneamente observador e observado, reconhecendo a complexidade e a riqueza das experiências sociais, sobretudo no contexto escolar.

Gonçalves (2017) destaca que Macedo valorizou a experiência vivida como fonte legítima de conhecimento, integrando a subjetividade dos participantes e do próprio pesquisador no processo investigativo. Esse deslocamento epistemológico caracteriza-se por uma ruptura com o positivismo, adotando uma lógica interpretativa, dialógica e implicada. Macedo estabeleceu um diálogo com teóricos como Coulon (1995) e Ardoino (1998), construindo uma abordagem multirreferencial que dialoga com a complexidade dos fenômenos sociais e educativos de forma interdisciplinar.

Santos (2017) acrescenta que a etnopesquisa crítica oferece condições para descrever e analisar com profundidade as tramas que constituem os sujeitos em sua complexidade. A partir das vivências cotidianas dos atores, especialmente em contextos como o escolar, possibilitando compreender as pertinências, interpretações e possibilidades formadas na experiência concreta.

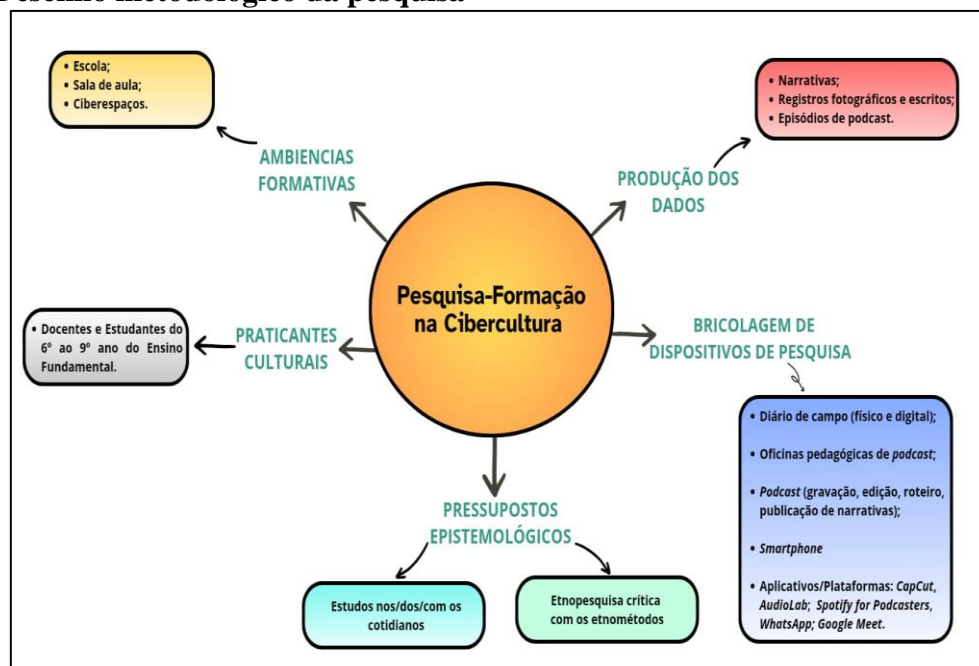
Segundo a autora, é nesse entrelaçamento de sentidos e práticas que as identidades são forjadas e, simultaneamente, subalternizadas por mecanismos e lógicas simbólicas e materiais que operam nas relações sociais. Assim, a etnopesquisa crítica pode possibilitar visibilizar os processos de constituição subjetiva implicados em sistemas de dominação, dando ênfase às formas sutis, porém efetivas, pelas quais se produzem as dinâmicas de exclusão e desigualdade nas instituições educativas.

Diante do exposto, compreende-se que a etnopesquisa crítica, ao articular-se com os estudos nos/dos/com os cotidianos, constitui um pressuposto epistemológico potente, ao propor a escuta sensível, o diálogo intersubjetivo e a implicação ética e política do pesquisador.

Os aportes teóricos de Macedo (2004, 2012, 2021), Ardoino (1998), Certeau (1998), de Gonçalves (2017) e Santos (2017), evidenciam uma concepção de pesquisa em que os sujeitos deixam de ser meros objetos para se tornarem (co)criadores de saberes, participando ativamente da construção do conhecimento e da ressignificação de suas experiências formativas, este olhar é importante para a pesquisa em educação e, em especial, com processos formativos com a Educação Escolar Indígena.

Na Figura 8 é apresentado o desenho metodológico da pesquisa, com os elementos que compuseram o percurso, a abordagem adotada, os pressupostos epistemológicos, os praticantes culturais implicados e os dispositivos utilizados para produção em campo.

Figura 8- Desenho metodológico da pesquisa



Fonte: Arquivo da autora, 2025.

Nesse horizonte epistemológico foi inserida a abordagem metodológica da pesquisa-formação na ciberultura, desenvolvida por Santos (2019) e colaboradores, que amplia essas discussões ao incorporar as mediações das tecnologias digitais em rede como territórios formativos e investigativos contemporâneos, tema discutido na próxima subseção.

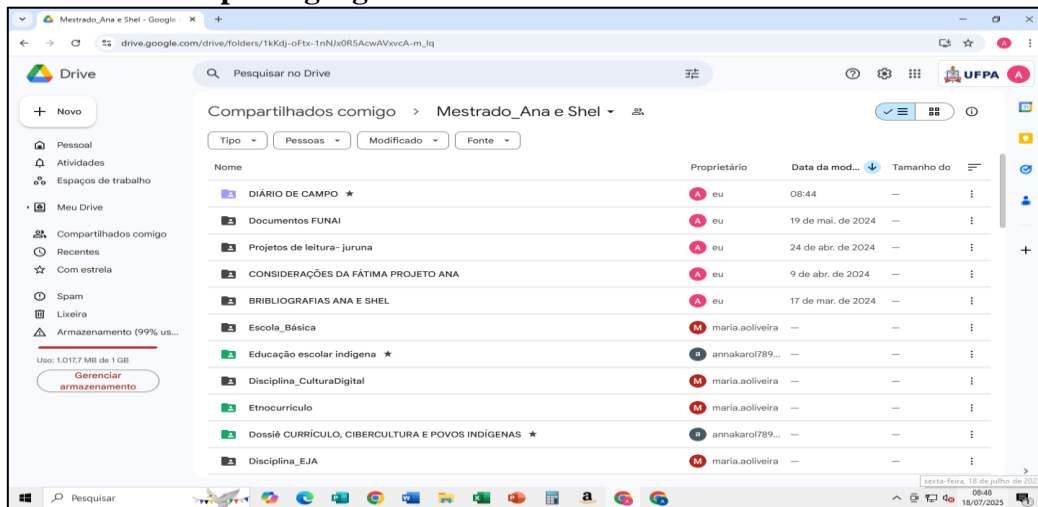
3.4 Dispositivos da pesquisa-formação na cibercultura

Para a pesquisa-formação foi utilizada a “bricolagem” de “dispositivos” (Arduino, 1998) de tecnologias digitais em rede (Santos, 2019). Nas atividades de campo, acionamos dispositivos como o Diário de Campo (físico e digital), a tecnologia *podcast*, oficinas, o *Smartphone*, os aplicativos *CapCut* (edição de vídeo) e *AudioLab* (edição de áudio) e a plataforma *Spotify for Podcasters* para a produção de narrativas.

i- O Diário de Campo foi utilizado para o registro dos acontecimentos do cotidiano, configurando como um ato de fala, ou gênero textual. Foram utilizadas mídias para a produção desses atos de fala ou gêneros discursivos (Santos; Weber, 2018). O “diário de pesquisa/formação em um contexto que predomina a linearidade de conteúdos, procedimentos e práticas avaliativas pontuais, é, sem dúvida, uma ruptura teórico-metodológica, com o já dado, o já conhecido, o quase sempre reproduzido” (Barbosa; Ribeiro, 2019, p.14). No Diário, criado na plataforma Google Docs, foram registradas as percepções no campo de investigação, buscando captar sentidos, sentimentos e significações das coisas e das pessoas envolvidas no cotidiano da pesquisa. Por meio desse dispositivo é possível “refletir e registrar o ocorrido, impulsionando o pesquisador a investigar a própria ação por meio do registro e análise sistemática de suas ações e reações, bem como seus sentimentos, impressões, interpretações, explicações, atos falhos, hipóteses e preocupações envolvidas nessas ações (Santos, 2019, p.115).

Além do Diário de Campo, foi utilizado o caderno físico para complementar essas anotações. Também nesta plataforma foram organizadas pastas com bibliografias sobre os aspectos temáticos, metodológicos e epistêmicos relacionados à pesquisa, auxiliando na organização do percurso geral desta pesquisa (Figura 9).

Figura 9- Diário de Campo no google docs



Fonte: Arquivo da autora, 2025.

O *podcast* de igual importância é um dispositivo de áudio com capacidade singular de disseminar conteúdo de maneira acessível e flexível. Sua natureza permite ser ouvido a qualquer momento e em qualquer lugar, promovendo autonomia dos usuários. Ainda destaco a possibilidade de qualquer indivíduo criar e compartilhar suas produções, ampliando as fronteiras da expressão e do conhecimento. Esse dispositivo de áudio pode potencializar a educação porque pode ser reelaborada, modificada e metabolizada, a partir de quem a usa (perspectiva dos cotidianos).

Para produzir conteúdo de áudio foram utilizados os seguintes dispositivos: oficinas, *Smartphones*, aplicativos *CapCut* (edição de vídeo) e *AudioLab* (edição de áudio). Ao final, o *podcast* foi publicado em plataformas de áudio como *Spotify for Podcasters*, bem como, no aplicativo *WhatsApp* e nas redes sociais (*Instagram e Facebook*).

Desse modo, os dados foram produzidos por diversos dispositivos e consolidados por meio de itinerâncias formativas, pela produção de *podcast*. As s narrativas foram transcritas e interpretadas para a seleção das categorias analíticas denominadas noções subsunçoras (Santos, 2019).

4 O CAMPO DE PESQUISA E AS PRIMEIRAS ITINERÂNCIAS

Nesta seção são descritos o campo da pesquisa-formação na cibercultura e as narrativas sobre as primeiras itinerâncias realizadas, assim como o *locus* e os praticantes culturais.

A pesquisa ocorreu ao longo do ano de 2024 e foi guiada por uma escuta sensível e pelo reconhecimento dos praticantes culturais, como co-criadores de saberes e experiências. O campo da investigação foi a EMEIF Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna, situada no Médio Xingu, na Aldeia Boa Vista, na AI Juruna do Km 17, na rodovia PA-415, que liga o município de Altamira a Vitória do Xingu, no estado do Pará. Foram 17 participantes do corpo docente local, além de estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. A escola contava, em 2023, com 130 alunos e 19 professores, entre titulares e assistentes. É uma escola inserida em contexto indígena, que se destaca pelo uso de tecnologias digitais e pelo envolvimento com práticas de valorização cultural (Figura 10).

Figura 10- EMEIEF Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna: Aldeia Boa Vista



Fonte: Arquivos da escola (2024).

O processo investigativo desenvolveu-se como uma bricolagem de dispositivos (Ardoino, 1998), mobilizando diferentes intencionalidades e estratégias em consonância com os saberes-fazeres da comunidade escolar. Esse processo constitui um espaço plural de produção de saberes, narrativas e resistências, que envolveu os praticantes na produção de narrativas relevantes. A produção das narrativas (oficinas e a produção de *podcasts*), a presença no/em campo não teve a pretensão de “coletar dados”, mas, produzi-los em parceria com os praticantes culturais e seus cotidianos escolares.

O acesso ao campo foi precedido de uma série de encaminhamentos para viabilizar a pesquisa, obtenção da autorização do diretor da escola para a realização da investigação; autorização formal da Secretaria Municipal de Educação de Vitória do Xingu; assinatura da carta de anuência pelo cacique

da comunidade Juruna; aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer consubstanciado nº 7.259.604; além das autorizações da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e do Parecer de Mérito Científico emitido pelo CNPq, conforme estabelece a Resolução CNS nº 466/2012.

A pesquisa de campo foi composta por diferentes estratégias de investigação, pesquisa exploratória com visitas, conversas, reuniões e participação em eventos, permitindo familiarizar-se com o fenômeno investigado. Técnica de observação participante (OP), em aulas e no cotidiano escolar, produção de *podcast* e de dados/narrativas.

O primeiro contato no campo marcou o início efetivo da pesquisa junto à comunidade escolar. Na ocasião, houve a interação com a direção e com os professores, permitindo uma aproximação com os praticantes e os *espaçostempos* da pesquisa. Nesse encontro, foi criado um grupo no *WhatsApp* intitulado *Projeto Etnocomunicação* com o objetivo de facilitar a comunicação e estimular a partilha de conteúdos entre os envolvidos. A escolha por esse dispositivo foi motivada pelas condições da escola, que dispõe de acesso à internet e já utiliza o *WhatsApp* como recurso pedagógico e redes sociais, como Facebook e Instagram, para a divulgação de conteúdos culturais e atividades escolares.

Além das observações diretas realizadas durante a visita, foram considerados também os contextos vivenciados pela comunidade, como os efeitos da pandemia da Covid-19 e os impactos socioambientais causados pela construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. Esses elementos foram inicialmente levantados por meio de conversas informais com o diretor e passaram a compor o pano de fundo contextual da pesquisa.

As itinerâncias da pesquisa foram retomadas no primeiro semestre de 2024, quando participei de atividades alusivas à Semana da Resistência Indígena que ocorreu entre os dias de 08 a 18 de abril. Durante esta semana, foram registradas diversas atividades desenvolvidas por estudantes e professores, como oficinas de culinária, produção de tintas para pintura corporal, jogos indígenas, produção de instrumentos musicais tradicionais e rodas de conversa com os anciãos da comunidade (os registros constam no capítulo de resultados).

De acordo com Alves (2019), as imagens, bem como as narrativas, expressam ações e sentidos vividos no cotidiano escolar e contribuem para compreender os modos como o currículo é praticado na escola indígena. Também foram realizadas escutas e observação participante das aulas, como a visita do Cacique Fernando Juruna à sala do 3º e 4º ano, cuja narrativa foi transcrita neste trabalho por sua importância como testemunho histórico, cultural e político da trajetória do povo Juruna.

Na terceira visita no dia 19 de abril, durante a culminância da Semana da Resistência na escola, foram analisados materiais didáticos e culturais produzidos pela comunidade escolar,

observadas práticas pedagógicas e a produção coletiva de saberes. Durante o evento, foi possível acompanhar diretamente a interação entre estudantes, professores, lideranças indígenas e representantes de outras escolas, registrar falas espontâneas, apresentações culturais e materiais visuais expostos, como banners, instrumentos musicais e grafismos, dentre outros elementos.

As imagens e artefatos documentados durante a culminância foram utilizados como dispositivos analíticos, articulando sentidos e significados construídos no cotidiano escolar, pois as imagens como artefatos culturais, de acordo com Alves (2019) expressam modos de viver, ensinar e aprender. Esse conjunto de práticas metodológicas observados pelos praticantes culturais da pesquisa, revelou elementos estruturantes de um possível etnocurrículo em construção.

No contexto da pesquisa-formação (Santos, 2019) as itinerâncias realizadas na instituição *locus* da pesquisa, constituíram momentos de escuta, troca e construção conjunta com os praticantes culturais que integram o campo de pesquisa. Essas visitas não se restringiram à observação ou “coleta de dados”, mas se configuraram como vivências formativas por meio de diálogos com os sujeitos participantes da pesquisa que emergiram no/do cotidiano da escola.

Nos dias 23 e 26 de abril de 2024, foram desenvolvidas duas dessas itinerâncias, cujo foco foi o planejamento conjunto com a professora responsável pela sala de leitura. Apesar de um contratempo inicial, a ausência da docente na primeira visita, foi realizada comunicação via *WhatsApp*, quando foram compartilhados projetos de leitura desenvolvidos em todos os anos do ensino fundamental.

A partir da análise dos objetivos desses projetos, sugeri à professora a criação de um canal de *podcast* voltado à comunidade escolar, pensado também na criação de uma rádio indígena, que possibilitasse o compartilhamento da oralidade, a valorização da cultura da comunidade e a divulgação de conteúdos produzidos com/por/para os estudantes/professores. Essa proposta emergiu da escuta atenta às demandas da escola e da intenção de inserir as *etnomídias* como dispositivos pedagógicos conectados à realidade sociocultural do território. Na visita subsequente, no dia 26 de abril, a ideia foi retomada e acolhida pela professora e iniciamos a elaboração do roteiro para o primeiro episódio do *podcast*, utilizando o *Google Docs*. Essa construção coletiva, mesmo que interrompida temporariamente pela licença maternidade da docente, ilustra o caráter processual e inacabado da pesquisa-formação, que respeita os tempos e condições dos sujeitos implicados.

Durante essa itinerância, também participei de atividades pedagógicas na turma do Pré II, educação infantil, conduzidas pela professora com metodologias lúdicas e interativas. A escuta atenta às crianças e à docente permitiu compreender os modos como os saberes circulam na escola, nas práticas culturais e no protagonismo indígena. Nesse sentido, a proposta do *podcast*, mesmo não tendo

sido implementada naquele momento, se inseriu no conjunto de experiências que revelam os sentidos da formação compartilhada na possível construção de um etnocurrículo por meio das *etnomídias*.

Também foi realizado um diálogo síncrono com a professora Paloma Juruna, no dia 18 de julho de 2024, docente responsável pelo ensino da língua materna da etnia Juruna na Aldeia Boa Vista. O contato inicial, presencial, foi possível por meio da mediação da professora da sala de leitura da escola. O segundo contato foi realizado via *Google Meet*, pois a professora se encontrava no estado de Mato Grosso, onde participava de um intercâmbio com falantes fluentes da língua ancestral Juruna.

A reunião ocorreu no dia 18 de julho, quando foi apresentada à professora os objetivos da pesquisa, a metodologia, bem como a proposta de colaboração com os praticantes culturais da escola indígena. A professora reconheceu a importância do estudo para a valorização da cultura e da história do povo Juruna e o diálogo ocorreu de forma espontânea, fluida e colaborativa, no qual os temas de interesse emergiram de forma natural, respeitando os princípios da escuta sensível. A reunião foi gravada mediante autorização, gerando um conteúdo midiático transcrito na plataforma digital <https://www.assemblyai.com/> e analisado à luz da problematização desta pesquisa.

No segundo semestre de 2024, foram retomadas as itinerâncias no campo, quando foram apresentadas ao professor, Fernando Juruna e às professoras Flávia, Letícia, Soraya e Vera as atividades que seriam desenvolvidas. De forma coletiva, elaboramos o cronograma das atividades a serem realizadas nas duas oficinas nas quais foi criado o *podcast* (Figura 11 e 12).

Figura 11- Encontro com professores da Escola Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna



Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Figura 12- Cronograma das oficinas de podcast

AÇÃO	22/10/24	24/10/24
1º Oficina com os professores.	Apresentar o objetivo do projeto; Questões disparadoras; Contexto histórico da escola (Fernando Juruna).	
2º Oficina com os professores e alunos. (6º ao 9º/Alunos de robótica).		Realizar a oficina com auxílio dos professores. Manhã: com os discentes destaques de cada turma. Tarde: com todos os discentes. (auxílio dos professores)

Fonte: Arquivo da autora, 2024.

A primeira oficina, que contou com a ajuda de uma auxiliar, ocorreu em outubro de 2024 na qual foram apresentados seus objetivos e o diretor discorreu sobre a contextualização histórica da escola. Participaram da oficina cinco professores, de Língua Portuguesa, Estudos Amazônicos e Geografia, Matemática, Educação Física e a uma professora auxiliar e sete alunos da equipe de robótica. Foi utilizada a plataformas *Mentimeter*, para obter questões disparadoras, e os aplicativos *CapCut* e *AudioLab* para edição dos materiais.

Foi orientado aos professores a criação *podcasts* com os estudantes, utilizando aplicativos gratuitos em seus celulares, conforme os conteúdos e componentes em desenvolvimento nas aulas. Sugerimos canais de *podcasts* indígenas como referência e um roteiro com os seguintes tópicos: definição e apresentação do tema e do programa, explicação sobre o que se trata; introdução; identificação dos apresentadores e dos convidados; perguntas aos entrevistados; agradecimentos; dica cultural (uma música ou livro) e encerramento. Esse roteiro poderia ser adaptado

A criação de um grupo no *WhatsApp*, intitulado *Etnocurrículo na Educação Escolar Indígena: introdução a utilização de etnomídias via podcast*, com os praticantes culturais, fez parte da estratégia de acompanhamento e articulação das ações entre os encontros presenciais. Foi reforçado aos praticantes que poderiam criar os *podcasts* com liberdade de escolher a temática conteúdos escolares. Nessa etapa, o objetivo era acompanhar os desdobramentos da proposta e preparar a criação coletiva de um canal de *podcast* da escola, envolvendo docentes e discentes.

Para iniciar a interação e conhecer melhor todos os participantes, a cada um foi solicitado que informasse seu nome e como prefere ser chamado, descrever sua função ou profissão, e compartilhar as expectativas sobre espera contribuir ou aprender, conforme Figura 13.

Figura 13- Praticantes culturais



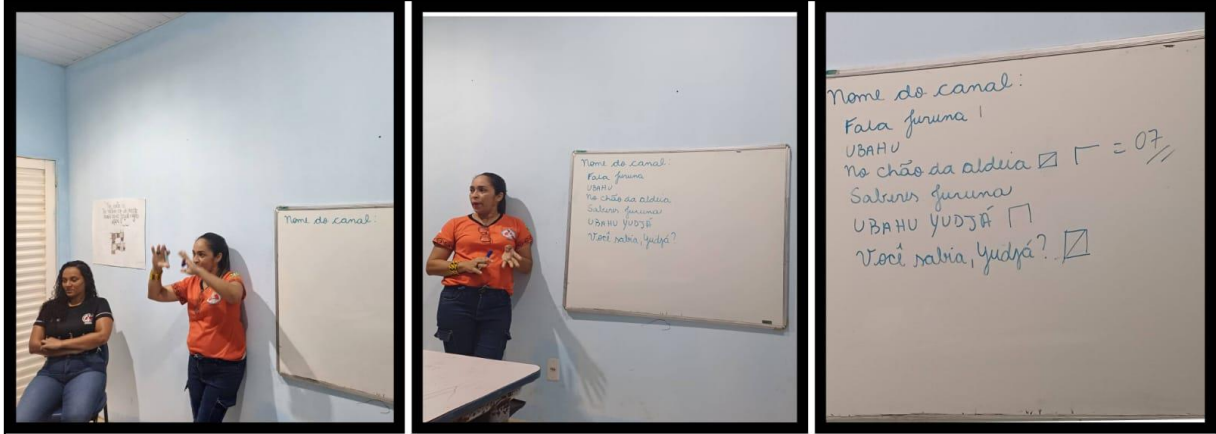
Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Durante o período da manhã, foi realizada a parte teórica envolvendo estudantes da equipe de robótica e professores. As oficinas de podcast, conduzidas em parceria com os professores e estudantes, constituíram momentos significativos de construção de conhecimentos, a partir dos saberes locais, da oralidade e do uso criativo de tecnologias acessíveis à comunidade.

