



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

MUSEU NACIONAL

MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E LÍNGUAS INDÍGENAS

(PROFLLIND)

ELIZETE FRANCO MESTANCIO

**DESAFIOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA TIKUNA E
AVALIAÇÕES EXTERNAS EM ESCOLA INDÍGENA DE TABATINGA-AM**

RIO DE JANEIRO
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

MUSEU NACIONAL

MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E LÍNGUAS INDÍGENAS

(PROFLLIND)

ELIZETE FRANCO MESTANCIO

**DESAFIOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA TIKUNA E
AVALIAÇÕES EXTERNAS EM ESCOLA INDÍGENA DE TABATINGA-AM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Linguística Línguas Indígena.

Orientador: Prof. Dr. Gean Nunes Damulakis

RIO DE JANEIRO
2026

Mestancio, Elizete Franco

M586d

Desafios no processo de alfabetização na língua Tikuna e avaliações externas em escola indígena de Tabatinga- AM / Elizete Franco Mestancio. -- Rio de Janeiro, 2026.

63f. : il. (color)

Orientadora: Prof. Dr. Gean Nunes Damulakis

Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro: Museu Nacional, Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas - PROFLLIND, 2026.

1.Línguas indígenas. 2. Educação escolar indígena. 3. Alfabetização indígena. 4. Língua Ticuna. 5. Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). I. Damulakis, Gean Nunes. II. Título.

CDD 498



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO DE JANEIRO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

MUSEU NACIONAL

MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E LÍNGUAS INDÍGENAS

(PROFLLIND)

Elizete Franco Mestancio

Banca Examinadora

Presidente: Prof. Dr. Gean Nunes Damulakis - PROFLLIND/UFRJ

Profa. Dra. Jaqueline dos Santos Peixoto - PROFLLIND/UFRJ

Profa. Dra. Maria de Fátima de Sousa Oliveira Barbosa - PROFLETRAS/UFRJ

Profa. Dra. Ana Paula Quadros Gomes - PROFLLIND/UFRJ

Prof. Dr. Evandro de Sousa Bonfim - PPGGAS/UFSCar

***“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção.”
Paulo Freire.***

AGRADECIMENTOS

À coordenadora, **Profa. Dra. Jaqueline dos Santos Peixoto**, e ao meu orientador, **Prof. Dr. Gean Nunes Damulakis**, expresso minha sincera e profunda gratidão pela orientação rigorosa, pela escuta atenta, pela paciência e pela parceria ao longo de todo o processo de construção desta dissertação. O acompanhamento cuidadoso, desde os primeiros passos até a conclusão deste trabalho, foi fundamental para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Agradeço ao **Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas do Museu Nacional PROFLIND**, bem como a todos os professores e técnicos e demais colaboradores, pelo apoio constante, pela dedicação e pela formação de excelência proporcionada ao longo do curso, que contribuíram de maneira decisiva para a consolidação desta trajetória.

Aos **professores do Mestrado**, agradeço por cada contribuição intelectual e humana, que ampliou meus horizontes teóricos e fortaleceu meu compromisso com uma educação linguística crítica e intercultural.

À minha família, especialmente ao meu esposo e aos meus filhos, manifesto minha gratidão mais profunda. Mesmo diante de momentos difíceis, marcados por desafios de saúde, vocês demonstraram perseverança, esforço e coragem, sustentando-me emocionalmente e incentivando-me a seguir firme no caminho do mestrado. Vocês são a base do meu amor, da minha força e da minha resistência. Esta conquista é também de vocês, construída entre renúncias, cuidados, esperanças e sonhos compartilhados.

Agradeço à **direção da Escola Municipal Indígena João Ayres da Cruz** pelo apoio institucional e pela abertura ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizam a língua e os saberes do povo Tikuna. Esse suporte foi essencial para a realização das atividades em contexto escolar, fortalecendo o ensino intercultural e o respeito à diversidade linguística e cultural.

Agradeço ao **gestor Euclides Fideles**, da **Escola Municipal Indígena João Ayres da Cruz**, pelo apoio institucional, pela sensibilidade e pela abertura ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizam a língua e os saberes do povo Tikuna.

RESUMO

Entre a língua Tikuna, que funda a identidade, e a escola, que historicamente centraliza o português, esta pesquisa analisa os desafios da alfabetização em contexto intercultural e bilíngue Tikuna e examina em que medida os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) capturam, ou ocultam, aprendizagens efetivamente construídas na realidade linguística da comunidade. Esta pesquisa, em perspectiva intercultural e bilíngue, foi desenvolvida na Escola Municipal Indígena João Ayres da Cruz, situada em Umariáçu II, no município de Tabatinga-AM, e se ancora no paradigma qualitativo-interpretativista, com orientação etnográfica e enfoque crítico e engajado, articulando a análise do cotidiano escolar e das práticas de letramento a dados oficiais do SAEB, organizados e examinados por análise descritiva. Os resultados evidenciam concentração persistente nos níveis iniciais de proficiência, com repercussões diretas sobre a progressão escolar e o acompanhamento curricular: em 2019, observou-se a predominância de nível mais baixo de avaliação para o 9º ano, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática; em 2021, manteve-se a concentração nos patamares iniciais para o 5º ano, sobretudo em Língua Portuguesa, enquanto Matemática apresentou distribuição mais dispersa; em 2023, verificou-se leve melhora com subida de níveis para o 5º ano, ao passo que, no 9º ano, permaneceu desempenho inferior ao de escolas similares. Os achados reforçam a necessidade de fortalecer políticas e práticas de alfabetização e letramento em contextos intercultural com centralidade