Tais ações geraram produtos midiáticos, como o canal *No Chão da Aldeia Boa Vista* e o episódio de *podcast Território em Foco* e uma tessitura de narrativas e reflexões, em um processo de formação em rede, atravessado pela escuta das memórias ancestrais, pelo protagonismo e pelo acionamento de dispositivos digitais em diálogo com os contextos socioculturais dos povos Juruna.

Para a escolha do nome do canal de *podcast*, os praticantes apresentaram as seguintes sugestões *Fala Juruna*; *Ubahu*; *No chão da aldeia*; *Saberes juruna*; *Ubahu Yudjá* e *Você sabia, Yudjá* (Figura 14).

Figura 14- Uso do quadro magnético para escolha do tema



Fonte: Arquivo da autora, 2024.

A proposta “No chão da aldeia” foi a mais votada. Esse nome foi escolhido por representar as raízes e identidades desses povos originários. Em seguida, foi criado o e-mail institucional da escola para o canal de *podcast*, permitindo a publicação dos *episódios* na plataforma *Spotify for Podcasters*, garantindo autonomia e continuidade para as produções futuras.

A segunda oficina contou com a participação de professores e estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, docentes e da equipe de robótica da escola sob a mediação dos professores.

5. ETNOMÍDIAS E NARRATIVAS INDÍGENAS NA CONSTRUÇÃO DE UM POSSÍVEL ETNOCURRÍCULO

Nesta seção, são apresentados os resultados e itinerâncias da pesquisa de campo. As trocas de saberes-fazeres, as (re)aprendizagens, as escutas realizadas e as narrativas compartilhadas com os praticantes culturais que constituíram elementos centrais para a compreensão e interpretação das noções subsunçoras que emergiram neste contexto. A *etnomídia*, aqui representada pelo *podcast*, foi considerada como um dispositivo na construção de um possível etnocurrículo.

A proposta apoia-se em epistemologias que defendem a construção de um currículo pautado nos saberes, práticas e cosmovisões dos povos originários. Dessa forma, os podcasts podem funcionar como dispositivos de escuta, registro, protagonismo e (co)autoria das vozes indígenas, atuando como potenciais dispositivos políticos e educativos ao tensionar o currículo oficial prescrito e hegemônico.

5.1 Imersões no Campo de Pesquisa: Itinerâncias na Escola

Durante a primeira conversa com o diretor foi destacada a importância da escola como um espaço de valorização cultural e fortalecimento identitário, pois a educação na comunidade indígena assume um papel estratégico para a “retomada” de sua língua ancestral e das práticas tradicionais.

O papel central da educação na comunidade indígena, não é somente um meio de sustentabilidade financeira, mas também um instrumento vital na retomada da língua materna juruna. A escola se destaca por seu compromisso com a diversidade linguística, oferecendo ensino em Libras, inglês, português e língua materna, demonstrando um esforço significativo para preservar e promover a cultura local, sendo a primeira escola indígena do Médio Xingu a ensinar quatro línguas no currículo (Diretor Fernando 2023, adaptada).

No entanto, há o desafio de institucionalizar um etnocurrículo na comunidade escolar considerando os possíveis limites impostos pela normatização e pelas “grades” curriculares previamente estabelecidas na Educação Escolar Indígena. Este desafio tenta ser superado pela escola, cujo currículo prevê o ensino de quatro línguas: a língua materna (ancestral), a língua portuguesa, a língua inglesa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Essa perspectiva dialoga com a análise de Luciano (2000) na escola indígena deve ser compreendida como um instrumento de luta e reconstrução de autonomia, e não como mera reprodutora da lógica dominante.

Este processo permanente de domesticação do mundo (e não de dominação ou subjugação) é necessário para a retomada do manejo do mundo (autonomia), entendido fundamentalmente como a capacidade e garantia de livre circulação no mundo e a liberdade de viver dos indivíduos e dos grupos. Nesse caminho sócio-histórico, a escola foi escolhida como o principal instrumento de trabalho e de luta, por meio da qual querem garantir condições de

comunicabilidade com o mundo dominante (língua portuguesa e/ou outras línguas), conhecer o funcionamento da sociedade dominante (para o manejo da relação) e para apropriar-se dos instrumentos úteis da sociedade dominante, principalmente os instrumentos de poder, dos quais, os saberes da escola, fazem parte. [...] A escola pode possibilitar o manejo, ainda que parcial ou mínimo, do poder da sociedade dominante, seja no campo do poder econômico, do poder político, do poder religioso e ou do poder acadêmico. [...] é garantir a autonomia de gestão interna de seus territórios, para a qual a escola deve provê-los de capacidade intelectual, técnica, política e econômica (Luciano, 2012, p. 339).

Sob essa ótica, o ensino de múltiplas línguas na escola Juruna pode permitir a valorização das multiculturalidades, aspecto importante para os povos indígenas. Sua inclusão no currículo representa uma possível estratégia para garantir condições de diálogo, acesso a direitos e circulação social dos estudantes indígenas, sem que isso implique o abandono de suas línguas ancestrais.

Entretanto a presença do inglês (de matriz norte-americana) e o português (de origem europeia), muitas vezes com maior prioridade em relação à língua materna (ancestral), alerta sobre a persistência de práticas colonizadoras no interior do currículo indígena, retratando a tensão entre a valorização dos saberes originários e a imposição de línguas externas, que ameaçam a continuidade cultural e linguística dos povos indígenas.

Como destaca Luciano (2012), o interesse dos povos indígenas pelo poder, inclusive pelo saber escolar, se dá como um meio de garantir a autonomia de gestão dos seus territórios e modos de vida. A escola, nesse contexto, deve assegurar os dispositivos intelectuais, técnicas, políticas e econômicas para que os povos originários possam continuar existindo em seus próprios termos, em diálogo, mas não em subordinação ao mundo dominante.

Além das questões curriculares, foram identificados outros desafios enfrentados pela comunidade Juruna, como os efeitos da pandemia da Covid-19. Na Aldeia não houve registro de perdas fatais, apesar de ter sido a primeira das 144 comunidades indígenas do Médio Xingu a ter contato com o vírus. O impacto da pandemia na região foi significativo, com registros de contaminação em diversas Terras Indígenas do Médio Xingu, incluindo a TI Juruna do Km 17, em junho de 2020, contabilizou sete casos confirmados de Covid-19 (ISA, 2020).

A Covid-19 chegou nas Terras Indígenas da bacia do Xingu: já foram confirmados dois casos no Território Indígena do Xingu, no Mato Grosso, três óbitos e 76 casos na TI Kayapó, no Pará. Na região da Volta Grande do Xingu e Terra do Meio foram registrados três casos na TI Trincheira Bacajá, um na TI Paquçamba, sete na TI Juruna do Km 17, seis na TI Cachoeira Seca e cinco casos e um óbito na TI Kuruaya. [...] o órgão não divulgou dados de casos na TI Arara da Volta Grande (ISA, 2020).

Outro aspecto identificado foram os efeitos socioambientais da Hidrelétrica de Belo Monte, gerando aumento populacional na região e redução de recursos naturais essenciais, como frutas e

peixes, afetando a alimentação e o sustento da comunidade, ocasionando insegurança em relação ao acesso ao trabalho e à estabilidade econômica. Esses fatores também impactaram a escola e o cotidiano dos alunos, criando um contexto de vulnerabilidades que atravessam também a educação.

O contato com o *locus* da pesquisa permitiu identificar os principais desafios enfrentados pela instituição e a comunidade e caminhos possíveis para contribuir com uma Educação Escolar Indígena comprometida com a autonomia, o protagonismo o diálogo intercultural e etnocurricular.

5.2 Retomando as itinerâncias em campo

O retorno à escola coincidiu com a articulação pedagógica para a semana dos povos indígenas, conforme a Lei Federal nº 14.402 de 2022 que reconhece a diversidade cultural desses povos e valoriza suas ancestralidades e identidades étnicas e culturais. Neste período foi desenvolvido o projeto *Semana da resistência indígena: indígenas-histórias e saberes: reflexos de um povo*. Participei de algumas atividades do projeto que apresenta relação com a pesquisa (o etnocurrículo) essa experiência contribuiu para constatar como práticas pedagógicas voltadas à valorização cultural podem constituir elementos de um possível etnocurrículo em construção.

5.3 Semana da resistência indígena, indígenas-histórias e saberes: reflexos de um povo

Na Semana da Resistência Indígena e especificamente no dia 19 de abril, dia dos povos originários, ocorreu a culminância do projeto, enfatizando a notoriedade das suas causas de luta e resistência, compartilhando suas histórias e saberes como reflexos de seu povo. No projeto foi identificada a importância da interpretação das interfaces entre *etnomídia*, narrativas indígenas e currículo, representando a força expressa nas palavras utilizadas *Mês da resistência dos povos indígenas-histórias e saberes: reflexos de um povo*. Este evento é pensado para valorizar a cultura, a identidade e as tradições dos povos indígenas, bem como desconstruir estereótipos criados durante o processo de colonização euro-brasileira, como “índio” (Figura 15).

Figura 15-Convite Semana da Resistência Indígena



Fonte: arquivo da escola, 2024.

Esta semana representa um evento pensado para valorizar a cultura, a identidade e as tradições dos povos indígenas, bem como desconstruir estereótipos criados durante o processo de colonização euro-brasileira, como “índio”. De acordo com Munduruku (2019, p. 15)

[...] os “índios” foram, na verdade, uma invenção do colonizador para reduzi-los e escravizá-los. Nessa palavra colocaram aproximados mil povos com culturas bastante diferentes entre si; encobriram mil e cem línguas distintas e nelas visões de mundo que formavam um mosaico internacional interessante e único. Ao reduzi-los, dominaram; ao dominá-los, enfraqueceram valentes civilizações. Isso tudo contido em uma única palavra: índio.

Luciano (2006) explica que o termo índio surgiu de um mero erro náutico, quando o navegador italiano Cristóvão Colombo, em nome da Coroa Espanhola, iniciou uma viagem no ano de 1492 partindo da Espanha rumo às Índias. Ao enfrentar fortes tempestades, a frota ficou à deriva por muitos dias até alcançar uma região continental, que era o continente americano. No entanto, Colombo imaginou que havia chegado às Índias e, assim, nomeou os habitantes como “índios”.

O autor afirma que “cada ‘índio’ pertence a um povo, a uma etnia identificada por uma denominação própria, ou seja, a autodenominação, como o Guarani, o Yanomami etc”. Entretanto, por muitos anos, o apelido foi considerado um nome pejorativo, pois é resultado de todo o processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos originários. Para os colonizadores, o “índio” representou um ser sem civilização, sem cultura, incapaz, selvagem, preguiçoso, traiçoeiro.

Mas os movimentos indígenas no Brasil compreendem que o importante é manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do território brasileiro e, principalmente, para

demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, como habitantes originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos (Luciano, 2006)

Por reivindicação das lideranças indígenas, em 1943, o presidente Getúlio Vargas instituiu o dia 19 de abril como o "Dia do Índio". Contudo, o termo "índio", amplamente utilizado pela sociedade brasileira, carrega consigo um histórico de distorções e estereótipos impostos pelos colonizadores. Segundo Caldas, Ormanze e Steinberger-Elias (2023), um dos primeiros atos de colonização de um povo é dar-lhe um nome que não corresponde àquele pelo qual os indivíduos se reconhecem. Nesse contexto, ao denominar todos os povos originários como "índios", os colonizadores invisibilizam suas culturas, ideias e tradições. A palavra "índio", portanto, representa uma negação da identidade social desses povos, pois quando é utilizada, apaga sua diversidade e sua riqueza cultural.

Anos mais tarde, em um movimento de reconhecimento e reparação simbólica, foi promulgada a Lei nº 14.402 de 2022, substituindo o tradicional Dia do Índio, por Dia dos Povos Indígenas. De acordo com a Lei, a intenção ao renomear a data é “ressaltar, de forma simbólica, o valor dos povos indígenas para a sociedade brasileira. É reconhecer o direito desses povos, mantendo e fortalecendo suas identidades, línguas e religiões, assumir o controle de suas próprias instituições, as formas de vida e de seu desenvolvimento econômico” (Brasil, 2022, p.1).

Diante do exposto, a escola Francisca Juruna tem se apropriado do dia 19 de abril, Dia dos Povos Indígenas, para desenvolver várias atividades educacionais que representam e explicam a importância da resistência para a preservação de sua história, identidade e cultura. A semana da resistência representa um ato de luta contra as mazelas praticadas ao longo da história e, ainda, nos dias de hoje. É uma busca incessante pelo direito à vida, à sobrevivência e à saúde com dignidade. A edição de 2024 da *Semana da Resistência* ocorreu entre 8 a 19 de abril.

5.3.1 Atividades durante a Semana da Resistência

Como pesquisadora, participar da Semana da Resistência Indígena na Escola Francisca de Oliveira Lemos Juruna foi uma experiência que me permitiu observar e vivenciar práticas pedagógicas conectadas à cultura, à memória e à ancestralidade do povo Juruna, envolvida em uma ambiência de celebração e partilha de *saberesfazeres*.

O projeto *História e Saberes: reflexos de um povo* retratou os saberes indígenas como o centro do processo formativo. Longe de uma lógica hegemônica/padronizada do currículo, o que se viu foi a emergência de um etnocurrículo, que se atualiza na relação com o território, com a história oral e com os modos próprios de ensinar e aprender do povo Juruna. Durante o evento, os espaços da Escola

Francisca de Oliveira Lemos Juruna transformaram-se em territórios educativos de protagonismo cultural e afirmação identitária (Figura 16).

Figura 16- Semana da Resistência Indígena



Fonte: Arquivo da instituição, *locus* da pesquisa, 2024.

Como defende Nilda Alves (2019), as imagens, nas pesquisas com os cotidianos, expressam sentidos, sentimentos e significados vividos, funcionando como artefatos culturais que revelam modos de viver e aprender no contexto escolar. Neste sentido, na Figura 16, é traduzida a força ancestral e a valorização dos saberes orais como práticas pedagógicas, presentes no território e na memória coletiva.

No decorrer da semana foram realizadas um conjunto de atividades, com estudantes do 6º ano do ensino fundamental realizando entrevista com o ancião Antônio Machado Juruna, que compartilhou narrativas sobre sua trajetória de vida, cultura e tradições do povo Juruna, produção de tintas naturais com jenipapo para pintura corporal, rodas de conversa/ esquisa de campo com os mais

velhos sobre o uso de plantas medicinais, oficinas de culinária tradicional, incluindo o preparo de peixe com leite extraído da castanha-do-pará, confecção de artesanato, a criação de materiais pedagógicos, jogos indígenas e a fabricação de instrumentos musicais tradicionais, como flautas indígenas pelas turmas do 3º e 4º ano do ensino fundamental, vivenciando uma prática pedagógica, articulada à memória, ancestralidade e Educação Escolar Indígena (Figura 17)

Figura 17- Confeção de flautas: turma do 3º e 4º ano



Fonte: arquivo da autora, 2024.

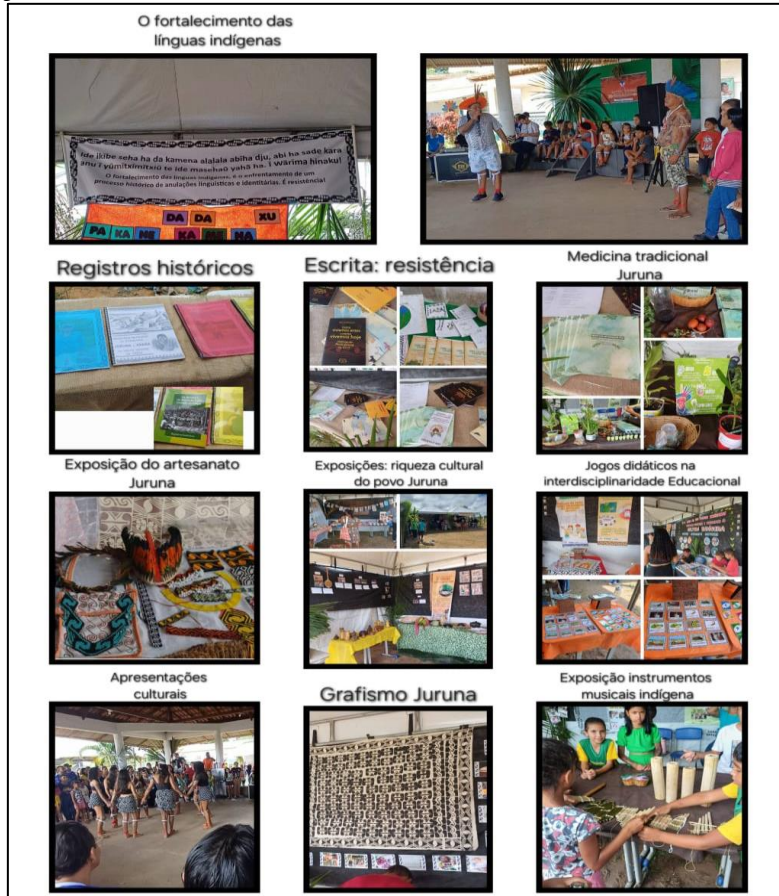
Estas ações podem se constituir em práticas pedagógicas na construção de um possível etnocurrículo, tecidas coletivamente pelos praticantes: estudantes, professores, lideranças e anciãos da comunidade. Macedo e Guerra (2016) orientam que os currículos devem se abrir à pluralidade de saberes e experiências dos sujeitos historicamente silenciados, como as crianças, os negros, os indígenas, os trabalhadores, as mulheres, entre outros, para que esses etnométodos se tornem parte ativa na construção curricular. Essa perspectiva política e etnometodológica propõe um currículo comprometido com a formação emancipadora, construído a partir das vivências das comunidades. Tal entendimento foi observado nas experiências desenvolvidas na Escola Francisca de Oliveira Lemos Juruna, onde os espaços escolares parecem ter sido ressignificados como territórios educativos por meio de práticas pedagógicas centradas no protagonismo indígena e em seus *saberesfazeres*.

5.3.2 Culminância da Semana da Resistência na escola locus da pesquisa

A culminância da “*Semana da Resistência Indígena*” foi marcada por um evento aberto à comunidade escolar interna e externa, consolidando a escola indígena como espaço de protagonismo cultural e diálogo intercultural. No dia 19 de abril, em celebração ao Dia dos Povos Originários, a escola promoveu uma exposição dos projetos desenvolvidos ao longo da semana, com a presença de

familiares, moradores da região, representantes da Secretaria Municipal de Educação de Vitória do Xingu e estudantes de outras escolas que participaram como visitantes (Figura 18).

Figura 18- Exposição cultural Juruna: culminância do da Semana da Resistência Indígena



Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Durante o evento, os estandes reuniram elementos da cultura Juruna, como plantas medicinais, grafismos, instrumentos musicais confeccionados por eles, como as flautas feitas em bambu, além de materiais literários e didáticos produzidos na própria escola. Foram expostos registros históricos, jogos didáticos interdisciplinares elaborados pelos professores, artesanatos Juruna e iniciativas voltadas ao fortalecimento das línguas ancestrais. As apresentações culturais, compostas por cantos, danças, permitiram aos alunos expressarem seus *saberes/fazeres* com orgulho e pertencimento.

Essa vivência reforça a importância de um currículo construído a partir do cotidiano, da cultura e da história dos próprios praticantes culturais que o constituem. Segundo Macedo e Sá (2015), o etnocurrículo propõe centralidade ao local e às experiências concretas dos sujeitos, valorizando as ações do cotidiano que conferem sentido e significado ao currículo em constante transformação/construção. Desse modo, não descarta os saberes considerados universais, mas os

ressignifica/reelabora, legitimando-os a partir da vivência singular e contextualizada. Trata-se de uma crítica à lógica autoritária dos modelos curriculares abstratos e exógenos, historicamente impostos por estruturas de poder que ignoram as especificidades culturais e comunitárias.

Nesse sentido, o autor reforça que o etnocurrículo surge como uma alternativa crítica ao modelo padronizado de currículo, muitas vezes reconhecido como excludente pelos grupos sociais não hegemônicos. Como afirma Macedo e Sá (2015, p. 24), “nós não nos reconhecemos nesses conhecimentos curriculares eleitos como formativos para-nós-sobre-nós-sem-nós, que podem resvalar para um currículo contra-nós”. Assim, buscam mobilizar os instituintes culturais e os etnométodos curriculantes, para permitir que os atores sociais envolvidos possam criar, transformar, adaptar e legitimar propostas formativas a partir de suas próprias referências epistemológicas, éticas, políticas e pedagógicas.

Desse modo, a culminância do projeto da Semana da Resistência configurou-se como uma festa da diversidade e da memória ancestral, buscando reafirmar o papel da escola indígena na valorização dos saberes tradicionais. Para os estudantes, professores e demais participantes, foi uma experiência formativa e enriquecedora, que pode também ser a ressignificação do currículo e da Educação Escolar Indígena a partir das vozes, histórias e expressões do povo Juruna.

5.4 Itinerância fazerpensar atividades etnocurriculares com a professora da sala de leitura

Nova itinerância foi realizada com o objetivo de acompanhar, juntamente com a professora da sala de leitura, os projetos de leitura em andamento, com apoio da direção escolar que demonstrou interesse em fortalecer tais projetos por meio da proposta do *podcast*, apresentada durante nossas conversas formativas. A partir de seus objetivos foi proposto o desenvolvimento de um canal de *podcast* voltado à comunidade escolar, a criação de uma rádio indígena, com atividades centradas nas linguagens já trabalhadas em sala.

A ideia foi promover o fortalecimento da oralidade como prática educativa, incentivando os estudantes a desenvolverem suas habilidades de leitura e escuta (de acordo com objetivos dos projetos de leitura) e o compartilhamento de dicas culturais, músicas e indicações de autores indígenas, tanto da própria etnia Juruna quanto de outros povos, como forma de enriquecer o ambiente escolar e valorizar as línguas originárias.

A elaborarmos o roteiro do primeiro episódio (Figura 19) discutimos sobre as línguas ensinadas na escola e sua prática pedagógica, revelando um ambiente escolar em constante movimento, atravessado por múltiplas linguagens e por práticas pedagógicas sensíveis ao território.

Figura 19- Encontro com a professora da sala de leitura



Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Ao acompanhar uma atividade com a turma do Pré-II (crianças com cinco anos) foi identificada a condução lúdica quando as crianças atuaram como protagonistas de sua aprendizagem, a partir da contação de uma história (Poema: *tudo no mundo tem um nome*²²) e de atividades interativas. O momento foi marcado por trocas entre pesquisadora, professora e estudantes, fortalecendo os vínculos formativos da pesquisa.

²² Poema de Márcia Guerardi, disponível em: <https://youtu.be/yC261DMNJhA?si=xgN7hyJvfNpttfn0>

Figura 20- Sala de aula da Educação Infantil Pré-escolar (Pré II)



Fonte: Arquivo da autora, 2024.

Esse momento para a pesquisa possibilitou o planejamento colaborativo com a docente e a vivência das práticas educativas cotidianas, essenciais para compreender como o currículo é vivido e (re)criado pelos praticantes culturais. Embora a implementação do canal de *podcast* não tenha avançado naquele momento, devido à licença maternidade da professora, as trocas realizadas e a construção do roteiro inicial me apresentaram caminhos possíveis para a articulação entre oralidade, tecnologia e cultura local, para pensar possibilidades para realização e articulação em outro momento.

Assim, mesmo sem a materialização imediata da proposta, esse episódio de itinerância contribuiu para pensar o uso das *etnomídias* como dispositivo para possibilitar a constituição de um possível etnocurrículo, que pode ser construído a partir do território, da escuta e das vozes cotidianas.

5.5 Diálogo síncrono com a professora da língua materna (ancestral) da etnia Juruna

Na ambiência das itinerâncias da pesquisa, em busca da escuta sensível e o diálogo com os praticantes culturais da escola indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna foram essenciais para a pesquisa, na busca da construção coletiva e implicada em um possível etnocurrículo. Entre os

encontros, destaca-se a conversa com a professora indígena responsável pelo ensino da língua materna da etnia Juruna na Aldeia Boa Vista.

A conversa, realizada no dia 18 de julho de 2024 por meio da plataforma *Google Meet*, representou um momento formativo e de amadurecimento da pesquisa, ocorrida de forma espontânea, sem roteiro pré-definido, permitindo à docente se reconhecer nos objetivos da pesquisa que atravessa aspectos importantes da história e da cultura de seu povo. Nesse contexto, o reconhecimento curricular e a vivência cultural emergem em sua fala, representando o quanto o currículo precisa ser pensado a partir das histórias vividas, das experiências da comunidade sendo (re)criado mesmo diante das marcas deixadas por processos históricos de apagamento e resistência.

Ao refletir sobre os efeitos da substituição da língua materna(ancestral) pela língua portuguesa no cotidiano escolar e comunitário, a professora denuncia o impacto de uma educação que historicamente desconsiderou/desconsidera, a centralidade da língua ancestral como pilar identitário e formativo. Sua fala explicita que o processo de “retomada” linguística²³ vivenciado pelo povo Juruna está ligado à luta por território, por autonomia e por currículo um próprio, gestado a partir das memórias, práticas e narrativas do povo.

Achei excelente, muito bom mesmo. Agora eu quero que a gente converse pessoalmente, quero te conhecer pessoalmente. Gostei muito do teu projeto de pesquisa, de verdade, eleva a nossa cultura, mostra um pouco da gente também, da nossa história, do nosso processo de... nosso contexto, na verdade, histórico e linguístico, porque às vezes como pessoas pensam assim, isso eu trabalho muito na sala de aula também com as crianças. Às vezes, as pessoas falam: “ah, mas vocês são índios” - esse termo, né? “Mas vocês não falam a língua de vocês, né?” Aí a gente tem todo um contexto, toda uma realidade, todo um processo histórico e cultural por trás de tudo isso. Por que os povos indígenas têm deixado de usar sua língua materna e usado a língua portuguesa? (Professora Paloma Juruna, 2024).

Essa fala reforça a urgência de romper com uma lógica curricular que ainda se sustenta em padrões homogeneizantes à realidade indígena. O currículo escolar, ao ignorar os processos históricos de perda linguística e cultural provocados pela colonização, opera muitas vezes como um espaço de silenciamento. A proposta de construção de um possível etnocurrículo, ao contrário, emerge aqui como uma forma de resistência, como defendem autores como Macedo e Sá (2015), ao defender um currículo instituinte, situado, construído por/com os praticantes culturais.

A partir disso, as *etnomídias* podem operar como dispositivos curriculares de resistência, promovendo o engajamento dos estudantes com a sua cultura e ancestralidades, especialmente os

²³Embora as questões relacionadas às linguagens ancestrais indígenas atravessem no decorrer da pesquisa, o foco central deste estudo recai sobre as práticas pedagógicas no contexto do currículo, não se propondo a um aprofundamento específico sobre os aspectos linguísticos da língua materna (ancestral) da etnia Juruna.

mais jovens. Segundo a professora, as crianças da Pré escola (educação infantil) ao 5º ano (ensino fundamental anos iniciais) demonstram grande interesse nas atividades em língua materna (ancestral), ao contrário dos adolescentes, cujo contato prolongado com a língua portuguesa e com contextos não indígenas dificulta a adesão às práticas culturais da comunidade:

De forma geral, o interesse pela cultura, né? Porque chegando na cidade, o jovem [...] já é apresentado para ele várias outras coisas e aí... chega coisas diferentes, novidades, tem coisas para o mal, tem coisas para o bem, e aí acaba tirando aquele jovem da comunidade e [...] o jovem nem quer retornar depois, né? [...] eu estava com uma ideia de fazer justamente algo relacionado a isso. Não pensei no Podcast. Na verdade, eu pensei naqueles joguinhos de quiz, né? Eu pensei em elaborador, só que aí acabou que eu não sei, sou leiga na questão de internet de fazer isso, e eu achei muito caro a pessoa que cobrou para fazer o quiz, né? [...] é interessante porque aqui os meninos, principalmente do pré ao quinto ano, eles são muito envolvidos, né? Eles gostam muito de, assim, de todas as atividades que são propostas a eles, eles abraçam assim, a gente fala, bora, bora e eles estão juntos ali. É diferente dos adolescentes, talvez por já serem maiores, né? Já terem mais aquela convivência com a língua portuguesa e com os não indígenas acaba que eu não vejo mais aquele interesse de aprender, de reaprender a língua (Professora Paloma Juruna, 2024).

Nesse sentido, a apropriação do uso das *etnomídias* na prática pedagógica, pode configurar como uma estratégia de construção etnocurricular, como dispositivos que podem potencializar as práticas já desenvolvidas na escola indígena, permitindo o registro e a circulação de narrativas orais, memórias ancestrais e vivências pedagógicas no cotidiano escolar e comunidade.

5.6 As itinerâncias continuaram: perspectivas para a produção de *Podcast*

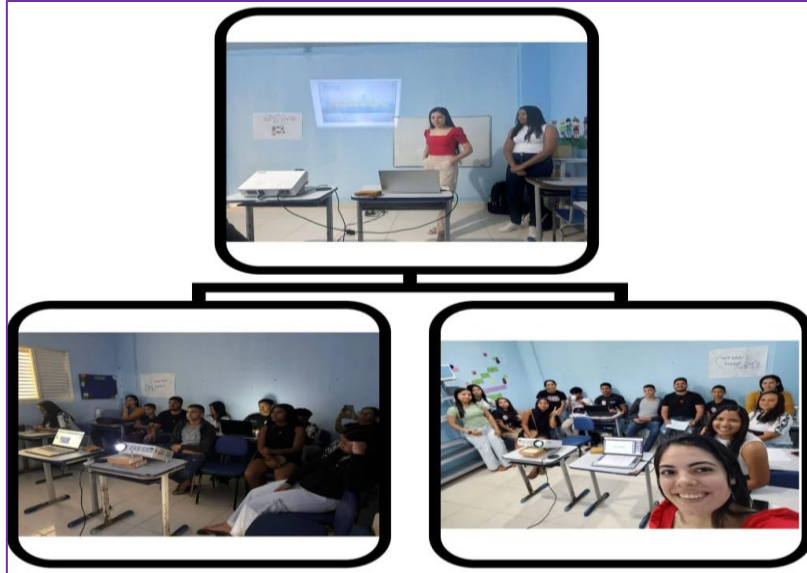
No segundo semestre de 2024, as ações de campo foram retomadas na escola. Estas vivências deram continuidade às itinerâncias formativas e se configuraram como experiências (auto)formativas emergentes do cotidiano escolar, sustentadas pelo diálogo constante com os praticantes culturais da pesquisa, professores, estudantes e anciãos da etnia Juruna.

Com o intuito de realizar processos de escuta, colaboração e (co)criação coletiva, foi proposta a realização de duas oficinas formativas voltadas à produção de episódios e de um canal de *podcast*. Essa proposta se inscreve na possibilidade das *etnomídias* indígenas como dispositivos de expressão cultural, de preservação da oralidade ancestral e de afirmação identitária étnica e cultural, buscando fomentar a construção de um possível etnocurrículo, articulado às práticas culturais e aos usos criativos das tecnologias digitais.

A ideia das oficinas nasceu de uma reunião com a equipe pedagógica da escola, quando elaborado coletivamente um cronograma de ações. O objetivo foi promover a apropriação do *podcast* como dispositivo pedagógico e cultural, como via de circulação dos saberes da escola/comunidade.

A primeira oficina foi realizada no dia 22 de outubro de 2024 e teve como público-alvo os professores da escola e alguns alunos da equipe de robótica. Neste encontro inicial, foram apresentados os objetivos da pesquisa e discutidas questões sobre currículo e cultura (Figura 21).

Figura 21- Primeira oficina - Etnocurrículo na Educação Escolar Indígena: introdução à utilização de *etnomídias* via podcast



Fonte: Arquivo da autora, 2024.

5.6.1 Primeiro dispositivo oficina

Durante a primeira oficina, foram mobilizados toda a equipe escolar para garantir a participação dos praticantes culturais e aspectos logísticos como alimentação. As atividades tiveram início com a apresentação das ministrantes da oficina e, em seguida, foi realizada uma dinâmica interativa intitulada “*Quem sou eu? O que faço?*”, com o objetivo de promover o reconhecimento das identidades pessoais e profissionais dos participantes e criar um espaço de partilha.

Na sequência, introduzimos a discussão sobre o etnocurrículo e sua articulação com os saberes locais, utilizando como disparador o vídeo “*Escola indígena alia currículo regular à cultura tradicional*”²⁴. O recurso audiovisual suscitou reflexões sobre as possibilidades de integração entre o currículo formal e as práticas culturais da comunidade, estimulando os participantes a reconhecerem a relevância de suas próprias experiências como conteúdo formativo legítimo.

²⁴ Disponível em: <https://youtu.be/uJkJzsdKMek?feature=shared>

Após o vídeo, para gerar a discussão foram usadas questões disparadoras, acionadas por meio da plataforma online *Mentimeter*²⁵, utilizada como estratégia para estimular a participação coletiva, possibilitando que os professores respondessem simultaneamente às perguntas propostas, de forma anônima, por meio de seus próprios *smartphones* (Figura 22).

Figura 22- Print da tela do Mentimeter - Questão disparadora 1



Fonte: *Mentimeter*, 2024.

Esse dispositivo gerou um ambiente de participação, no qual os praticantes culturais puderam expressar suas percepções e experiências, possibilitando a reflexão e partilha. A primeira questão disparadora foi: *Como você busca um currículo diferenciado a partir da sua disciplina?*

Houve três respostas com compreensões distintas, mas complementares, sobre a construção de um currículo mais sensível ao contexto indígena e às especificidades da comunidade Juruna.

Resposta 01: “Buscando demonstrar através das vivências da comunidade e como ela utiliza a matemática no dia a dia”.

O professor Genilson afirmou que busca, explorar a vivência da comunidade local e que utiliza a matemática no dia a dia, para trazer esse conhecimento aos seus estudantes. Assim, eles aprendem a aplicar tanto a matemática do cotidiano quanto a matemática formal na sala de aula.

Resposta 02: “Com materiais didáticos referente aos conteúdos, formações específicas incluindo a comunidade para ouvir suas demandas referente ao que acham importante abordar na escola”.

²⁵ É uma plataforma digital interativa que permite a criação de apresentações dinâmicas, enquetes, quizzes, votações em tempo real, entre outras funcionalidades. Disponível em: <https://www.mentimeter.com/pt-BR>.

O professor Luiz Mário comentou que achou interessante a questão levantada pelo professor Genilson. Ao chegar na aldeia constatou que os professores se reuniam com os membros da comunidade e traziam suas demandas sobre o que gostariam que fosse abordado durante o bimestre. Entende que ouvir a comunidade é parte essencial desse processo, pois o que considera importante pode não ser o que a comunidade valoriza. Eles têm uma visão própria, enquanto ele pode ver de outra forma. Por isso, essa escuta é fundamental na construção educacional. Além disso, saber como trabalhar a sua disciplina em uma comunidade que não conhece bem é desafiador, mas ao mesmo tempo enriquecedor, pois aprende com a comunidade.

Fiz uma intervenção a importância de saber sobre o cotidiano da realidade na qual estão inseridos, pois isso se aproxima do conceito de etnocurrículo, similar ao currículo da Educação Escolar Indígena. Isso ocorre porque o etnocurrículo leva em consideração as realidades da comunidade e suas tradições, incorporando esses elementos tanto na escola quanto além dela.

Resposta 03: “Buscar um currículo diferenciado, dentro de uma disciplina requer diversidade de conteúdo, trabalha com os alunos todos saberes, levando em consideração a realidade da escola!”.

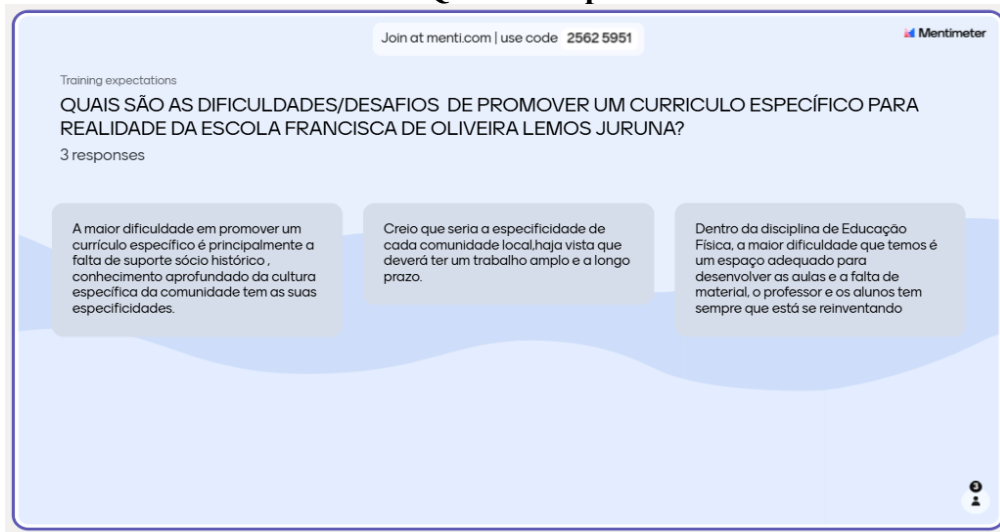
O professor Luiz Mário acrescentou um exemplo prático para ilustrar a necessidade de conexão entre currículo e realidade comunitária. Nós vimos isso claramente na comunidade de Tuba Tuba, durante o intercâmbio que fizemos com essa etnia recentemente. Estava acontecendo uma festividade, e para quem não conhece a realidade da comunidade, poderia parecer que os alunos não estavam estudando, mas, ao conversar com o professor local, ele explicou que aquilo era uma atividade de campo. Os estavam participando de uma atividade relacionada ao conteúdo escolar história e religião. Lá, o ensino religioso não é o formal, é uma questão de espiritualidade, e eles vão adaptando as atividades de acordo com a realidade da comunidade.

Em seguida foi exibido o vídeo “*Vozes, vivências e ancestralidade: Educação Escolar Indígena como território de saberes*”²⁶ para instigar a discussão sobre o currículo escolar indígena. Na sequência foi apresentada a segunda questão disparadora, (Figura 23), para aprofundar a discussão sobre os desafios enfrentados na implementação de um currículo específico para a realidade local.

Questão disparadora 2: *Quais são as dificuldades/ desafios de promover um currículo específico para realidade da Escola Francisca de Oliveira Lemos Juruna?* O objetivo foi provocar uma reflexão coletiva acerca dos obstáculos no cotidiano escolar indígena.

²⁶ Disponível em: <https://youtu.be/j76QORZTybU?feature=shared>

Figura 23- Print da tela do Mentimeter - Questão disparadora 2



Fonte: Mentimeter, 2024.

Assim como para a primeira questão, para a segunda também foram geradas respostas distintas evidenciando diferentes perspectivas sobre os desafios de promover um currículo específico para a realidade da Escola Francisca de Oliveira Lemos Juruna.

Resposta 01: *“A maior dificuldade em promover um currículo específico é principalmente a falta de suporte sócio histórico, conhecimento aprofundado da cultura específica da comunidade tem as suas especificidades”*.

O professor Luiz Mário destacou que um dos principais desafios é a ausência de uma Secretaria Especializada em Educação Escolar Indígena no município de Vitória do Xingu. Segundo ele, essa instância seria fundamental para garantir políticas públicas mais alinhadas às realidades das comunidades indígenas. Sem ela, as escolas acabam sendo incluídas junto às escolas ribeirinhas, o que compromete a construção de um currículo específico e coerente com a diversidade cultural das aldeias. Ele afirmou, que as especificidades dos ribeirinhos são uma, e da Educação Escolar Indígena é outra, nesse modelo atual, fica muito vago, não atende plenamente às particularidades das diferentes comunidades. Até mesmo o povo da Volta Grande que está à beira do rio, embora pertençam à mesma etnia, têm realidades muito diferentes.

Resposta 02: *“Creio que seria a especificidade de cada comunidade local, haja vista que deverá ter um trabalho amplo e a longo prazo”*.

A professora Suray reforçou essa visão ao explicar que, mesmo em uma mesma etnia, cada comunidade tem uma realidade distinta, afirmando que para se adaptar um currículo, é preciso ter

conhecimento de caso, pois não se trata de algo que se inventa, em Vitória do Xingu, embora seja o mesmo povo, a realidade é outra.

O professor Genilson complementou a fala ao destacar que em cada aldeia, há particularidades, com seu próprio pensamento. Tentar unificar esses diferentes pensamentos em um único objetivo é complicado.

Resposta 03: “*Na disciplina de Educação Física, a maior dificuldade que temos é um espaço adequado para desenvolver as aulas e a falta de material, o professor e os alunos tem sempre que está se reinventando*”.

O professor Luiz Mário comentou que há pressões do município para transformar as escolas indígenas em tempo integral, sem considerar suas realidades específicas, que na comunidade há uma realidade, e na Volta Grande há outra.

A professora Suray, ao complementar, chamou atenção para os desafios da Educação Física, que na escola também há alunos não indígenas, não tem como trabalhar um conteúdo totalmente voltado para Educação Escolar Indígena para não indígenas. Destacou que jogos tradicionais indígenas, precisam ser adaptados para a realidade dos alunos não indígenas.

As reflexões dos professores durante a primeira oficina, embora retratem um desejo de construir um currículo diferenciado e sensível às especificidades da comunidade, evidenciam os limites enfrentados no interior das escolas indígenas diante de um sistema educacional ainda centralizador e pouco flexível.

Para dar continuidade ao debate e instigar os praticantes a refletirem sobre suas práticas pedagógicas e seus protagonismos como (co)autores da construção cotidiana de um (etno)currículo, e sobre como esse processo pode ser potencializado pelas *etnomídias*, exibimos o vídeo *Arewana Juruna, comunicador indígena e cineasta do território indígena do Xingu*²⁷. A produção apresenta Arewana como um jovem realizador audiovisual que atua na produção de filmes, registros orais e conteúdos midiáticos que narram, em primeira pessoa, a vida e os saberes do seu povo, em diálogo com os desafios contemporâneos que atravessam a realidade indígena na Amazônia.

²⁷ Arewana Juruna e Kujaesage Kaiabi são comunicadores e cineastas indígenas que vivem na Terra Indígena do Xingu, no Mato Grosso, Brasil, onde 16 comunidades indígenas protegem as florestas da bacia do rio Xingu. Toda a Amazônia está ameaçada e em grave perigo devido ao desmatamento para exploração madeireira, mineração, pecuária, agricultura industrial e outros projetos extrativistas. [...] Os comunicadores indígenas no Brasil têm desempenhado um papel muito importante na conscientização sobre a importância da proteção das florestas e denunciado as políticas destrutivas do atual governo brasileiro. Disponível em: https://youtu.be/lwHWQ2X1XIs?si=Ywgm4YT6wa1x_b98

O vídeo revela como os comunicadores indígenas têm atuado como agentes de resistência, denúncia e conscientização, elaborando suas próprias narrativas a partir de suas territorialidades e cosmovisões, em contraponto ao silenciamento histórico promovido pelas mídias hegemônicas.

A exibição teve como intencionalidade apresentar aos praticantes as *etnomídias* como dispositivos políticos e pedagógicos e potencializadores de currículo. A fala de Arewana, entrelaçada às imagens da floresta, das aldeias, dos cotidianos, evidenciou que, para os povos indígenas, comunicar é também proteger, resistir, ensinar e afirmar modos de vida. Ao assistirem à produção de um jovem indígena que articula sua voz às urgências ambientais e socioculturais da Amazônia, os participantes puderam sentir-se provocados a transformar suas experiências em conteúdos educativos, culturais e políticos, podendo ser potencializados com o uso dos *podcasts*.

5.6.2 Segundo dispositivo oficina

A segunda oficina contou com a participação conjunta de professores e estudantes do 6º ao 9º ano e com a equipe de robótica e se constituiu em uma dinâmica colaborativa mediada pelos docentes nas salas de aula (Figura 24).

Figura 24 - Segunda oficina - Etnocurrículo na Educação Escolar Indígena: introdução à utilização de *etnomídias* via podcast



Fonte: Arquivo da autora, 2024.

A oficina foi marcada por uma construção coletiva entre a pesquisadora, os professores e estudantes e a escolha coletiva do nome do canal de *podcast* da comunidade escolar. Após votação, o resultado foi favorável ao tema *No chão da aldeia*. Esse nome foi escolhido por representar as raízes e identidades desses povos originários.

O período da manhã foi dedicado à criação do e-mail institucional do canal e ao planejamento coletivo das produções. No turno da tarde, realizamos a oficina prática com os estudantes do 6º ao 9º ano, com mediação dos docentes incentivando os estudantes a dialogar e escrever narrativas para os *podcasts*, utilizando celulares e aplicativos como o *CapCut* e o *AudioLab*.

Foi sugerido que os episódios estivessem vinculados aos temas abordados durante a Semana da Resistência, tais como valorização linguística, diálogo intercultural, artesanato, culinária, música tradicional e confecção de instrumentos musicais, estudo de plantas medicinais, elaboração de materiais pedagógicos, jogos indígenas e gestão territorial, como discutido anteriormente.

Desse modo, os professores atuaram como mediadores do processo, incentivando os estudantes a dialogar e escrever narrativas para os *podcasts*, utilizando celulares e aplicativos como o *CapCut* e o *AudioLab* (Figura 25).

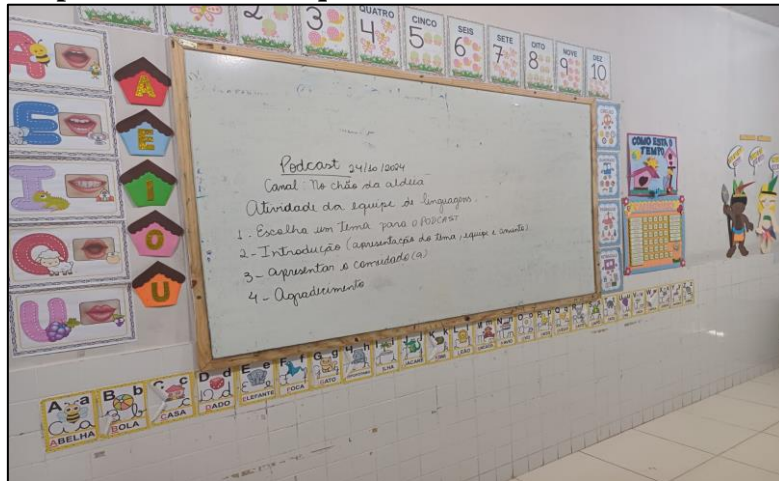
Figura 25- Grupos mediados pelos docentes



Fonte: Arquivo da autora, 2024.

O quadro branco da sala tornou-se um dispositivo coletivo de planejamento. Nele, foram escritos trechos dos roteiros, ideias de divisão de tarefas entre os praticantes, conforme Figura 26:

Figura 26- Roteiro de podcast escrito no quadro branco



Fonte: Arquivo da autora, 2024.

A presença dos professores foi essencial para articular os temas e as disciplinas escolares às narrativas propostas pelos estudantes, promovendo uma prática pedagógica colaborativa e intercultural. No entanto, embora as oficinas tenham mobilizado interesse e entusiasmo entre os envolvidos, apenas um episódio de *podcast* foi efetivamente publicado até o fim do ano letivo, devido à sobrecarga docente no encerramento do semestre e o término das aulas de 2024 dificultaram a continuidade das gravações e a finalização dos demais episódios.

O grupo *Gestão e Território* foi o único que conseguiu publicar um episódio do canal, na plataforma *Spotify for Podcasters*, com o título *Território em Foco*, conduzido pelos praticantes Pedro Kempener, Wandria Juruna, com a mediação dos professores Luiz Mário e Genilson Landim.

As narrativas centrais foram construídas a partir das entrevistas com os anciãos Sr. Antônio Juruna e Sr. Bernardino Juruna, que relataram a chegada da família Juruna ao território, os desafios enfrentados com a ausência de infraestrutura escolar, a organização comunitária e as formas de resistência utilizadas para conquistar direitos básicos, como a implementação de um posto de saúde.

Além disso, o episódio contou com o quadro “Você sabia, Yudjá?”, apresentado por Weverton Miranda, com dicas de leitura do livro da escritora indígena Maria Cândida Juruna, recomendada por Thayná Juruna, enriquecendo o conteúdo e ampliando as possibilidades de reflexão sobre memória, território e protagonismo indígena. O episódio foi publicado no dia 28 de outubro de 2024, alcançando 167 reproduções, 83 downloads e 9 comentários.

Ao compartilhar suas experiências, Sr. Bernardino Juruna narra o papel central da organização interna da aldeia para reivindicar melhorias junto ao poder público, registrada no *podcast*, *ipsis litteris*, respeitando a oralidade como forma legítima de conhecimento:

Vamos lá fazer um projeto, né, que a gente pode fazer projeto aí, do projeto que a gente consegue algumas coisas. Acho que ninguém dá nada pra ninguém se a gente não trabalhar, né? Essas empresas sempre estão vendo que às vezes dá alguma coisa, começa a trabalhar no projeto. Através de projetos a gente consegue o que a gente necessita. Para mim tem grande importância, né, de vida arrumada, que é muito grande, né, que aqui nós já estamos bem dizendo, um condomínio, né, como vocês estão vendo. E lá tem muito espaço pra gente trabalhar. Pra mim é muito importante, muita caça, peixe, né, então... Pra mim é muito importante (Ancião Bernardino Juruna).

O ancião expressa, de forma situada, aquilo que Baniwa (2023) reconhece como o movimento contínuo de reconstrução da autonomia dos povos indígenas. Sua fala evidencia que a mobilização por meio de projetos não é apenas uma estratégia de obtenção de recursos, mas uma prática política de autogestão do território e de afirmação da coletividade. A ênfase no trabalho, na articulação e na conquista por meio da ação dialoga diretamente com os princípios dos Planos de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA), que, segundo Baniwa (2023), vêm sendo impulsionados por diferentes povos como dispositivos de retomada do controle sobre seus modos de vida e seus territórios.

Nesse contexto, a narrativa de Bernardino ao propor, em sua fala, uma organização comunitária, mobiliza uma proposta de convivência ordenada e sustentável no território indígena. Esse gesto pode ser interpretado como um ato político-pedagógico, que propõe, na prática, formas autônomas de gestão e dialoga com o debate sobre a construção do etnocurrículo e com os modos próprios de ensinar, aprender e viver.

O senhor Antônio Juruna, relatou sobre sua vida na aldeia e sobre a gestão do território, descrevendo com detalhes aspectos da sua história de vida na aldeia Boa Vista.

Não tinha ninguém a partir de 10, 15 quilômetros, não tinha uma alma viva aqui perto de nós. Então, nós chegamos aqui, só mato, né? Aí, meu pai fez uma casinha bem ali à beira da estrada, mais ou menos 150 metros na beira do caminho, que nesse tempo não era estrada, era um caminho de andar animal. Não tinha carro, não tinha bicicleta, não tinha moto, não tinha nada. Então daqui as pessoas fizeram que eram mais velhas, [...] que moravam aqui, eles carregavam o alimento no burro. Trazia de Altamira, dormia aqui, Km 30, dormia bem aqui! Tinha um barracão, né? Para ficar a noite, dormia a noite, descansava os animais, no outro dia pegava. Daqui eles saíam daqui, dormia lá no 15, tinha outro barracão lá no 15, e lá eles dormiram lá também, para descansar os animais e pegar a mesma carga e ir para Vitória do Xingu. Então, essa era a escalação, de Vitória ao 15, do 15 aqui (km 30) e daqui a Altamira, era um caminhozinho, um caminhozinho assim, meio que andando no mato não existia nada de estrada, coisa nenhuma, não é aqui, tinha Jatobá, tinha castanheira, angelim, tudo em quanto. Era mata virgem. [...] (Ancião Antônio Juruna).

A narrativa do senhor Antônio Juruna é um exemplo de como as memórias e histórias de vida podem compor um possível etnocurrículo. Ao descrever sua chegada à aldeia Boa Vista e o modo de vida tradicional, revela uma forte relação com o território, a natureza e os saberes indígenas. Se esses saberes forem valorizados no ambiente escolar, podem fortalecer a identidade indígena e permitir que

os alunos reconheçam e aprendam a partir de suas próprias raízes. Ao ser registrada e compartilhada com o apoio das tecnologias digitais em rede, esta fala se torna uma *etnomídia* indígena, evidenciando como os saberes tradicionais podem ser difundidos e ganham força por meio desses dispositivos. Assim, a escola indígena torna-se um espaço de resistência e de interculturalidade, no qual emergem rupturas relevantes ao se construir um *etnocurrículo* articulado às *etnomídias*, promovendo a construção de conhecimentos que valorizam as culturas, identidades e memórias dos povos indígenas.

6. NOÇÕES SUBSUNÇORAS: A SÍNTESE DOS ACHADOS

De acordo com a definição de Santos (2019, p.124) “as noções subsunçoras são as categorias analíticas, frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria num processo de aprendizagem significativa”. Isto exige do pesquisador a mobilização de competências teórico-analíticas e hermenêuticas que Santos (2019) define como operações cognitivas:

- Distinção do fenômeno em elementos significativos; exame minucioso desses elementos.
- Codificação dos elementos examinados.
- Reagrupamento dos elementos por noções subsunçoras; sistematização textual do conjunto.
- Produção de uma meta-análise ou uma nova interpretação do fenômeno estudado.

E estabelecimento “de relações e/ou conexões entre as noções subsunçoras e seus elementos” (Macedo, 2000, p. 204).

No processo de compreensão e inferências dos conteúdos, a produção de áudio via *podcast* foi publicada na plataforma *Spotify for Podcasters*, devidamente identificada e caracterizada com texto explicativo. De posse das narrativas, o áudio foi reproduzido e transcrito por meio da interface digital com uso de inteligência artificial *AssemblyAI* (transcritor que transforma áudio em texto e texto em áudio). Após a transcrição foi realizada a interpretação e a sistematização das compreensões.

Também foram interpretadas as anotações do diário de campo e sistematizadas, enriquecendo a produção textual e as imagens registradas durante a realização das atividades, que revelaram informações significativas percebidas em cada detalhe com um “olhar sensível”.

Posterior a esse foram selecionadas duas noções subsunçoras, as quais representam o refinamento da pesquisa: “*Etnocurrículos na escola indígena: resistência ou repetição do prescrito?*” e “*Etnomídias como território de afirmação cultural indígena?*”.

6.1 Etnocurrículos na escola indígena: resistência ou repetição do prescrito?

Esta noção subsunçora tem como objetivo apresentar as perspectivas curriculares indicadas no processo de re-elaboração dos currículos para a Educação Escolar Indígena.

Ao analisar as narrativas produzidas durante a investigação, foram identificadas tentativas ou algumas aberturas de flexibilidade na criação de currículos que atendem (mesmo que de forma mínima) os anseios da comunidade indígena Francisca de Oliveira Jurana. É importante lembrar que esta escola atende tanto estudantes indígenas quanto não indígenas. Dessa forma, é fundamental

pensar em um currículo que contemple as duas realidades, uma vez ter sido percebido durante as itinerâncias de pesquisa, o esforço das professoras para elaborar atividades diferenciadas.

Diante dessa realidade, surgem indícios de uma tensão constante entre a intenção e a possibilidade efetiva de construção de um currículo verdadeiramente próprio e culturalmente situado. A escola demonstra o desejo de elaborar um currículo mais alinhado ao contexto local e às vivências dos alunos, mas ainda não foram observados avanços significativos nesse processo. Por isso, ainda é adotado o currículo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Vitória do Xingu, com adaptações realizadas conforme as necessidades identificadas no cotidiano escolar.

Essas adaptações, como a inclusão de projetos e ações voltadas à valorização dos saberes tradicionais e ao fortalecimento da identidade étnica e cultural do povo Juruna, revelam uma busca por autonomia curricular. Contudo, é necessário problematizar se tais iniciativas ocorrem em um espaço de liberdade pedagógica efetiva ou se emergem como estratégias em um campo tensionado, no qual o prescrito ainda se sobrepõe ao possível. Assim, cabe questionar: há aberturas estruturais e institucionais para a construção de etnocurrículos, ou estamos diante de espaços de negociação que, apesar de simbólicos, ainda estão marcados por limitações e imposições externas?

Essa questão não é nova e já foi retratada anteriormente, como discutido na seção 5.6.1, ao ser apontada que uma das principais barreiras para a construção de um currículo específico e situado está na ausência de um suporte institucional e sensível às realidades indígenas. As falas dos praticantes culturais da pesquisa destacaram que, além da carência de conhecimentos mais aprofundados sobre a cultura local, há também um entrave estrutural: a inexistência de uma Secretaria Municipal voltada exclusivamente para a Educação Escolar Indígena. “*Sem ela, as escolas acabam sendo incluídas junto às escolas ribeirinhas*”, o que implica nas singularidades culturais, históricas e territoriais das comunidades indígenas.

Como mencionado por um dos professores, essa generalização compromete a coerência curricular, pois mesmo entre grupos pertencentes à mesma etnia, como os Juruna da Volta Grande, há realidades distintas. Isso reforça a ideia de que qualquer tentativa de homogeneização curricular incorre em uma simplificação indevida da diversidade interna dos povos indígenas.

Neste sentido, os esforços das docentes em adaptar o currículo e promover ações que valorizem os saberes tradicionais ganham novos contornos, não apenas estratégias pedagógicas, mas também formas de resistência e re-existência frente a um modelo ainda predominantemente prescritivo e desarticulado das vivências comunitárias. O que se observa é um campo em disputa,

onde o desejo de autonomia curricular convive com os limites impostos por estruturas institucionais que pouco reconhecem e, muitas vezes, negligenciam a complexidade da Educação Escolar Indígena.

É importante ressaltar que, mesmo havendo um currículo oficial orientado pela BNCC, há uma tentativa, ainda que limitada, de estabelecer certa flexibilidade por parte da SEMED, em diálogo com as escolas indígenas, para adaptar os conteúdos às peculiaridades locais. Essas iniciativas buscam valorizar a história, a cultura e a ancestralidade dos povos originários.

Segundo Baniwa (2019), o reconhecimento de que a BNCC também abrange os povos indígenas representa um avanço importante. No entanto, esse direito deve respeitar a existência de currículos próprios, específicos e diferenciados, conforme garantido pela Constituição e demais legislações. O que é considerado comum para a maioria da população brasileira pode não se aplicar integralmente às realidades indígenas. Impor a BNCC às escolas indígenas seria uma forma de homogeneização que ignora a diversidade cultural, étnica, linguística e epistemológica desses povos. Assim, permanece o direito de cada povo indígena decidir autonomamente se adota ou não a BNCC, total ou parcialmente, preservando tanto sua cidadania plena quanto sua cidadania diferenciada.

Entre as estratégias adotadas pela escola Francisca de Oliveira Juruna para alcançar uma Educação Escolar Indígena mais significativa, destaca-se o esforço constante em construir um currículo próprio, alinhado às especificidades culturais da comunidade. Esse processo ocorre mesmo diante de desafios históricos, povos que tiveram que se adaptar a uma cultura dos colonizadores. Um dos principais tensionamentos está no ensino da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa, muitas vezes em detrimento a língua materna (ancestral). Além disso, a especificidade de ser uma escola indígena que também atende alunos não indígenas exige da equipe pedagógica a criação de práticas que conciliem a diversidade presente, sem apagar os saberes e as identidades dos povos originários. Frente a esse cenário, a escola tem buscado, ainda que de forma pontual, promover ações que valorizem a ancestralidade, a interculturalidade e os modos próprios de aprender e ensinar do povo Juruna.

Conforme discutido anteriormente os docentes da instituição manifestaram tanto o desejo, quanto esforços para construir um currículo mais alinhado à realidade sociocultural da comunidade. Ao serem retomadas aqui sob uma nova lente analítica, suas falas contribuem para compreender o etnocurrículo como uma prática de resistência frente ao modelo curricular hegemônico.

Durante os encontros com os/as professores/as, os diálogos sobre suas práticas pedagógicas possibilitaram refletir algumas questões sobre as dinâmicas curriculares da escola. Ao perguntar como buscam um currículo diferenciado a partir da sua disciplina, eles responderam:

“Demonstrar através das vivências da comunidade e como ela utiliza a matemática no dia a dia” (Professor Genilson).

Essa fala reflete um movimento, uma tentativa de aproximação entre os conteúdos escolares e os modos de vida da comunidade, estabelecer diálogo entre as vivências e saberes da comunidade e a valorização das práticas pedagógicas, o que se alinha à perspectiva de um etnocurrículo. Da mesma forma, outro professor destacou a importância de ouvir as demandas da comunidade.

“Utilizar materiais didáticos referentes aos conteúdos, formações específicas incluindo a comunidade para ouvir suas demandas referentes ao que acham importante abordar na escola” (Professor Luiz Mário).

Há indício, neste depoimento, da construção de um possível etnocurrículo que se manifesta como uma construção dialógica, que tensiona a lógica unilateral de prescrição estatal e assume a escuta como elemento fundante da prática educativa. O professor ainda relatou que durante um intercâmbio na comunidade Tuba Tuba, houve uma festividade que poderia ser interpretada como uma “ausência de aula”. No entanto, segundo o educador local, tratava-se de uma atividade na qual os estudantes estavam imersos em práticas culturais que dialogavam diretamente com os componentes curriculares, como história e religião.

A partir dessa narrativa, é identificada uma ampliação do que se compreende como espaço-tempo escolar. A sala de aula se desmaterializa e o conhecimento é produzido por meio da vivência e da participação nas práticas tradicionais incorporando saberes ancestrais como parte legítima do processo formativo. Nesse sentido, destaca:

“buscar um currículo diferenciado dentro de uma disciplina requer diversidade de conteúdo” (Professor Luiz Mário).

Essa perspectiva envolve trabalhar com todos os saberes e considerar a realidade da escola, retratando que o desafio não está apenas na inserção de temas culturais indígenas no currículo, mas na criação de um currículo que parta, de fato, das epistemologias indígenas, reconhecendo outras formas de ensinar e aprender.

Ainda que tais estratégias revelem caminhos possíveis para a construção de um currículo sensível às especificidades indígenas, os docentes também expressaram os entraves estruturais enfrentados. Ao serem questionados sobre quais são as dificuldades/desafios de promover um currículo específico para realidade da Escola Francisca de Oliveira Lemos Juruna, responderam:

“A maior dificuldade em promover um currículo específico é principalmente a falta de suporte sócio-histórico, conhecimento aprofundado da cultura específica da comunidade” (Professor Luiz Mário).

Esse relato retrata a ausência de políticas formativas e institucionais que garantam subsídios efetivos para a construção de um etnocurrículo. Tais desafios que atravessam a prática pedagógica e indicam a necessidade de um olhar mais atento às particularidades de cada comunidade indígena. Um exemplo disso apareceu na resposta de um praticante:

“Creio que seria a especificidade de cada comunidade local, haja vista que deverá ter um trabalho amplo e a longo prazo.”

Essa reflexão, retrata a implicação de se propor um modelo curricular homogêneo mesmo entre comunidades que compartilham a mesma origem étnica.

A professora Suray destacou que, ainda que pertençam ao mesmo povo, as aldeias localizadas no território de Vitória do Xingu possuem formas distintas de organização social e práticas culturais. Isso implica que, para a construção de um currículo coerente com essas realidades, é indispensável um conhecimento aprofundado de cada contexto local. Essa perspectiva foi complementada por outro professor:

“Dentro de cada aldeia, há particularidades, cada aldeia tem seu próprio pensamento. Tentar unificar esses diferentes pensamentos em um único objetivo é complicado” (Professor Genilson).

Essa fala evidencia que o currículo, longe de ser uma proposta pronta e fechada, exige abertura, escuta e constante negociação. Ele deve emergir das vivências dos povos indígenas e, por isso, qualquer tentativa de padronização tende a apagar os múltiplos modos de vida que coexistem no território. Outro ponto importante diz respeito às condições materiais e institucionais que interferem na possibilidade de realizar práticas pedagógicas alinhadas às especificidades culturais. O praticante cultural mencionou:

“Dentro da disciplina de Educação Física, a maior dificuldade que temos é um espaço adequado para desenvolver as aulas e a falta de material, o professor e os alunos têm sempre que está se reinventando.”

Essa necessidade de "reinvenção" retrata o esforço constante dos(as) docentes em promover um ensino significativo. A professora Suray, ao retomar essa questão, trouxe outro ponto sensível: a presença de estudantes não indígenas na escola, o que exige adaptações constantes no planejamento,

como no caso dos jogos tradicionais indígenas, que precisam ser recontextualizados para que façam sentido para um grupo heterogêneo.

Essas falas, analisadas à luz do conceito de etnocurrículo, mostram que os(as) professores(as) atuam como mediadores entre a cultura escolar e os modos de vida das comunidades. Suas práticas não se restringem à reprodução de conteúdo prescrito, mas constituem formas de resistência e re-existência frente às imposições de um sistema educacional que ainda opera sob lógicas normativas, muitas vezes descoladas das realidades indígenas.

A professora Suray, ressaltou a complexidade de pensar um único currículo para comunidades que, embora compartilhem a mesma etnia, possuem realidades distintas:

“Cada comunidade tem uma realidade distinta. Para se adaptar um currículo, é preciso ter conhecimento de caso, pois não se trata de algo que se inventa” (Professora Suray).

Essa fala revela a tensão entre o desejo de curricularização localizada e os limites impostos por estruturas normativas generalistas.

Todas as questões indicam o anseio por outras maneiras de ensinar, recursos didáticos e espaços físicos que atendam suas necessidades educacionais. A narrativa da professora Suray traz um aspecto que merece reflexão: como elaborar um etnocurrículo que atenda estudantes indígenas e não indígenas, simultaneamente?

Tais relatos demonstram que, embora a escola desenvolva práticas de adaptação curricular, estas ocorrem em um campo tensionado, onde o prescrito ainda delimita fortemente o possível. A resistência, portanto, emerge como reinvenção pedagógica cotidiana, reafirmando a importância de compreender o currículo indígena não como mera adaptação ao modelo oficial, mas como um espaço em disputa e criação, no qual o diálogo entre os saberes tradicionais e os conhecimentos escolares pode configurar uma forma legítima de re-existência.

Apesar das tentativas de flexibilização curricular e das ações de condicionantes da UHE Belo Monte, a atuação do Território Etnoeducacional do Médio Xingu (TEEMEX) e da FUNAI entre outros órgãos, como discutido na seção 3.3 ainda há um desafio estrutural, o currículo oficial, orientado pela Base Nacional Comum Curricular, continua sendo o principal parâmetro das práticas pedagógicas, inclusive em escolas situadas em territórios indígenas. Embora existam espaços de negociação e adaptação, como as oficinas de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), as formações de professores indígenas e as iniciativas de fortalecimento das línguas ancestrais, essas

ações ainda são insuficientes para consolidar um etnocurrículo efetivamente construído a partir das epistemologias e cosmologias indígenas.

É bastante complexo e desafiador pensar em um etnocurrículo quando o currículo da escola indígena é orientado por um currículo oficial (a BNCC). Aqui, é possível '*fazerpensar*' fissuras, ou seja, criar aberturas que priorizem aspectos relevantes da história, cultura e ancestralidade dos povos indígenas. Em síntese, o que se observa é uma distância significativa entre o reconhecimento normativo dos direitos curriculares indígenas e sua efetivação no cotidiano escolar.

A Base Nacional Comum Curricular, conforme destaca Baniwa (2019), representa um avanço ao reconhecer o direito dos povos indígenas de elaborarem seus próprios currículos, alinhados aos seus planos de vida, saberes, línguas e tradições. No entanto, embora essa previsão normativa represente uma conquista política importante, seu alcance prático ainda é limitado por fatores como a ausência de uma instância institucional especializada, o desconhecimento da diversidade intraétnica e a estrutura centralizadora das políticas educacionais. Assim, mesmo com a possibilidade formal de construir currículos próprios, o que se observa são escolas que operam em um campo tensionado entre a prescrição oficial e a tentativa de afirmação de uma autonomia curricular real. Nesse contexto, as adaptações locais ganham significado político, pois revelam tanto a resistência à homogeneização quanto os limites da autonomia diante de uma estrutura que ainda não reconhece plenamente as especificidades das comunidades indígenas.

Desse modo, mesmo diante das imposições do currículo oficial, os povos indígenas seguem em luta pela re-construção de suas formas próprias de ensinar e aprender, criando fissuras na lógica hegemônica e plantando as sementes de um possível etnocurrículo que respeite seus modos de vida, suas cosmologias e suas línguas. A construção desse currículo não é apenas uma tarefa técnica ou institucional, mas uma ação política, ancestral e coletiva de re-existência frente aos processos históricos de apagamento.

Como adverte Kayapó (2023) ainda que haja avanços em algumas pesquisas recentes sobre os povos indígenas, permanece o desafio de desconstruir visões distorcidas, colonizadoras e etnocêntricas que invisibilizam as ações e os saberes desses povos ao longo da história. O autor defende que é preciso romper com concepções romantizadas e com narrativas históricas que excluem os povos originários como sujeitos ativos, para que possamos, por meio de uma abordagem interdisciplinar e intercultural, reconhecê-los como protagonistas que atuaram, e atuam, com interesses próprios e coletivos em todos os tempos históricos. Nas palavras do autor:

O protagonismo dos povos indígenas sinaliza para o fato de que eles foram silenciados pela história hegemônica, de cunho colonizador, mas do ponto de vista real esses povos são incansáveis em suas ações, realizando confederações, construindo saberes, tecnologias e estratégias de produção e manejo de modos de vida específicos, nem sempre bem vistos pela sociedade do entorno (Kayapó, 2023, p. 38),

É neste cenário de tensões e possibilidades que tomo como referência a narrativa da professora Paloma Juruna, responsável pelo ensino da língua materna (ancestral). As tentativas de construção de um etnocurrículo tornaram-se evidentes durante minha itinerância em campo, ao investigar as práticas educativas e as narrativas produzidas pelos praticantes culturais. Nesse contexto, a professora Paloma vem desenvolvendo ações importantes, como o projeto “Alfaletando” que articula oralidade e escrita na educação infantil e nos anos finais, e o registro de narrativas da comunidade em formato escrito e bilíngue. Sua fala revela como esses materiais expressam a memória coletiva e o protagonismo cultural do povo Juruna, ainda que não estejam, por ora, vinculados ao uso do *podcast* como *etnomídia*.

[...] esse ano eu tô trabalhando somente o projeto que eu nomeei como “Alfaletando”, que é alfabetização e letramento, tanta para educação infantil, até os anos finais - “Alfaletando”. Eu fiz essa junção aqui de alfabetização e letramento para eles já terem a noção. Para “Semana da Resistência”, [...] eu fiz entrevistas com alguns mais velhos. [...] eu transformei, só que é só material escrito, porque eu tinha gravado no meu celular, mas aí como eu troquei de celular, perdi. Ficou o material escrito, ele tá no meu livro, que é narrativas e memórias de um Juruna. Aí tem uma síntese, na verdade, da biografia da Vovó Chiquinha; aí vem a do meu Tio Vigílio e do meu Tio Antônio - vem de alguns mais velhos, só que tá só escrito, entendeu? Já é um material bilíngue. Assim que eu terminar o livro da gramática da língua, eu vou mexer nesse outro material pra terminar eu quero colocar como narrativas da comunidade, todas as narrativas. [...] no momento que a escola tiver, vamos supor, por exemplo, trabalhar folclore, aí não precisa ir buscar essas lendas, mitos, essas coisas fora. A comunidade mesmo já tem essas próprias narrativas. Então é uma forma de fortalecer a cultura da comunidade também (Professora Paloma Juruna, 2024).

A narrativa apresenta vários elementos significativos que demonstram a resistência ao currículo prescrito e um anseio por um currículo (etnocurrículo?) com foco na sua realidade. Primeiro a professora menciona o projeto “Alfaletando” que acredita ser coerente com a necessidade dos estudantes. Segundo ela fala que envolveu os estudantes nas atividades alusivas à “Semana da Resistência” como forma de escrever a história de suas ancestralidades. Posteriormente refere-se a um livro, que escreveu sobre narrativas e memórias de um povo Juruna, incluindo a biografia da sua avó Chiquinha, dos tios Vigílio e Antônio. Ainda diz que vai concluir um material didático que começou a produzir. Para ela, a comunidade tem essas próprias narrativas e isto é uma forma de valorizar a cultura da comunidade. Tais ações são importantes para a Educação Escolar Indígena, porém, são iniciativas que necessitam ser ampliadas e efetivadas.

Uma outra narrativa foi proferida pelo diretor, no qual ele evidencia perspectivas etnocurriculares, quando dialoga com a turma de 3º e 4º ano e fala da sua ancestralidade. Durante a sua visita na sala de aula, conversou com os estudantes sobre suas ancestralidades, transformando em uma aula de história e cultura do povo Juruna. Durante essa aula, o Cacique narrou para as crianças aspectos da trajetória de sua avó, figura central que dá nome à escola (Francisca de Oliveira Lemos Juruna). A forma como compartilha essa memória retrata a sua história familiar, saber ancestral e identidade étnica e cultural do seu povo. Ele mostra um quadro contendo a fotografia de sua avó. Os estudantes, por sua vez, ouviram com atenção a narrativa, como mostra a Figura 27.

Figura 27- Cacique Fernando Juruna dialogando com os discentes do 3º e 4º ano



Fonte: Arquivo da autora, 2024.

A escuta das narrativas do Cacique pode representar a potência política e pedagógica da escola como espaço de (re)construção da memória e resistência às imposições externas. Se constituiu como prática de (re)afirmação cultural e como ato político de enfrentamento aos processos de apagamento historicamente impostos aos povos indígenas:

Vocês conhecem a Francisca Juruna? [...] é a matriarca da Aldeia [...] ela era o que minha? [...] minha vó [...] vocês sabem que o nome dela é o nome da escola? [...] essa aqui que é a Francisca Juruna (ele mostra o quadro com a fotografia de sua avó) ela é minha vó, ela já faleceu, então ela que é a matriarca da nossa comunidade [...] a gente é Juruna por conta dela, por conta que ela é juruna, do povo juruna que é uma história bem longa sabe, a minha vizinha, gente, ela morava em uma aldeia tradicional há muitos anos, e aí o que que aconteceu? (Cacique Fernando Juruna, 2024).

Esta narrativa demonstra como a oralidade e a memória atuam como dispositivo de continuidade dos ‘fazeressaberes’ ancestrais. Conforme Baniwa (2023), os povos indígenas

desenvolveram, ao longo do tempo, conhecimentos articulados a dimensões pedagógicas, socioculturais, políticas, econômicas e espirituais, enraizados em seus territórios. A oralidade e a memória ocupam lugar central nesse processo, funcionando como dispositivos de continuidade dos saberes ancestrais. Para os povos indígenas, a ancestralidade representa uma forma de conexão com o mundo, permitindo a vivência contínua dos ensinamentos originários da humanidade e sustentando os vínculos entre passado, presente e futuro.

Outro fragmento da narrativa do Cacique Fernando revela aspectos importantes sobre a tensão histórica entre os modos de viver indígenas e os processos de ocupação, colonização e normatização do território. A demarcação das terras, ainda que pensada como forma de proteção, também impôs limites à mobilidade tradicional e ainda é insuficiente diante das constantes invasões.

Com o tempo a gente vivia andando pelo Rio Xingu pela beirada onde os povos faziam suas caminhadas e eles chegavam, passavam um tempo, por isso que existia a nossa casa de palha[...]. Então a gente fazia aquelas casinhas de palha aí a gente passava um período lá com um tempo íamos embora [...]. E depois, o que que aconteceu? Tinha muita gente, muita gente mal, muita gente ruim, algumas pessoas boas, mas muita gente mal e aí o governo teve que demarcar as terras indígenas, os locais onde os indígenas andavam. Por isso que hoje existem as reservas, as aldeias, as comunidades, por conta dessa quantidade de gente vindo para o Brasil, e aí se foi criado através de leis, decretos, essas reservas para definir até onde as pessoas poderiam entrar. Mas infelizmente, hoje a gente sofre muita invasão das propriedades do cuidado do índio, por que? Porque nós indígenas cuidamos da floresta, dos animais [...] (Cacique Fernando Juruna, 2024).

Nesse sentido, Kayapó (2023) enfatiza que os povos indígenas continuam a lutar pelos seus territórios tradicionais utilizando os saberes e recursos que possuem, em um movimento que reafirma sua identidade e protagonismo político. A luta indígena não se restringe à defesa da terra como bem material, mas envolve a preservação de um território sagrado onde se tecem a ancestralidade, as línguas originárias, os modos de organização política e as cosmologias próprias.

Refletindo sobre a narrativa do Cacique Fernando no ambiente escolar, há uma resistência na tentativa da (re)construção (etno)curricular. Segundo Kayapó (2023), os currículos escolares historicamente eurocentrados têm apresentado os povos indígenas como figuras passivas, enquanto, na realidade, eles constroem e atualizam formas de resistência e pertencimento, sobretudo, por meio da relação com o território, a memória e os saberes ancestrais.

Durante a itinerância foi observada outra tentativa de constituir um etnocurrículo, que foi a “Semana da resistência indígena: indígenas-histórias e saberes: reflexos de um povo”. É um evento específico dos povos originários realizado anualmente no mês de abril, que tem como objetivo dar

visibilidade às suas causas de luta e resistência, compartilhando suas histórias e saberes como reflexos de seu povo.

Como discutido na seção 5.3, a semana da resistência representa um ato de luta contra as mazelas praticadas ao longo da história e, ainda, nos dias de hoje. É uma busca incessante pelo direito à vida, à sobrevivência e à saúde com dignidade. A escola Francisca Juruna desenvolveu várias atividades educacionais que representam e explicam a importância da resistência para a preservação de sua história, identidade e cultura.

Para Kayapó (2023), a escola tem papel fundamental no enfrentamento da lógica reducionista ao promover práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade histórica, cultural, linguística e política dos povos originários. O autor propõe uma ruptura com a perspectiva colonizadora, tradicionalmente reproduzida nos currículos escolares, defendendo que os indígenas sejam inseridos na história, não apenas como sujeitos do passado, mas como protagonistas do presente.

Ele destaca que, para além da crítica às políticas indigenistas e aos apagamentos históricos, é preciso avançar no combate ao racismo estrutural e reconhecer os saberes e formas de organização indígenas como partes constituintes da nação brasileira, a superação do “índio genérico”. Kayapó (2023), afirma que isso passa pela valorização da multiplicidade de identidades e lutas dos povos originários, ressignificando o papel da escola na construção de uma sociedade mais democrática e plural.

Inspirada nessa compreensão, a escola Francisca de Oliveira Lemos Juruna, como já relatado, busca ressignificar o dia 19 de abril (antes, Dia do Índio) e, atualmente, instituído “*Dia dos Povos Indígenas*”, como um momento de afirmação identitária e política. A escola realiza, anualmente, a *Semana da Resistência Indígena*, com atividades educativas que valorizam a história, a cultura e a luta dos povos originários, especialmente do povo Juruna. Essa mobilização representa, além de uma data festiva, uma prática pedagógica de resistência, articulada à possível construção de um etnocurrículo, construído a partir da memória, da ancestralidade e das lutas atuais.

Nesse contexto, a *Semana da Resistência Indígena* é uma possível resposta política e educativa, um grito coletivo por dignidade, justiça e continuidade ao enfrentamento contradições, como a violação de direitos, as violências históricas e contemporâneas, a invasão dos territórios, a exploração de recursos naturais, a destruição ambiental, da negação de direitos educacionais, em particular, o currículo.

Durante o evento, o diretor Fernando Juruna ressaltou o papel da escola como espaço de luta e pertencimento.

A primeira escola foi construída em 1970, a segunda em 2012, a terceira 2013 e essa daqui foi fundada em 2016 [...]. Esse é o processo e a gente hoje se coloca como povo Juruna e Arara por conta do vô e da vô, né? [...]. É por isso que nós temos os nossos nomes [...] para essa semana é uma semana de trabalho [...] o 3° e 4° estão trabalhando música, né? [...] A gente está trabalhando a Semana da Resistência Indígena[...] (Cacique Fernando Juruna, 2024).

A partir desta narrativa, é identificado que o Cacique concebe a escola não somente como um local de ensino formal, mas como um território de resistência, enraizamento cultural e reconstrução identitária. De acordo com Raimundo Kambeba, para que as ações curriculares em contextos indígenas sejam eficazes, é indispensável que o Projeto Político Pedagógico esteja centrado nas realidades linguísticas, culturais e territoriais de cada povo. Isso inclui a elaboração de calendários próprios, o reconhecimento da oralidade como fonte legítima de conhecimento e a valorização dos saberes tradicionais no cotidiano escolar (Firmino, 2024).

No entanto, mesmo com esse respaldo legal e pedagógico, Kambeba observa que a BNCC ainda representa um entrave parcial, ao contemplar apenas uma parte das demandas de uma educação diferenciada. Na prática, segundo ele, os sistemas de ensino impõem exigências que acabam por ocupar o tempo que deveria ser investido na efetivação dos projetos da comunidade, deixando a escola entre atender às normativas oficiais ou escutar e viver as experiências locais (Firmino, 2024).

Do mesmo modo, Edson Kayapó reforça a crítica ao currículo prescrito, ao advertir que a abordagem das questões indígenas não pode se restringir a datas comemorativas, como o 19 de abril. Ele defende que a temática indígena deve perpassar todo o ano letivo, de forma transversal e interdisciplinar, com base em uma escuta ativa da pluralidade cultural dos povos originários do Brasil. Embora reconheça que a introdução da BNCC prevê o respeito à diversidade, Kayapó ressalta que essas intenções raramente se concretizam nos currículos escolares de fato implementados, o que revela uma lacuna entre o que está escrito nos documentos oficiais e o que é vivenciado nas escolas (Firmino, 2024).

Diante disso, é possível afirmar que as contribuições dos professores da Escola Francisca Juruna indicam caminhos em direção da construção de um possível etnocurrículo, conectado aos saberes tradicionais cotidianos, às demandas e aos modos da comunidade Juruna. No entanto, como lembram Kambeba e Kayapó, tais movimentos ainda enfrentam o desafio da tensão permanente com os dispositivos curriculares oficiais, que pouco dialogam com as pedagogias indígenas e, frequentemente, invisibilizam os saberes tradicionais no cotidiano escolar (Firmino, 2024).

Refletindo sobre esta abordagem, é incerto dizer que existe um etnocurrículo em meio a um currículo estabelecido, oficialmente. As atividades diferenciadas desenvolvidas pela escola e as narrativas apresentadas aqui revelam lutas e anseios por um etnocurrículo na escola indígena Francisca de Oliveira Lemos.

As iniciativas parecem confundir-se e misturar-se, levando a uma contradição: é resistência ou repetição do currículo prescrito? Essa resistência é potente e capaz de alcançar um etnocurrículo, etnoimplicado com instituintes culturais da formação para uma etnoaprendizagem? Ou a repetição do currículo prescrito permanecerá dominando?

6.2 *Etnomídias* como território de afirmação cultural indígena?

O objetivo desta noção subsunçora é apresentar as etnomídias como dispositivos educativos em um território que busca a afirmação cultural indígena na comunidade escolar Francisca de Oliveira Juruna.

Durante a pesquisa, foram desenvolvidas atividades com o uso de tecnologias de áudio (o *podcast*), com a intenção de compreender como este dispositivo pode contribuir para o protagonismo cultural indígena. A experiência com oficinas de produção de *podcast* revelou o modo como professores e estudantes indígenas vêm se apropriando das tecnologias digitais para expressar suas memórias, saberes, práticas cotidianas e territorialidades.

As *etnomídias* podem ser compreendidas como territórios comunicacionais de afirmação cultural, permitindo a valorização da oralidade, da memória ancestral, das línguas indígenas e das práticas pedagógicas articuladas nos saberes da comunidade. As atividades desenvolvidas durante a Semana da Resistência retrataram o engajamento dos docentes e estudantes e a articulação dos conteúdos com vozes e as questões políticas e culturais vividas no território conforme narrativa da professora Suray, que compartilhou sua percepção sobre o processo de produção de *podcast*:

Trabalhar com Podcast é uma experiência incrível, pois é um recurso que envolve nossos alunos, principalmente pelo uso das mídias e tecnologias das quais estão acostumados a manusear. O tema relacionado à Semana da resistência foi bem assertivo, pois serviu tanto para reforçar aquilo que tem sido trabalhado na Educação Indígena, quanto registrar todo o processo de construção desse evento que envolve a comunidade escolar como um todo. É de fato uma experiência única para nossos alunos, alguns têm mais dificuldade para se expressar e produzir, mas vemos que se esforçam para fazer parte desse momento tão importante para a nossa escola. Nosso tema é sobre as linguagens que estão inseridas no contexto escolar indígena, subdivididas em LIBRAS, Língua Portuguesa, Língua inglesa e língua materna. Cada componente adaptou um roteiro para transformar em podcast construído genuinamente pelos discentes, com a orientação dos professores regentes e auxiliares de sala (Profª. Suray Andria M. S. Juruna, 2024).

A fala da professora demonstra que o *podcast* foi utilizado como um dispositivo pedagógico importante, tanto por sua afinidade com as práticas digitais dos estudantes quanto por seu potencial de registrar e valorizar as vivências culturais da comunidade. A proposta envolveu, inclusive, a adaptação curricular de componentes diversos, permitindo que os estudantes fossem co-autores de suas aprendizagens, em um processo colaborativo e criativo de construção do conhecimento.

Além disso, a professora Paloma Juruna, responsável pelo ensino da língua materna (ancestral), expressou o desejo de utilizar o *podcast* como estratégia para trabalhar com os relatos orais dos mais velhos, em português e em língua Juruna. Seu interesse está em retomar materiais já coletados e apresentá-los sob a perspectiva da oralidade e da memória, fortalecendo o vínculo intergeracional e o protagonismo indígena nas práticas educativas.

Esse protagonismo pode ser observado na narrativa do ancião Antônio Juruna:

Ah Quando eu era criança, quando nós chegamos para cá, eu quando era pequenininho de dez anos para frente, não existia. Nós tínhamos essa coisa na cabeça, mas não tinha procurado organizar, entendeu? Aí nós vivíamos assim, sem nenhum problema de saber que já nós chegamos aqui, ou que já estamos aqui, ou que chegamos aqui como índio, não. Foi depois que minha irmã morreu, que a gente procurou, e depois que a barragem veio fazer os estudos, né, pra nós. fazer estudo aí, foi que nós corremos atrás e conseguimos, graças a Deus, nossos direitos. Muitos amigos da gente que brincam com a gente, dizem, ah, vocês não é índio não, o que você está fazendo? Não, o sangue está aqui ó, correndo nas veias. Porque minha mãe nasceu no Yucatã, eu nasci no Yucatã eu. Eu vim pra cá com um ano de idade. Agora, por que eu sei essas coisas tudinho? Porque minha mãe sentava, meu pai sentava e me explicava. E eu não falo nada de errado e nem ando com mentira. Mas o que eu digo aqui pode jogar em qualquer canto que está seguro (Ancião Antônio Juruna, 2024).

O sr. Antônio Juruna demonstra que a afirmação da identidade indígena é um processo construído historicamente, marcado por desafios externos e pelo esforço coletivo de reconhecimento de direitos. Seu relato mostra que a consciência étnica não foi imediata, mas resultado da transmissão oral e das experiências vividas. Essa narrativa reforça a importância da memória e da voz dos mais velhos para os povos indígenas, para manter viva a cultura e garantir a continuidade da identidade étnica e cultural do seu povo. Assim, o depoimento do ancião destaca o papel fundamental da escola e da comunidade em preservar essas histórias, fortalecendo a resistência contra o apagamento cultural e a invisibilização das comunidades indígenas.

[...] os povos indígenas construíram suas civilizações em seus territórios, desenvolvendo complexos sistemas de conhecimentos, socioculturais, pedagógicos, políticos, econômicos e religiosos. A oralidade e a memória são poderosas ferramentas de continuidade desses saberes e fazeres ancestrais. A ancestralidade indígena é uma conexão e interação com a dinâmica do mundo primordial que possibilita a vivência continuada dos princípios e valores dos primeiros tempos do mundo e da humanidade (Baniwa, 2023, p. 12).

Corroboro o autor que a oralidade e a memória são poderosas ferramentas de continuidade desses saberes e fazeres ancestrais. Sendo assim, é fundamental problematizar o lugar que as mídias ocupam no campo das disputas narrativas. Para Kayapó (2023), os meios de comunicação hegemônicos geralmente atuam de forma anti-indígena, ora silenciando, ora estereotipando os povos originários. Raramente divulgam informações que contextualizam suas lutas ou deem visibilidade a seus projetos de autonomia, preferindo manter discursos coloniais que associam os indígenas ao “atraso cultural”, à “ameaça ao progresso nacional” e até à “invasão de terras”.

À luz dessa crítica, torna-se ainda mais importante a apropriação das *etnomídias* como dispositivo de contra-narrativa. Produzir *podcasts*, como fizeram os professores e estudantes da Escola Francisca Juruna, significa ocupar um espaço de fala historicamente negado, onde é possível narrar a própria história, defender os próprios territórios e afirmar a identidade a partir de uma epistemologia própria, descolonizando tanto o currículo quanto a comunicação. Assim, as *etnomídias* tornam-se espaços pedagógicos e políticos, onde se entrelaçam a educação, a cultura e a resistência, contribuindo para a construção de um possível etnocurrículo na escuta, na memória e na autoria dos povos indígenas do Médio Xingu.

Atualmente, os povos indígenas protagonizam múltiplas formas de resistência e re-existência, que ultrapassam os limites dos territórios físicos e se afirmam em dimensões políticas e comunicacionais.

Na atualidade ocorrem outras formas diversificadas de resistência e alteridade sociocultural, tais como: autonomia e protagonismo das aldeias, povos e organizações indígenas, fortalecimento do movimento indígena articulado ativo e criativo, mobilizações, marchas, acampamentos, ocupações de espaços, organização e participação política, autonomias etnoterritoriais, produção artística e acadêmica, projetos próprios de educação, saúde e autossustentação, apropriação e uso de mídias e outros meios de comunicação, interação com a opinião pública nacional e internacional, acionamento constante do Ministério Público e do Poder Judiciário e participação ativa da vida nacional (Baniwa, 2023, p. 17).

Ao reconhecer o uso das mídias como estratégia de resistência e expressão cultural, Baniwa (2023) retrata a noção de território para incluir também os territórios comunicacionais. Neste contexto, as *etnomídias*, como o podcast, os vídeos e produções audiovisuais indígenas, tornam-se dispositivos de afirmação identitária, de denúncia e de mobilização política, além de constituírem-se como dispositivos pedagógicos que podem potencializar a construção de um possível etnocurrículo.

Conforme discutido na seção 5.6.2, o engajamento de professores e estudantes nas oficinas de produção de podcast foi fundamental para promover práticas pedagógicas de natureza colaborativa e intercultural. Destaca-se, nesse processo, o protagonismo dos praticantes culturais na condução e

produção do episódio “*Território em Foco*”, publicado na plataforma *Spotify for Podcasters*. O episódio, já apresentado anteriormente, foi construído a partir de entrevistas com os anciãos Sr. Antônio Juruna e Sr. Bernardino Juruna, os quais compartilharam memórias sobre a chegada da família Juruna ao território do Médio Xingu, os desafios enfrentados diante da ausência de infraestrutura básica e as formas de resistência coletiva que culminaram em conquistas como a implantação de um posto de saúde na comunidade. Além disso, como também mencionado, o episódio contou com o quadro “*Você sabia, Yudjá?*”, com recomendação de leitura do livro da escritora indígena Maria Cândida Juruna. Esses elementos reforçaram a riqueza do conteúdo produzido, ampliando os horizontes de reflexão sobre memória, território e protagonismo indígena na escola.

A interface do canal *No Chão da Aldeia*, apresentada na Figura 28, representa um marco simbólico de autoria indígena e das potencialidades das *etnomídias* como práticas pedagógicas situadas. Como já apresentado, a experiência com o *podcast* revelou-se um dispositivo formativo que tensiona o currículo prescrito e contribui para a construção de um possível etnocurrículo enraizado nos saberes, memórias e cosmologias do povo Juruna.

Figura 28- Canal de podcast–No Chão da Aldeia



Fonte: Página do canal, 2025.

Esta é a interface do canal do *podcast*, o produto final da minha pesquisa. Considero uma atividade importante, uma que vez que contribuiu para tensionar a constituição de um possível etnocurrículo na escola pesquisada. A experiência com o *podcast* demonstra o seu potencial na Educação Escolar Indígena, uma tecnologia de áudio bastante utilizada pelos povos originários.

Os celulares são os meios de acesso à internet mais acessíveis naquela comunidade escolar. Eles apropriam-se dos celulares para criar suas *etnomídias*: site, Instagram, grupos no *WhatsApp*, para promover a comunicação e divulgar sua cultura e suas tradições, bem como as atividades escolares. No entanto, em geral, as *etnomídias* pertencem às grandes empresas de tecnologias (big techs²⁸). No

²⁸ São empresas de tecnologia do mundo, que incluem empresas como Apple, Microsoft, Google (Alphabet), Amazon e Meta, que dominam vários setores da tecnologia, incluindo hardware, software, serviços online e redes sociais, e exercem um impacto na economia global, na inovação e no comportamento do consumidor.

Brasil, diferentes etnias, como os povos originários do Médio Xingu, estão reféns dessas big techs, porque estão inseridos no mundo digital e, ao mesmo tempo, produzem matérias-primas (dados) que favorecem, cada vez mais, a expansão das big tech.

A extração de ouro ilegal de terras indígenas e as cenas do genocídio ianomâmi, suas ligações com o colonialismo digital e o tecnofascismo brasileiro e o bolsonarismo reforçaram que capitalismo, colonialismo e racismo não se dissociam, como nos ensinou Frantz Fanon. Os softwares necessitam do hardware, que é produzido com matérias-primas como o ouro indígena brasileiro [...] (Faustino; Lippold, 2023, p.15).

Neste sentido, os povos indígenas usam as tecnologias digitais para comunicar, divulgar suas ancestralidades e transmiti-la para gerações futuras em troca da extração abusiva de recursos minerais para o desenvolvimento de soluções tecnológicas pelas big techs. Além disso, a extração de dados sensíveis e da própria cultura indígena para criar produtos e serviços, potencializando, desse modo, o capitalismo digital. Os interesses políticos e econômicos na sociedade tecnológica se sobrepõem aos interesses dos povos originários. É grave como isso acontece uma invasão de privacidade e um colonialismo digital sem precedentes. Os povos indígenas foram, outrora, reféns da escravidão geopolítica e, atualmente, no século XXI, continuam sendo explorados em vários aspectos (territoriais, ambientais, culturais, tecnológicos etc.) pelo capitalismo digital. Não podemos negar que as tecnologias desempenham importante papel na manutenção de suas tradições, levando sua história ao mundo inteiro.

Vale ressaltar que os povos indígenas não vivem mais isolados do mundo como ocorreu no passado, em que eram vistos como seres estranhos, diferentes do homem branco. Atualmente, a tecnologia permite a comunicação entre todas as pessoas por todo o mundo e esses povos ganham visibilidade. Eles lutam para que suas ancestralidades sejam transmitidas para gerações futuras com o uso de tecnologias digitais (plataformas, aplicativos, sites, podcast e outros). Na educação, buscam ensinar e aprender com os dispositivos digitais a seu alcance.

Por outro lado, a conectividade é um desafio, pois ainda não chega para todas as comunidades indígenas, mesmo com a implementação de políticas públicas. Um exemplo é o Programas Escolas Conectadas, do Ministério da Educação (MEC), que tem o objetivo de levar internet e energia elétrica a todas as escolas brasileiras até o ano de 2026 (Brasil, 2024).

Essa iniciativa do MEC é relevante e gera expectativas para as comunidades indígenas, uma vez que pretende não somente universalizar o acesso à internet, mas também, fornecer energia elétrica para as escolas que não possuem. A meta de universalização do acesso à internet nas escolas de

educação básica no Brasil será, de fato, cumprida? Apesar de a Amazônia possuir um enorme potencial econômico, as desigualdades no acesso à internet são marcantes.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) (2022), 25,1% dos moradores de áreas rurais e 68,7% da área urbana, na Amazônia Legal têm acesso à internet móvel 3G ou 4G. Com relação ao acesso à internet banda larga, são 55% dos moradores de áreas urbanas e 45% dos moradores de áreas rurais da Amazônia Legal. A desigualdade é nítida entre as áreas rurais e as áreas urbanas. Por esse motivo é necessária a efetivação de políticas públicas de conectividade para as populações do campo.

Diante desses desafios, os povos indígenas buscam meios de comunicação, interação e compartilhamento de conhecimentos, com os dispositivos tecnológicos, como as *etnomídias* (canais de *podcast*, *websites*, redes sociais etc.) para troca e manutenção de suas tradições e cultura. Moura; Guedes e Silva (2023), dizem que através do *website*, essas populações criam uma janela aberta para o mundo intercultural; um etno-espço que possibilita a tessitura de saberes no ciberespaço para a interculturalidade; de diálogo intercomunidades de povos indígenas e não indígenas que visa romper com estereótipos e preconceitos, divulgando sua cultura, espiritualidade, artes e tradições.

Além de captar informações, os indígenas utilizam a internet para espalhar o conhecimento tradicional. A educação escolar indígena é uma das principais pautas quando se trata de tecnologia. Luiz Davi ao acompanhar de perto esses desafios, onde os próprios indígenas geram o seu material pedagógico como, por exemplo, a estudante indígena Lily Baniwa que está desenvolvendo junto ao seu povo em São Gabriel da Cachoeira um projeto artístico. “Pela internet, consigo ver fotos e filmagens e, assim, vou orientando e construindo juntos esse trabalho”, disse o pesquisador, destacando que esse é um fruto da tecnologia em terra indígena (Portal Amazônia, 2021).²⁹

Diante do cenário apresentado, acredito no potencial das tecnologias de áudio, particularmente, o *podcast*, tendo em vista as experiências vividas durante a pesquisa. Esta tecnologia pode ser um meio importante de promover a comunicação, interação, o protagonismo e a luta por direitos entre os povos indígenas, neste caso, os Juruna. No entanto, é fundamental refletir sobre essas contradições que interferem no acesso e uso das tecnologias. É necessário questionar o domínio e a exploração por parte das grandes empresas de tecnologia, bem como estar atento para perceber as questões que envolvem nossa relação com a tecnologias, em especial, a educação.

Enfim, é possível pensar um etnocurrículo a partir *das etnomídias*? Como se desprender das exigências e normas do currículo prescrito?

²⁹ Disponível em: <https://portalamazonia.com/amazonia/avanco-da-tecnologia-transforma-a-rotina-dos-indigenas-do-amazonas/>

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, foi proposta a discussão sobre o etnocurrículo e a *etnomídia* na Educação Escolar Indígena no território do Médio Xingu, com foco nas experiências da EMEIF Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna, situada na Aldeia Boa Vista. O objetivo geral que orientou esta pesquisa foi *compreender os desafios e potencialidades das etnomídias, com ênfase no podcast, na construção de um possível etnocurrículo na Educação Escolar Indígena*. Este estudo permitiu refletir sobre as possibilidades das *etnomídias* e dos etnocurrículos darem visibilidade e empoderamento aos povos indígenas, como um ato de resistência e de luta pelos seus direitos. Também, foi possível, pensar em algumas contradições que interferem nesse processo.

Para alcançar esse propósito, foi realizado um percurso que articulou fundamentos teóricos, históricos e metodológicos. Inicialmente, compreender a epistemologia do currículo escolar e suas implicações históricas para os povos indígenas, a fim de fundamentar criticamente a proposta de etnocurrículo. Para tanto, foi realizada uma breve contextualização do currículo para compreender sua epistemologia e poder fundamentar a minha pesquisa. Trouxe um breve histórico da colonização da Volta Grande do Xingu pelos povos indígenas juruna e, ainda, uma descrição sobre o território etnoeducacional do Médio Xingu.

A metodologia foi fundamentada na pesquisa crítica das ciências humanas, as quais buscam compreender os fatos, e não os explicar. Nesta perspectiva, foi utilizada a metodologia da pesquisa-formação na cibercultura com os cotidianos escolares, bricolando vários dispositivos (oficinas, roda de conversa, entrevistas, elaboração de roteiro, produção de texto, gravações de áudio e produção de produção de *podcast*) a fim de alcançar os objetivos propostos.

Por se tratar de uma epistemologia nova na atualidade, tornou-se complexo e desafiador fazer pesquisa na escola pública regida por políticas educacionais e curriculares rigorosas e estruturadas. O desafio foi maior ao trabalhar com tecnologia digitais, como o as *etnomídias* que utilizam a internet (o celular foi a principal tecnologia de acesso à internet e para produzir os conteúdos). Outro desafio refere-se à pesquisa na educação básica, especialmente, na Educação Escolar Indígena, que é diferente, com a sua própria cultura, potência e importância na sociedade atual.

Destacamos o uso que fazem das tecnologias digitais em rede para mobilizar e denunciar as ameaças aos seus territórios, bem como preservar suas histórias e culturas que durante séculos foram negligenciadas. Utilizam várias *etnomídias indígenas* como redes dedicadas à defesa de suas causas.

Nessas nuances emerge o conceito de *etnocurrículo*, que reconhece e valoriza as diversas identidades culturais dos alunos, incorporando suas vivências, experiências e saberes ao processo de

aprendizagem divulgando as riquezas culturais e destacam os desafios e as lutas enfrentados por essa comunidade. A integração dessas tecnologias no contexto educacional indígena possibilita promover etnocurrículos ativos, trazer processos formativos potentes e permitir o compartilhamento de histórias e experiências.

Portanto, foi essencial ampliar a compreensão desses temas, investigando melhor como as tecnologias digitais em rede podem ser alavancadas para preservar e difundir a riqueza e o empoderamento cultural através do *podcast*. Este dispositivo pode potencializar o etnocurrículo, fortalecer o protagonismo, a identidade e as tradições em meio aos desafios vivenciados cotidianamente na Educação Escolar Indígena no território do Médio Xingu.

A experiência com a realização do *podcast* na comunidade escolar Francisca de Oliveira Lemos Juruna nos permitiu perceber o engajamento dos professores e dos estudantes nas atividades propostas. Considerando a diversidade e as especificidades dessa etnia, o currículo oficial prescrito não atende as demandas locais, mas há negociações e estratégias de adaptações por parte da escola. Por esse motivo, a pesquisa contribuiu para pensar sobre o etnocurrículo como possibilidade e por ser flexível e não exclui as diferenças.

Como podemos, então, repensar e questionar o currículo oficial? Não seria hora de reconhecer os currículos como co-criações cotidianas que valorizem as culturas locais, promovendo a visibilidade das identidades indígenas? Propomos, portanto, a reflexão e a discussão sobre a possível construção de um etnocurrículo potencializado pelas *etnomídias*, como *podcasts*, com o objetivo de valorizar a cultura e a identidade da etnia Juruna da Aldeia Boa Vista, em resposta à histórica negligência dos povos indígenas pelas culturas dominantes na Amazônia.

Este é apenas um movimento que reafirma a potência dos povos indígenas e suas lutas por reconhecimento, autonomia e respeito. Estas questões possibilitaram-nos pensarmos em rupturas que atravessaram a pesquisa e aberturas para outras perspectivas na Educação Escolar Indígena.

Intencionamos criar rupturas e enxergar a realidade em sua complexidade, despindo-se de métodos fechados e quantitativos, com um “rigor outro” de fazer pesquisa em ciências sociais.

A primeira ruptura foi efetivada no campo metodológico com a pesquisa-formação na cibercultura que visa produzir e conciliar pesquisa com experiências formativas, refletir e propor ações nos diálogos com a realidade cotidiana. O pesquisador forma e se forma numa relação horizontal com os sujeitos da pesquisa, os praticantes culturais. Todos ensinam e aprendem coletivamente. Nesse movimento, foi feito uso da bricolagem de dispositivos para a tessitura metodológica, a fim de produzir dados ou narrativas.

A segunda ruptura foi o uso das tecnologias digitais e em rede para produzir os dados/narrativas pelas comunidades indígenas. Como foi dito, às *etnomídias* são uma realidade no cotidiano dos povos originários, apesar dos desafios em relação à inclusão digital. Nossa experiência com as *etnomídias* durante a pesquisa foi significativa e mostrou possibilidades de construir um possível etnocurrículo.

A terceira ruptura consistiu na tentativa de um etnocurrículo indígena arranjado com as *etnomídias* (tecnologias digitais em rede) com foco no *podcast*, por entendermos que este é mais acessível e possibilita a oralidade dos povos indígenas. Em termos de currículo, acreditamos ter contribuído para o debate, bem como, provocar fissuras no currículo prescrito.

Durante a pesquisa, foi identificado que o currículo oficial prescrito se contrapõe à realidade da comunidade escolar, no que se refere às especificidades culturais. A escola indígena atende simultaneamente, tanto alunos indígenas, quanto não indígenas. Provavelmente por essa razão, justifica-se a adoção de quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Brasileira de Sinais e a língua materna. A adoção da língua materna (ancestral) do povo Juruna representa uma forma de representatividade linguística para os alunos indígenas.

Este tema é complexo, e esta pesquisa é apenas uma experiência gratificante. O universo indígena na educação básica indica vários outros objetos que podem ser investigados. Há muito o que ser estudado nesse campo da Educação Escolar Indígena. Espero ter contribuído para despertar o interesse de outros pesquisadores.

Por fim, defendo uma Educação Escolar Indígena transformadora com justiça curricular, que desafie as concepções colonizadoras, rompendo com as estruturas prescritas, uma educação que crie seu currículo próprio com o selo de pertencimento aos territórios, história, culturas e ancestralidades. Que a luta e a resistência continuem!

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 62–74, 2003.
- ALVES, Nilda. **Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje**. São Paulo: Cortez, 2019.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In: BARBOSA, Jorge Geraldo (Coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 15–30.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula; Laced, 2019.
- BANIWA, Gersem. História indígena no Brasil independente: da ameaça do desaparecimento ao protagonismo e cidadania diferenciada. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 9–32, 2023.
- BURATTO, Lucia Gouvêa. **A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007. p. 725–751.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 mar. 2025.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Estabelece as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 11 nov. 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 25 jun. 2012.
- BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a organização da Educação Escolar Indígena por meio dos Territórios Etnoeducacionais. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 28 maio 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm. Acesso em: 28 mai. 2025.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. Abordagem multirreferencial e formação autoral. **Revista Observatório**, v. 5, n. 1, p. 38–73, jan./jun. 2019.

CARNEIRO, Ana Caroline Silva; CORDEIRO, Leonardo Zenha. **Guia podcast: oficina: podcast como possibilidade educativa**. Brasil Novo, PA: Edição do Autor, 2021. PDF. ISBN 978-65-00-28979-4.

CARDOSO, Núbia Vieira et al. Quando a terra é dinheiro, a natureza é território: uma investigação histórico-geográfica de povos indígenas no Médio Xingu, 1950–1980. 2018.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer**. 3. ed. Apresentação e estabelecimento do texto por Luce Giard. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, M. Povos do Xingu utilizam a comunicação para defender a floresta. **Lupa do Bem**, 12 abr. 2023. Disponível em: <https://www.lupadobem.com/rede-xingu-comunicacao-para-defender-a-floresta/>. Acesso em: 04 jun. 2024.

CALDAS, Graça; ORMANEZE, Fabiano; STEINBERGER-ELIAS, Margarethe Born (org.). **Povos originários do Brasil: sentidos da crise humanitária dos Yanomami**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

DE OLIVEIRA, Ines Barbosa. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DE SOUZA, Matilde. Transamazônica: integrar para não entregar. **Nova Revista Amazônica**, v. 8, n. 1, p. 133–152, 2020.

DEMETRIO, André; KOZICKI, Katya. A (in)justiça de transição para os povos indígenas no Brasil. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, p. 129–169, 2019.

DEMARCHI, André Luis Campanha; GOMES, Débora dos Santos. Etnomídia: contra-narrativas indígenas nas redes digitais. **Revista Extraprensa**, v. 16, n. 1, p. 5–23, 2023.

FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital: por uma crítica hacker-fanoniana**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2023.

FIRMINO, Carol. Currículo escolar indígena: desafios e oportunidades. **Nova Escola**, 30 abr. 2024. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21862/curriculo-escolar-indigena-desafios-e-oportunidade>. Acesso em: 27 jul. 2025.

FERREIRA, Igor N. Richwin; NASCIMENTO, Hilton da Silva; MOLINA, Luísa Pontes (org.). **Plano de Gestão Territorial e Ambiental Volta Grande do Xingu: Terras Indígenas Paquiza, Arara da Volta Grande do Xingu e Área Indígena Juruna do Km 17**. Altamira: Verthic, 2018. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/0id00095.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2024.

FREIRE, Eugênio Paccelli Aguiar. **Podcast na educação brasileira: natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação**. 2013.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. **Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GONÇALVES, Alba Lúcia. A pesquisa sobre a formação de professores como metaformação. *In*: MORORÓ, L. P.; COUTO, M. E. S.; ASSIS, R. A. M. (orgs.). **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias**. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017. p. 75–100.

GRANDO, Beleni Saléte et al. **Interculturalidades em metodologias horizontais na pós-graduação brasileira e mexicana** / Beleni Saléte Grando, Eusebio Olvera Reyes, Fabiola Hernández Aguirre, María del Socorro Oropeza Amador, Vilma Aparecida de Pinho (orgs.). Manaus: EDUA, 2025.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 61–66, 2007.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA (IFBA). Diretoria de Políticas Afirmativas; ESTUDANTIS, Assuntos; KAYAPÓ, Edson. **Lei 11.645/08 e a Educação Indígena**. 2023.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). Pandemia de Covid-19 se agrava e chega ao Xingu. **Notícias Socioambientais**, 9 jun. 2020. Disponível em: <https://site-antigo.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/pandemia-de-covid-19-se-agrava-e-chega-ao-xingu>. Acesso em: 25 jul. 2025.

KAYAPÓ, Edson. Desafios para implantação da Educação Indígena na escola. **Religación: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades**, v. 7, n. 32, p. 10, 2022.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme – Revista de Humanidades**, v. 15, n. 35, p. 38–68, 2014.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/LIVROS/MFN-21340.pdf>. Acesso em: 30 maio 2024.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 2012.

LEMONS, André. **Cibercultura como território recombinate**. Conferência no evento “Territórios Recombinate”, Instituto Goethe (ICBA), ago. 2016, Salvador/BA. Disponível em: <https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2016/05/andrc3a9-lemoscibercultura-como-territo3b3rio-recombinate.pdf>. Acesso em: 30 maio 2023.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 123–140.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004. 297 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 5, n. 1, p. 176–183, jun./dez. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 21 jul. 2025.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa-formação, formação-pesquisa: criação de saberes e heurística formacional**. Pontes, 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei; GUERRA, Denise. Instituintes culturais da experiência curricular-formativa: bases teóricas para um etnocurrículo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 9, n. 18, p. 35–44, 2016.

MACEDO, Roberto Sidnei. A teoria etnoconstitutiva de currículo e a pesquisa curricular: configurações epistemológicas, metodológicas e heurístico-formativas. **Revista eCurrículum**, v. 16, n. 1, p. 190–212, 2018.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427–435, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei; MACEDO DE SÁ, Silvia Michele. **Etnocurrículo etnoaprendizagens: a educação referenciada na cultura**. São Paulo: Edição Loyola, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**, n. 17, p. 39–52, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MOURA, Sonaira de Araújo; GUEDES, Luiz Eduardo; SILVA, Bento Duarte da. Análise do website do povo Ashaninka do Rio Amônia: tecendo saberes no ciberespaço para a interculturalidade. **Revista Docência e Ciberultura**, v. 7, n. 3, p. 22–38, 2023. DOI: 10.12957/redoc.2023.72404. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/redoc/article/view/72404>. Acesso em: 28 dez. 2024.

MUNDURUKU, Daniel; WAPICHANA, Cristino. **Currículo da cidade: povos indígenas: orientações pedagógicas**. SME/COPED, 2019.

NEGÓCIO, Carla Daniela Leite. A violência física e cultural contra os povos indígenas durante o regime militar. **ARACÊ**, v. 4, n. 5, 2017.

NORTE ENERGIA. **Projeto inédito no Médio Xingu forma professores na temática étnico-racial sobre cultura indígena**. Altamira, 04 ago. 2023. Disponível em: <https://www.norteenergiasa.com.br/noticias/projeto-inedito-no-medio-xingu-forma-professores-na-tematica-etnico-racial-sobre-cultura-indigena-1190>. Acesso em: 23 jul. 2025.

NASCIMENTO, Hilton. **Registros históricos da presença dos Juruna e Arara na Volta Grande do Xingu**. Altamira, 2017. 85 p.

NETO, Thiago Oliveira. Rodovia Transamazônica: falência de um grande projeto geopolítico. **Revista Geonorte**, v. 4, n. 12, p. 282-298, 2013.

PEZZUTI, Juarez *et al.* **Xingu, o rio que pulsa em nós: monitoramento independente para registro de impactos da UHE Belo Monte no território e no modo de vida do povo Juruna (Yudjá) da Volta Grande do Xingu**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2018.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; SANTOS, Edméa. Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 295–310, maio/ago. 2016.

ROVAROTO, Isabela. Brasil é o 3º país que mais consome podcast no mundo. **Exame**, 2022. Disponível em: <https://exame.com/pop/brasil-e-o-3o-pais-que-mais-consume-podcast-no-mundo/>. Acesso em: 30 out. 2023.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Rosemary Santos; SANTOS, Edméa Oliveira. Cibercultura: redes educativas e práticas cotidianas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 4, n. 7, p. 159-183, 2012.

SANTOS, Rosemary dos. **Formação de formadores e educação superior na cibercultura: itinerâncias de grupos de pesquisa no Facebook**. 2015. 183 f. Dissertação (Mestrado).

SANTOS, Edilon de Freitas do. **Etnopesquisa crítica sobre identidade racial na educação de jovens e adultos**. 2017. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Artes, Humanidades e Letras, Cachoeira, 2017.

SANTOS, Edméa; WEBER, Aline. Diários online, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. In: SANTOS, Edméa; CAPUTO, Stela Guedes (orgs.). **Diário de pesquisa na cibercultura: narrativas multirreferenciais com os cotidianos**. Rio de Janeiro: Omodê, 2018. p. 205.

SANTOS, Wagner. Constituição do campo do currículo e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Momento – Diálogos em Educação**, v. 25, n. 1, p. 107–126, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 9ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

SILVA, Márcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores**, v. 1, 1995.

SILVA, Cristiane Ribeiro Barbosa da. **Práticas decoloniais no 'ensino-aprendizagem' da língua inglesa: uma tessitura (im)possível de 'fazer-pensar?'**. 2023. 163 f.: il. color. Dissertação (Mestrado).

SPOSITO, Marília Pontes; BUENO, Belmira Oliveira; TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Por uma sociologia dos etnométodos para compreender o mundo da educação: contribuições de Alain Coulon. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1253-1268, 2017.

SARTORELLI, Paolo Alessandro Rodrigues (ed); BENEDETTO, André Luiz Dadona; FILHO, Eduardo Malta Campos. **Plantas dos povos da Volta Grande do Xingu**. 1. ed. Barreiras, BA: Baobá Florestal, 2018. Disponível em: https://www.baobaflorestal.com.br/pesquisas/downloads/guia_vgx.pdf. Acesso em: 02 mai. 2024.

TAPAJÓS ARAÚJO, Marlon Aurélio; DE SALES BELO, Patrícia. Grandes projetos minerários e comunidades tradicionais na Amazônia: impactos e perspectivas. **Revista de Políticas Públicas**, v. 13, núm. 2, julho-diciembre, 2009, pp. 265-277. Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil.

TUPINAMBÁ, Renata Machado. **Etnomídia, uma ferramenta para a comunicação dos povos originários**. 2016. Niterói, RJ. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2016/08/11/etnomidia-por-uma-comunicacao-dos-povos-originarios#>. Acesso em: 7 dez. 2023.

TUPINAMBÁ, Renata. Iniciativas indígenas buscam autonomia no jornalismo. [Entrevista concedida a] Thais Seganfredo. **Nonada**, 2016. Disponível em: <https://www.nonada.com.br/2016/05/iniciativas-indigenas-buscam-autonomia-no-jornalismo/>. Acesso em: 3 jun. 2024.

UHE BELO MONTE. **Relatório de Monitoramento Socioambiental Independente do Projeto UHE Belo Monte para o BNDES**, dezembro de 2023. Disponível em: [https://www.norteenergiasa.com.br/media/gallery/docs/20240226-091241-709-0351\\$42%C2%BA-relatorio-bndes-belo-monte-jul-a-set-de-2023.pdf](https://www.norteenergiasa.com.br/media/gallery/docs/20240226-091241-709-0351$42%C2%BA-relatorio-bndes-belo-monte-jul-a-set-de-2023.pdf). Acesso em: 23 jul. 2025.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: **Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos**. 2008. p. 1-11.

VIEIRA, Maria Elisa Guedes et al. **Grupo Juruna do KM 17**. Brasília, 2009b. v. 2035. Disponível em: https://philip.inpa.gov.br/publ_livres/Dossie/BM/DocsOf/EIA-09/Vol%2035/TOMO%204/Texto/JURUNA-KM%2017-REV-FINAL-11-04-09.pdf. Acesso em: 02 mai. 2024.

ANEXOS

ANEXO A- CARTA DE ANUÊNCIA DO CACIQUE

CARTA DE ANUÊNCIA DO CACIQUE

Eu, **Fernando Juruna**, CPF **534.554.522-72**, Cacique da Aldeia **Boa Vista**, da etnia **Juruna**, localizada na Área Indígena **Juruna do Km 17**, município de **Vitório do Xingu**, declaro que a pesquisadora **Ana Caroline Silva Carneiro**, CPF **045.233.762-39**, brasileira, solteira, vinculada ao Programa de pós-graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica (PPEB), ofertado pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), conta com a **ANUÊNCIA** desta comunidade indígena para desempenhar as atividades de pesquisa de mestrado, intitulada **“Etnocurrículo na Educação Escolar Indígena”**, sendo orientada pelo professor Dr. Leonardo Zenha, com entrada prevista para realizar as atividades de campo a partir de 10 de julho de 2024

Por ser verdade, firmo a presente.

. Vitória do Xingu, 06 de junho de 2024

Documento assinado digitalmente
 **FERNANDO MACHADO DE SOUZA**
Data: 06/06/2024 15:12:43-0300
Verifique em <https://validar.br.gov.br>

Assinatura do Cacique

ANEXO B- CARTA DE SOLICITAÇÃO A SEMED DE VITÓRIA DO XINGU-PA

Carta de Solicitação

Ao Senhor
Grimário Reis Neto
 Secretário Municipal de Educação
 Município de Vitória do Xingu/PA

Prezado Secretário,

Meu nome é **Ana Caroline Silva Carneiro**, sou acadêmica do Curso de Mestrado em Educação, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, do Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica, da Universidade Federal do Pará (UFPA). Tendo como objeto de pesquisa: "**O Etnocurrículo na Educação Escolar Indígena com a etnia Juruna do Médio Xingu na Aldeia Boa Vista- Km 17, no Município de Vitória do Xingu-PA**", sob a orientação do Prof. Dr. Leonardo Zenha. Trata-se de uma pesquisa-formação na cibercultura com os professores do ensino fundamental que atuam nesta escola, valorizando a cultura desses povos tradicionais.

Diante o exposto, venho por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria **AUTORIZAÇÃO** para realizar esta pesquisa na EMEIEF Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna, no período de abril a dezembro de 2024.

Informo que por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, esta pesquisadora cumprirá as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Já antecipo o agradecimento e a atenção e conto com vosso apoio nesta minha jornada acadêmica. Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos e fico aguardo uma resposta favorável.

Para mais informações, pode entrar em contato pelo telefone: (93) 99194-0033, ou pelo e-mail: ana.carneiro@altamira.ufpa.br

Atenciosamente,

AUTORIZADO

Ana Caroline Silva Carneiro
Ana Caroline Silva Carneiro
 Pesquisadora Responsável
 Universidade Federal do Pará
 Matrícula nº 202374670032

Grimário Reis Neto
Grimário Reis Neto
 Secretário Municipal de Educação
 Município de Vitória do Xingu/PA
 17/04/24

RECEBIDO
 Data: 16.04.24
 Hora: 12:20
Caroline Soares
 Assinatura

Digitalizado com CamScanner

ANEXO C- APROVAÇÃO DO CEP

UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ETNOCURRÍCULO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Pesquisador: ANA CAROLINE SILVA CARNEIRO

Área Temática: Estudos com populações indígenas;

Versão: 1

CAAE: 83759924.7.0000.0018

Instituição Proponente: Campus Universitário de Altamira

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.259.604

Apresentação do Projeto:

O estudo se insere no contexto da Educação Escolar Indígena, com ênfase no etnocurrículo, com objetivo geral é investigar como os professores indígenas e não indígenas trabalham a a língua materna (etnia Juruna) no currículo da Educação Escolar Indígena, na EMEIF Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna, localizada no Médio Xingu, na Aldeia Boa Vista - Km 17, Município de Vitória do Xingu-PA.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar como os professores indígenas e não indígenas vem trabalhando a língua materna (etnia Juruna) no currículo da Educação Escolar Indígena, na EMEIF Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna, localizada no Médio Xingu, na Aldeia Boa Vista - Km 17, Município de Vitória do Xingu-PA.

Objetivo Secundário:

- i) Entender como o currículo da área de linguagens vem sendo implementado na EMEIF indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna;
- ii) Analisar como a língua materna da etnia juruna vem sendo trabalhada no contexto escolar, considerando possibilidades, desafios e limitações;
- iii) Desenvolver atos etnocurriculares, focando na retomada da língua materna da etnia juruna.

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 7.259.604

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa não apresentará riscos às pessoas envolvidas por se tratar de um trabalho educativo e interativo, respeitando a espontaneidade dos envolvidos. Os prováveis riscos devem-se ao fato de atuar na subjetividade das pessoas pesquisadas, situação esta esquisadora compreende e será sensível para lidar com essas questões.

Benefícios:

Essa pesquisa apresenta um potencial significativo, tanto no âmbito social quanto acadêmico-científico. Socialmente, ela pode contribuir para o contexto da educação básica, da educação escolar indígena, revelando um campo de potencialidades para a expansão da língua materna; bem como, oferecendo oportunidades de formação profissional para educadores. Academicamente e cientificamente pode influenciar novos estudos e pesquisas enfatizando a importância de preservação da língua materna.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante que não apresenta riscos a comunidade participante. O protocolo apresentado dispõe de metodologia e critérios assim como documento da Funai, autorizando a pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos apresentados, nesta versão, contemplam os sugeridos pelo sistema CEP/CONEP.

Recomendações:

Aprovação por este Comitê.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP:

O presente projeto, seguiu nesta data para análise da CONEP e só tem o seu início autorizado após a aprovação pela mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2352940.pdf	07/10/2024 08:05:35		Aceito
Outros	Pareceradhocarea.pdf	07/10/2024 08:02:20	ANA CAROLINE SILVA CARNEIRO	Aceito

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá, UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

**UFPA - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARÁ**



Continuação do Parecer: 7.259.604

Outros	Pareceradhocantropologocnpq.pdf	07/10/2024 08:00:25	ANA CAROLINE SILVA CARNEIRO	Aceito
Outros	AutorizaCAOfunai.pdf	07/10/2024 07:56:50	ANA CAROLINE SILVA CARNEIRO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	cartadeautorizacaoinstituicao.pdf	07/10/2024 07:54:29	ANA CAROLINE SILVA CARNEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	12/09/2024 10:03:14	ANA CAROLINE SILVA CARNEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/09/2024 09:57:25	ANA CAROLINE SILVA CARNEIRO	Aceito
Outros	CARTEDEENCAMINHAMENTOAOCEP.pdf	15/07/2024 11:43:18	ANA CAROLINE SILVA CARNEIRO	Aceito
Outros	delaracaodeinsersaodeonusfinanceiro.pdf	15/07/2024 11:41:04	ANA CAROLINE SILVA CARNEIRO	Aceito
Orçamento	orcamentodapesquisa.pdf	15/07/2024 11:38:51	ANA CAROLINE SILVA CARNEIRO	Aceito
Outros	termodecompromisso.pdf	15/07/2024 11:31:56	ANA CAROLINE SILVA CARNEIRO	Aceito
Outros	cartadeautorizacaoinstituicao.pdf	05/06/2024 22:11:29	ANA CAROLINE SILVA CARNEIRO	Aceito
Outros	termodeaceiteorientador.pdf	05/06/2024 21:55:25	ANA CAROLINE SILVA CARNEIRO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosotopdf.pdf	05/06/2024 21:48:04	ANA CAROLINE SILVA CARNEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Sim

BELEM, 30 de Novembro de 2024

Assinado por:

**Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELEM
Telefone: (91)3201-7735 **Fax:** (91)3201-8028 **E-mail:** cepccs@ufpa.br

ANEXO D- PARECER DE MÉRITO DO CNPq



CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO
Diretoria Científica
Coordenação-Geral de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
Coordenação dos Programas de Pesquisas em Educação, Popularização e Divulgação Científica

OFÍCIO nº 22470/2024/COEDC/CGCHS/DCTI

Brasília, 11 de setembro de 2024

À Senhora
Joênia Wapichana
Presidente
Fundação Nacional dos Povos Indígenas - FUNAI
SCS - Quadra 09 Bloco B Ed. Parque Cidade Corporate
70.308-200 - Brasília - DF

Referência: Entrada em Área Indígena

Assunto: Encaminhamento de parecer de mérito de solicitação de entrada em Área Indígena - Ana Caroline Silva Carneiro

Processo SEI nº: 01300.007052/2024-71 *(Em caso de resposta, favor utilizar este número de referência)*

Senhora Presidente,

Para as devidas providências, encaminhamos os pareceres de mérito da consultoria *ad hoc*, referente ao pedido de autorização para ingresso em área indígena apresentado pela Sra. Ana Caroline Silva Carneiro, pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Atenciosamente,

Guilherme Silveira Braga Vilas Boas

Coordenador dos Programas de Pesquisa em Educação, Popularização e Divulgação Científica - COEDC PO MCTI Nº 1.067/2022 de 27/10/2022



Documento assinado eletronicamente por **GUILHERMO SILVEIRA BRAGA VILAS BOAS**,
Coordenador do Programa de Pesquisa em Educação, Popularização e Divulgação Científica - PO
MCTI 1.0, em 11/09/2024, às 13:26, conforme o art. 6º do Decreto nº 8.539, de 08 de outubro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <http://sei.cnpq.br/verifica.html> informando o código verificador **2152956** e o código CRC **7D7BF634**.

Em caso de resposta, utilizar este número de referência -
01300.007052/2024-71

2152956



Parecer sobre Solicitação de Entrada em Área Indígena

SOLICITANTE: Ana Caroline Silva Carneiro

PROJETO: ETNOCURRÍCULO DA/NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

AREA: Educação

PARECER: (X) **Recomendado**

() **Não Recomendado**

JUSTIFICATIVA:

O projeto de pesquisa intitulado *Etnocurrículo da/na Educação Escolar Indígena*, cujo proponente é Ana Caroline Silva Carneiro, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica/PPEB, da UFPA, tem por objetivo geral “investigar como os professores indígenas e não indígenas vem trabalhando a língua materna (etnia Juruna) no currículo da Educação Escolar Indígena, na EMEIF Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna, localizada no Médio Xingu, na Aldeia Boa Vista - Km 17, Município de Vitória do Xingu-PA”. Para tanto, circunscreve os seguintes objetivos específicos: a) Entender como o currículo da área de linguagens vem sendo implementado na EMEIF Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna; b) Analisar como a língua materna da etnia juruna vem sendo trabalhada no contexto escolar, considerando possibilidades, desafios e limitações; c) Desenvolver atos etnocurriculares, focando na retomada da língua materna da etnia juruna. Logo, a proposta contém objeto potente e objetivos viáveis.

De modo geral, tal investigação ocorrerá por meio de uma pesquisa-formação na cibercultura, cujos sujeitos de pesquisa serão cinco professores que atuam na área de linguagens (língua materna, língua portuguesa, língua inglesa, LIBRAS), incluindo também o professor que atua na sala de leitura que integra a escola em questão.

Metodologicamente, com base na “pesquisa-formação na cibercultura”, a investigação objetiva produzir conhecimento intervindo no campo, conciliando a pesquisa com experiências formativas, para refletir e propor ações que transformem a realidade da comunidade, sem excluir os cotidianos dos “praticantes culturais”, incentivando a intenção da retomada de sua língua materna, como forma de valorização

e resgate das tradições indígenas. Neste sentido, este estudo se insere no contexto da Educação Escolar Indígena, com ênfase no etnocurrículo, por reconhecer a necessidade de apoiar e incentivar o movimento pela retomada da língua materna dos povos Juruna, em específico.

Logo, o método é adequado e a escolha dos sujeitos, pertinente. A investigação apresenta ainda propostas de procedimentos e instrumentos a serem utilizados e de processamento e análise de dados bem formulados.

A pesquisadora também obteve anuência do cacique Fernando Juruna - da Aldeia Boa Vista, localizada na Área Indígena Juruna do Km 17, Vitória do Xingu, onde a EMEIEF Indígena Francisca de Oliveira Lemos Juruna está inserida - apresentada por meio de uma carta.

Os aspectos éticos e seus impactos foram considerados, enfatizando: “por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, particularmente, povos indígenas, a mestrandia respeitará o caráter ético desta pesquisa, cumprindo as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)”. A proponente menciona ainda “o comprometimento da pesquisadora em fornecer à comunidade escolar, um retorno dos resultados da pesquisa. Também, solicitamos PERMISSÃO, para divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de produção de conhecimento, preservando o sigilo e a ética. Esclarecemos que esta AUTORIZAÇÃO está em consonância com a resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde”.

Em razão do acima exposto, sou de parecer favorável a entrada do pesquisador na Terra Indígena do povo Juruna, município de Vitória do Xingu, no estado do Pará, sobretudo por estar convencida de que, se não for aceito pelo povo nenhum exercício de pesquisa ocorrerá.

Atenciosamente.

ANEXO E- AUTORIZAÇÃO DA FUNAI

SEI/FUNAI - 7351758 - Autorização de Ingresso em TI Pessoa Física http://sei.funai.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimi...



7351758

08748.000218/2024-18



MINISTÉRIO DOS POVOS INDÍGENAS
FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS

ASSESSORIA DE ACOMPANHAMENTO AOS ESTUDOS E PESQUISA

Autorização de Ingresso em Terra Indígena nº 113/AAEP/2024

IDENTIFICAÇÃO			
NOME:	Ana Caroline Silva Carneiro	PROCESSO Nº:	08748.000218/2024-18
NACIONALIDADE:	Brasileira	IDENTIDADE:	RG nº: 7987086 PC/PA
INSTITUIÇÃO/ ENTIDADE:	Universidade Federal do Pará (UFPA)		
PATROCINADOR:	-		
OBJETIVO DO INGRESSO			
Desenvolver o projeto de pesquisa científica "O Etnocurrículo na Educação Escolar Indígena", com a etnia Juruna do Médio Xingu na Aldeia Boa Vista- Km 17, no Município de Vitória do Xingu-PA.			
EQUIPE DE TRABALHO			
NOME	NACIONALIDADE	DOCUMENTO	
-----	-----	-----	
LOCALIZAÇÃO			
TERRA INDÍGENA:	Reserva Indígena Juruna do Km 17- Aldeia: Boa Vista - Município de Vitória do Xingu/PA	POVO INDÍGENA:	Yudjá
COORDENAÇÃO REGIONAL:	Centro-Leste do Pará - (CR-CLPA)	CTL:	
VIGÊNCIA DA AUTORIZAÇÃO			
INÍCIO:	outubro de 2024	TÉRMINO:	abril de 2025.
Autorizo.			
RESSALVAS:			

- Esta autorização inclui licença para uso de imagem, registro fotográficos, sonoro e audiovisuais e som de voz dos indígenas, para o objeto desta autorização, conforme descrição do Termo de Compromisso – SEI 7350143;
- Esta autorização não inclui acesso ao conhecimento tradicional associado à biodiversidade;
- Esta autorização não inclui acesso ao patrimônio genético;
- Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/ Presidência/Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações audiovisuais, imagens, sons, outras produções oriundas do trabalho realizado e informações sobre o acesso na internet.

RESSALVAS:

1 of 2

16/09/2024, 19:03

SEI/FUNAI - 7351758 - Autorização de Ingresso em TI Pessoa Física

http://sei.funai.gov.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimi...

- Esta autorização inclui licença para uso de imagem, registro fotográficos, sonoro e audiovisuais e som de voz dos indígenas, para o objeto desta autorização, conforme descrição do Termo de Compromisso – SEI 7350143;
- Esta autorização não inclui acesso ao conhecimento tradicional associado à biodiversidade;
- Esta autorização não inclui acesso ao patrimônio genético;
- Remeter à Assessoria de Acompanhamento aos Estudos e Pesquisas – AAEP/ Presidência/Funai, mídia digital contendo: relatórios, artigos, livros, gravações audiovisuais, imagens, sons, outras produções oriundas do trabalho realizado e informações sobre o acesso na internet.



Documento assinado eletronicamente por **Mislene Metchacuna Martins Mendes, Presidente substituto(a)**, em 16/09/2024, às 18:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site: http://sei.funai.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7351758** e o código CRC **45B1A01E**.

Referência: Processo nº 08748.000218/2024-18

SEI nº 7351758

APÊNDICES

APÊNDICE 01- Transcrição da narrativa do Cacique Fernando em diálogo com os estudantes do 3º e 4º ano do ensino fundamental

Vocês conhecem a Francisca Juruna? [...] é a matriarca da Aldeia [...] ela era o que minha? [...] minha vó [...] vocês sabem que o nome dela é o nome da escola? [...] essa aqui que é a Francisca Juruna (ele mostra o quadro com a fotografia de sua avó) ela é minha vó, ela já faleceu, então ela que é a matriarca da nossa comunidade [...] a gente é juruna por conta dela, por conta que ela é juruna, do povo juruna que é uma história bem longa sabe, a minha vizinha, gente, ela morava em uma aldeia tradicional há muitos anos, e aí o que que aconteceu?

Com o tempo a gente vivia andando pelo Rio Xingu pela beirada onde os povos faziam suas caminhadas e eles chegavam, passavam um tempo, por isso que existia a nossa casa de palha[...].

Então a gente fazia aquelas casinhas de palha aí a gente passava um período lá com um tempo íamos embora [...]. E depois, o que que aconteceu? Tinha muita gente, muita gente mal, muita gente ruim, algumas pessoas boas, mas muita gente mal e aí o governo teve que demarcar as terras indígenas, os locais onde os indígenas andavam. Por isso que hoje existem as reservas, as aldeias, as comunidades, por conta dessa quantidade de gente vindo para o Brasil, e aí se foi criado através de leis, decretos, essas reservas para definir até onde as pessoas poderiam entrar. Mas infelizmente, hoje a gente sofre muita invasão das propriedades do cuidado do índio, por que? Porque nós indígenas cuidamos da floresta, dos animais [...].

Pois é, então voltando. Então a vovó, ela foi pega pelo um pessoal, né? que vieram próximo da aldeia, levou ela pra cidade, onde ela trabalhava cuidando da casa, e aí ficou como empregada. Exatamente, tirava ela da aldeia, levava ela para cidade, e aí ela foi crescendo, estudou pouco, porque naquele tempo, gente, as escolas eram muito ruins, não tinha transporte, não tinha quadro, não tinha comida, escrevia com carvão, porque não tinha condições de comprar o lápis né, né isso? Então, depois de tudo isso, ela cresceu, casou né? E Aí foi que ela conseguiu construir uma família, onde teve alguns filhos.

E depois faleceu meu primeiro avô, depois ela casou de novo com outro, um indígena, chamado avô Alberto. Eu tenho umas imagens depois vou pegar para vocês, que era um índio Arara, do povo Arara. Por isso que foi construído mais outra parte da família que onde comprou essa área aqui. Vovó trabalhou, mas o avô Alberto comprou essa área aqui. E essa nossa área, ela ia até lá perto do frigorífico. Vocês sabem onde fica aquele frigorífico ali perto de Altamira? Com o tempo foi se perdendo, se perdendo, conseguimos ficar desse tamanho aqui, que é uma área muito pequena.

Mas com o contexto de Belo Monte [...] nós tivemos a primeira escola que é aquela que está ali na frente[...] aquela escola foi construída em 1970, olha o tempo dela [...] depois a gente veio estudar em uma escola de palha agora essa daqui oh, não tem essa palhoça aqui? Era toda de palha e a gente estudou um ano nela, depois foi construída aquela ali [...] aí teve o processo de Belo Monte foi construída essa daqui em 2016 [...]. (Cacique Fernando Juruna, 2024).

APÊNDICE 02- Transcrição do Diálogo síncrono com a professora Paloma Juruna, da língua materna (ancestral) da etnia Juruna

Paloma Juruna: Sim sim, tá certo, acredito que na nossa região do Médio Xingu o diferencial acredito que seja Libras e... a língua inglesa. Porque as demais escolas trabalham a Língua Materna, inclusive, Senador José Porfírio (município), a Língua Materna lá do povo Arara. Mas acredito que o diferencial mesmo é só inglês que não tem em todas as escolas indígenas do Médio Xingu e Libras.

Ana Caroline: Entendi, é bacana. É outra questão também que eu trago, assim, ênfase na Língua Materna, justamente toda essa problemática, desse contato, [...]A metodologia é a “pesquisa-formação na cibercultura”, justamente isso, ensinar e aprender a partir de ações formativas com o outro, com o praticante cultural que a gente chama, que é o sujeito da pesquisa. Então, não é só ir lá e coletar dados, mas é produzir junto, sabe?

Paloma Juruna: Uhum, estou entendendo!

Ana Caroline: E o que eu quero saber também, como que o etnocurrículo atravessa essa questão do cotidiano de vocês, porque é como eu falei, o etnocurrículo, ele tá muito nessa, o que vai além fazer prescrito (no currículo oficial), como vocês fazem etnocurrículo cotidianamente? Por exemplo, você criou as habilidades para o currículo lá da escola, isso já é um etnocurrículo, já é um diferencial que tem que ser reconhecido, e foi você sozinha que fez isso na escola?

Paloma Juruna: Ano passado a gente fez junto com o linguista professor Delivaldo Santana, acho que tu conhece, da UFPA. Ele que nos auxiliou e esse ano, nós fizemos com a empresa terceirizada que trabalha com a gente - a Sinergia. Então, eu solicitei uma oficina, e aí eu levei a proposta das habilidades e a gente foi adequando com os outros professores.

Ana Caroline: Que legal cara, mas a ideia mesmo partiu de você?

Paloma Juruna: Sim, sim, partiu de mim, inclusive esse ano, eu até solicitei com a SEMED de Vitória do Xingu para me colocou como coordenadora do projeto, porque tava muito puxado eu ficar só orientando os outros professores e em sala de aula. Mas, acabou que também, tá só com o projeto, isso dificulta bastante.

Ana Caroline: Fez certíssimo e merece reconhecimento lá deles, viu? Corre atrás disso, vou te mostrar aqui meu sumário: Itinerância da pesquisadora é onde eu trago toda essa minha questão formativa e com o tema; na introdução o objetivo, a problemática; trago essa questão do currículo na Educação Básica, na perspectiva do etnocurrículo, como eu já te expliquei, e a Educação Escolar Indígena como Modalidade da Educação Básica no território do Médio Xingu. O que vocês entendem lá, sobre a questão do TEMEX? Eu até trago para minha pesquisa toda essa importância da questão do território, que até o autor Luciano traz a importância do território para os povos indígenas. Depois também a questão das tecnologias como potencializador de práticas curriculares e povos originários da Volta Grande do Xingu com enfoque na etnia Juruna. Então, toda essa questão desse contato, que eu até vou te mostrar depois. A Usina Hidrelétrica do Belo Monte, e suas consequências na Volta Grande do Xingu e a etnomídia, que com o podcast, eu vou te mostrar as itinerâncias [...]. Eu trago aqui a temática, a proposta se enquadra nas pesquisas no âmbito do currículo que tem referência como a língua dialoga com a Educação Escolar Indígena, foco no

eticocurrículo. Então, o campo da pesquisa é a comunidade Juruna, da aldeia Boa Vista próximo à casa de força principal da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. Dentre todas as comunidades da Volta Grande do Xingu [...], quem estava mais próximo era os povos Juruna da Aldeia Boa Vista. Se eu estiver equivocada, me corrija, tá? Aí eu falo, é crucial salientar que os povos indígenas da Volta Grande do Xingu, especialmente os Juruna do quilômetro 17, que é foco desse estudo, estão empenhados na retomada da língua materna, apesar das evidências históricas de resistência frente às tentativas de aldeamento durante a colonização [...].

Paloma Juruna: Sim sim

Ana Caroline: Muitos tiveram que ir morar na cidade e isso querendo ou não esse contato fez com que fosse perdendo a língua materna em si, né?

Paloma Juruna: De forma geral, o interesse pela cultura, né? Porque chegando na cidade, o jovem já tem... já é apresentado para ele várias outras coisas e aí... chega coisas diferentes, novidades, tem coisas para o mal, tem coisas para o bem, e aí acaba tirando aquele jovem da comunidade e [...] o jovem nem quer retornar depois, né?

Ana Caroline: Realmente, é complicadíssimo. Até então, você entendeu a proposta? Eu trago essa questão dessa problemática até chegar aqui no meu objetivo. Quero ser sucinta, eu sei que tu deve estar cansada também. O que eu trago aqui é a questão central muito articulada com os objetivos[...]. Então, eu já direciono o foco para a língua materna e eu queria ver contigo, se você aceitaria participar da minha pesquisa[...]. Então, a minha proposta, se você aceitar, é criar, juntamente contigo, um canal de Podcast, no qual eu possa ministrar uma oficina. Eu desenvolvi um guia de como produzir e editar Podcasts pelo celular e trazer essa questão da oralidade, do currículo e da língua materna falada nesses Podcasts, entende? Levar para a comunidade escolar, para os alunos, porque a gente também aprende muito ao ouvir, por mais que esteja ali ministrando, mas quando fala, ouve, tem muito incentivo a língua falada, né?

Paloma Juruna: Isso mesmo, perfeito, ótimo, aceito sim, a gente pode envolver, eu estava com uma ideia de fazer justamente algo relacionado a isso. Não pensei no Podcast. Na verdade, eu pensei naqueles joguinhos de quiz, né? Eu pensei em elaborador, só que aí acabou que eu não sei, sou leiga na questão de internet de fazer isso, e eu achei muito caro a pessoa que cobrou para fazer o quiz, né?

Ana Caroline: Pois é, o meu mesmo é assim. A pesquisa objetiva contribuir, para fazer em conjunto e ficar isso na comunidade mesmo, contribuindo para a retomada da língua materna.

Paloma Juruna: Perfeito

Ana Caroline: [...] eu fiquei pensando, como que eu posso contribuir e colocar a questão do Podcast? Justamente por eu ter feito oficinas, já ter esses materiais e poder trazer isso, eu pensei: como que eu posso contribuir para comunidade? Aí, agora eu tive esse contato contigo, sei que não vamos ter tempo de produzir algo nesse mês(julho), mas a partir de agosto, quando você tiver disponibilidade, vamos fazer isso em conjunto, sabe? Penso que vai ser uma pesquisa muito rica e vai contribuir bastante [...].

Paloma Juruna: [...] é bom conversar com gente que dialoga legal que entende a gente, que não dificulta também. Eu gostei de conversar contigo, gostei da tua ideia também, gostei do teu projeto. Na verdade, eu tenho um projeto muito parecido com esse, só que ele é levado mais para a questão da retomada da língua dentro da comunidade, como foi esse nosso processo de retomada que teve início em 1989. Em 2002, houve o primeiro intercâmbio aqui do nosso povo Juruna, no Mato Grosso. Em 2011, eles já queriam ter implementado a língua na escola. Só que aí havia toda aquela burocracia, dificuldade, né? A comunidade também ainda estava no processo de reconhecimento territorial. Então, teve muita dificuldade. Aí, pra te ver, esse período foi tão demorado. Assim, de 2002 até hoje, a língua Juruna passou a ser ensinada na escola com o projeto somente em 2023.

Ana Caroline: Meu Deus! É luta mesmo, né? vocês vêm lutando há muito tempo, e essa questão do reconhecimento foi um processo de negligência mesmo, e ainda é uma constante luta, né? Paloma vou te mostrar aqui, esse foi o canal que eu criei no tempo que eu era bolsista, “minuto do conhecimento UFPA Altamira”. É nessa plataforma (SoundCloud) aqui que eu quero criar o nosso canal de Podcast[...]. Tem um episódio com o Nelson Pretto sobre as tecnologias, não sei se tu conhece, ele é um professor doutor lá da UFBA. [...] E eu queria assim, tem canais, não sei se tu já pesquisou, eu trago até pro meu trabalho, indígena [...] a questão das etnomídias. Alguns canais bem bacanas, que seria uma proposta, já um exemplo para fazer, sabe?

Paloma Juruna: Sim, sim, é interessante porque aqui os meninos, principalmente do pré ao quinto ano, eles são muito envolvidos, né? Eles gostam muito de, assim, de todas as atividades que são propostas a eles, eles abraçam assim, a gente fala, bora, bora e eles estão juntos ali. É diferente dos adolescentes, talvez por já serem maiores, né? Já terem mais aquela convivência com a língua portuguesa e com os não indígenas acaba que eu não vejo mais aquele interesse de aprender, de reaprender a língua.

Ana Caroline: Eu quero isso aí, eles vendo os outros, até os menores vão influenciar, sabia?

Paloma Juruna: Sim, sim, eu acredito nisso também. É acho, eu não vejo mais aquele interesse, assim, de... na verdade, o uso da língua hoje, infelizmente, está muito restrito somente à escola. Então, acaba por dificultar bastante também. Então, algo que pudesse levar esses meninos, esses jovens, principalmente, como vocês falaram, a questão da língua falada, porque como línguas indígenas, elas são muito orais. Hoje, eu trabalho de maneira diferente, porque eu costumo falar que aqui na comunidade, a gente já tá em processo [...] de revitalização de retomada de língua [...]. Se eu trabalhar somente a oralidade, daqui um tempo eu vou precisar trabalhar a escrita. Então, o que eu tô fazendo? O que eu tenho feito? Eu tenho elaborado bastante recurso didático pedagógico que trabalho tanto a oralidade quanto a escrita. Eu casei os dois, entendeu? Porque eu não quero depois ter que, agora trabalhar só a parte oral e aí depois ficar... depois a gente ter que trabalhar a parte escrita também, entendeu?

Ana Caroline: Entendi.

Paloma Juruna: Então eu juntei, uni os dois, inclusive, esse ano eu tô trabalhando somente o projeto que eu nomeei como “Alfaletando”, que é alfabetização e letramento, tanta para educação infantil, até os anos finais - “Alfaletando”. Eu fiz essa junção aqui de alfabetização e letramento para eles já terem a noção.

Ana Caroline: Nossa, cara, que legal! que bacana. eu quero ter a oportunidade de conhecer esses projetos. Muito legal!

Paloma Juruna: Tá bom, tá, se você marcar, tu pode vir aqui, a gente pode ter uma conversa em Altamira também.

Ana Caroline: Perfeito. Quando tu tornares, tu já me avisa, tá?

Paloma Juruna Tá, hurum [...]. Para “Semana da Resistência”, eu perdi meu celular, o outro eu troquei de celular, mas para “Semana da Resistência” eu fiz entrevistas com alguns mais velhos.

Ana Caroline: Fostes tu, né?

Paloma Juruna: Pois é, eu transformei, só que é só material escrito, porque eu tinha gravado no meu celular, mas aí como eu troquei de celular, perdi. Ficou o material escrito, ele tá no meu livro, que é narrativas e memórias de um Juruna. Aí tem uma síntese, na verdade, da biografia da Vovó Chiquinha; aí vem a do meu Tio Vigílio e do meu Tio Antônio - vem de alguns mais velhos, só que tá só escrito, entendeu? Já é um material bilíngue. Assim que eu terminar o livro da gramática da língua, eu vou mexer nesse outro material pra terminar eu quero colocar como narrativas da comunidade, todas as narrativas.

Ana Caroline: Isso dá um ótimo podcast, viu?

Paloma Juruna: Pois é, no momento que a escola tiver, vamos supor, por exemplo, trabalhar folclore, aí não precisa ir buscar essas lendas, mitos, essas coisas fora. A comunidade mesmo já tem essas próprias narrativas. Então é uma forma de fortalecer a cultura da comunidade também.

Ana Caroline: Exatamente. eu penso assim também. É justamente isso que fortalece a questão do protagonismo, né? Mostrar pra eles a importância dos anciões; essa questão de manter a tradição, que é muito passado na oralidade mesmo, né? Porque, é igual a Marcilene falou, teve uma anciã que morreu recentemente, não sei se foi no ano passado.

Paloma Juruna: Isso! foi.

Ana Caroline: Só sei que ela fala que os saberes morrem com aquela pessoa, né?

Paloma Juruna: Verdade.

Ana Caroline: E se a gente não... como é que eu posso dizer? Eu vejo também uma potencialidade no áudio por conta disso, porque fica salvo essas questões.

Paloma Juruna: Sim, sim.

Ana Caroline: É isso, Paloma. O que é que você achou?

Paloma Juruna: Achei excelente, muito bom mesmo. Agora eu quero que a gente converse pessoalmente, quero te conhecer pessoalmente. Gostei muito do teu projeto de pesquisa, de verdade, eleva a nossa cultura, mostra um pouco da gente também, da nossa história, do nosso processo de...

nosso contexto, na verdade, histórico e linguístico, porque às vezes como pessoas pensam assim, isso eu trabalho muito na sala de aula também com as crianças. Às vezes, as pessoas falam: “ah, mas vocês são índios” - esse termo, né? “Mas vocês não falam a língua de vocês, né?” Aí a gente tem todo um contexto, toda uma realidade, todo um processo histórico e cultural por trás de tudo isso. Por que os povos indígenas têm deixado de usar sua língua materna e usado a língua portuguesa?

Ana Caroline: Exato. Outra coisa também que eu acho importante ressaltar: É que muitas vezes vem gente de fora, exemplo, lá do Sul, fazer pesquisa aqui com o pessoal da Amazônia, com os povos indígenas e só vem coletar informações. Eu penso que é importante a valorização também dos pesquisadores daqui da Amazônia. Entendeu? Esse reconhecimento.

Paloma Juruna: Isso, isso mesmo [...]. Não sabe nem o que aconteceu com o projeto, verdade.

Ana Caroline: Exato. Ai, estou muito feliz. Obrigada mesmo, Paloma [...]. Acredito que esse segundo semestre vai dar tudo certo. É muito bom poder conversar contigo e ver que você gostou do meu trabalho.

Paloma Juruna: Gostei bastante, gostei sim [...]. Qualquer coisa que você precisar, referente a língua, e quiser tirar dúvida, eu vou estar no Mato Grosso, é bem mais fácil, eu tenho contato diretamente com eles lá, né? Então, pode mandar mensagem.

Ana Caroline: Obrigada, e qualquer coisa, pode me mandar mensagem também.

APÊNDICE 03- Transcrição das narrativas do episódio intitulado *Gestão Territorial da Aldeia Boa Vista*

Pedro Kempener: Bem-vindos ao Território em Foco, um podcast que traz histórias, lutas e sabedorias dos povos originários do KM 30, município de Vitória do Xingu, Pará. Olá, aqui é o Pedro Kempener. Sejam bem-vindos ao primeiro episódio do nosso podcast.

Wandria Juruna: Oi, aqui é Amanda Juruna. Bem-vindos ao Território em Foco, nosso podcast. Sinta-se à vontade conosco. Hoje vamos falar sobre o território da aldeia Boa Vista do KM 30, no município de Vitória do Xingu, no estado do Pará. Iremos falar sobre seus primeiros habitantes e como era no início. Entrevistamos o senhor Antônio Juruna, que nos relatou um pouco de sua história, desde a chegada de seus pais e irmãos no território de onde vivem atualmente. Terra esta que foi adquirida em 1950 pela matriarca Francisca de Oliveira Lemos Juruna. E olha, Pedro, não é pouca coisa não, hein? Em seguida, o senhor Bernardino Juruna, primeira liderança da Aldeia Boa Vista, compartilhou sua história destacando aspectos importantes como saúde, gestão territorial e vida cotidiana na comunidade. Vamos para a entrevista.

Sr. Antônio Juruna: Não tinha ninguém a partir de 10, 15 quilômetros, não tinha uma alma viva aqui perto de nós. Então, nós chegamos aqui, só mato, né? Aí, meu pai fez uma casinha bem ali a beira da estrada, mais ou menos 150 metros na beira do caminho, que nesse tempo não era estrada, era um caminho de andar animal. Não tinha carro, não tinha bicicleta, não tinha moto, não tinha nada. Então daqui, as pessoas fizeram que eram mais velhas, [...] que moravam aqui, eles carregavam o alimento no burro. trazia de Altamira, dormia aqui, Km 30, dormia bem aqui! Tinha um barracão, né? Para ficar a noite, dormia a noite, descansava os animais, no outro dia pegava. Daqui, eles saíam daqui, dormia lá no 15, tinha outro barracão lá no 15 e lá eles dormiram lá também, para

descansar os animais e pegar a mesma carga e ir para Vitória do Xingu então, essa era a escalação, de Vitória ao 15, do 15 aqui (km 30) e daqui a Altamira, era um caminhozinho, um caminhozinho assim, meio que andando no mato não existia nada de estrada, coisa nenhuma não e aqui tinha Jatobá, tinha castanheira, angelim, tudo em quanto. Era mata virgem.

Sr. Bernadino Juruna: Ah, foi muito esforço meu e das minhas irmãs que foram, né? Porque a gente era atendido pelo Km 20, o Bananal. Na época não era a AIS, que é a Agente Indígena da Saúde, né? Aí foi muito esforço eu com minhas irmãs que já foram, né? Fomos lá com o prefeito, vários prefeitos, na época era Getúlio Vargas (ex-presidente do Brasil), na época eu tinha uns 14 a 15 anos. Aí foi junto, né, e a gente conseguiu, com muita luta, conseguimos o posto de saúde, né, na qual eu sou funcionário, estou muito feliz com esse posto de saúde.

Sr. Antônio Juruna: Ah, isso é muito bom. É muito importante para mim explicar isso para vocês... e hoje... eu fico feliz com... esse tipo de coisa... esse grande desenvolvimento... no nosso território. Porque quando eu era menino... que nem esse menino aqui... nós não tínhamos bicicleta... nós não tínhamos ônibus... nós não tínhamos nada... naquele tempo não tinha nada... saí daqui... daqui! desse território aqui pra ir lá para o Arthur Pessoa. Vocês sabem onde é o Arthur Pessoa ali? Cinco quilômetros, né? Lá nós estudava lá, e vinha para cá. De pé, nós. [...] E agora o que é que fazia? Mamãe de manhã pegava três ovinhos de galinha, fritava, fazia aquela farofinha e botava numa bacia para nós merendar, não existia merenda, não existia nada. (descaso com a escola trazer esses elementos Nós íamos todo dia. Agora, pense se fosse hoje vocês iriam?. Não, não vai de jeito nenhum. Hoje vocês estão numa vida boa. O ônibus aí levam, traz, a merenda muito especial aí no colégio. A gente não tinha isso. E nós fomos na luta, cada um de nós até que... Eu até não admiro muita coisa que eu não aprendi, mas porque eu não quis, mas... graças a Deus eu cheguei até sexto ano. Dá para mim terminar, não teve algum apoio, Entendeu, Mas aí tem muitos irmãos sabidos, [...] Diferente de mim. Que se interessou mais, né? Mais na frente, eu trabalha, ajudava minha mãe. Mas Antigamente era sofrido. Foi sofrido demais. O cara sai daqui de manhã, batendo o pé até chegar, andar 5 quilômetros, ia lá estudar, comia um pouquinho de farofa de ovos de galinha, e vir embora pra casa, chegar aqui, tamanho meio-dia, mais de meio-dia, andando no sol quente de pé! não é fácil não.

Sr. Bernadino Juruna: Vamos lá fazer um projeto, né, que a gente pode fazer projeto aí, do projeto que a gente consegue algumas coisas. Acho que ninguém dá nada pra ninguém se a gente não trabalhar, né? Essas empresas sempre estão vendo que às vezes dá alguma coisa, começa a trabalhar no projeto. Através de projetos a gente consegue o que a gente necessita.

Sr. Antônio Juruna: Temos muita coisa pra vender. Graças a Deus, né? As pessoas que trabalham aqui dentro, né? Realmente eu, a minha família, nós temos farinha pra vender, nós temos macaxeira, nós temos verdura, né? Tem porco, tem galinha pra vender, tudo isso no trabalho da comunidade. A gente desenvolve aqui dentro, né?

Sr. Bernadino Juruna: Para mim tem grande importância, né, de vida arrumada, que é muito grande, né, que aqui nós já estamos, bem dizendo, um condomínio, né, como vocês estão vendo. E lá tem muito espaço pra gente trabalhar. Pra mim é muito importante, muita caça, peixe, né, então... Pra mim é muito importante.

Sr. Antônio Juruna: Um grande desenvolvimento para nós. E nunca tivemos a oportunidade.

Sr. Bernadino Juruna: Pra mim significa muito, né, que a minha etnia, né, Juruna significa boca preta, para quem não sabe, né? Ju é boca, runa é preta.. Para mim, significa um significado muito grande, a minha etnia.

Sr. Antônio Juruna: Ah Quando eu era criança, quando nós chegamos para cá, eu quando era pequenininho de dez anos para frente, não existia. Nós tínhamos essa coisa na cabeça, mas não tinha procurado organizar, entendeu? Aí nós vivíamos assim, sem nenhum problema de saber que já nós chegamos aqui, ou que já estamos aqui, ou que chegamos aqui como índio, não. Foi depois que minha irmã morreu, que a gente procurou, e depois que a barragem veio fazer os estudos, né, pra nós. fazer estudo aí, foi que nós corremos atrás e conseguimos, graças a Deus, nossos direitos. Muitos amigos da gente que brincam com a gente, dizem, ah, vocês não é índio não, o que você está fazendo? Não, o sangue está aqui ó, correndo nas veias. Porque minha mãe nasceu no Yucatã, eu nasci no Yucatã eu. Eu vim pra cá com um ano de idade. Agora, por que eu sei essas coisas tudinho? Porque minha mãe sentava, meu pai sentava e me explicava. E eu não falo nada de errado e nem ando com mentira. Mas o que eu digo aqui pode jogar em qualquer canto que está seguro.

Pedro Kempener: Que bela entrevista, Wandria!

Wandria Juruna: Pedro, você tem alguma dica de algum escritor indígena que fale sobre território?

Pedro Kempener: Temos sim. Agora, com vocês, o quadro Você Sabia Yudjá?.

Weverton Miranda: Agora no Você Sabia Yudjá, convidamos a Thayná Juruna para dar uma dica de leitura de um livro.

Thayná Juruna: Olá, eu sou Tainá Juruna, e na dica de leitura de hoje trouxemos o livro da escritora indígena Maria Cândida Juruna. Neste trabalho, a autora retrata um pouco da realidade vivida por seu povo ao longo dos anos, com a finalidade de demonstrar a trajetória de vida dos jurunas habitantes na Aldeia Boa Vista, no município de Vitória do Xingu e Cidade de Altamira. Desde seus antepassados, a atualidade, especialmente seus desafios, dores, conquistas e sonhos desde o início de sua luta, os quais permanecem fortalecidos a cada nova geração.

Weverton Miranda: Bem, chegamos ao fim do nosso programa de hoje. Quero agradecer aos entrevistados do dia. Muito obrigado. E também, não deixe de ouvir o próximo episódio.

Wandria Juruna: E por hoje é só, pessoal. Esse foi o nosso podcast. O tema para o nosso próximo episódio está muito bom. E não se esqueça de seguir redes sociais, @franciscajuruna e a nossa direção de produção de podcast @lancanjot e @genison_landim e os apresentadores @wandria.Yudjá e @pedro.kemper_, e muito obrigada pela sua presença em nosso podcast.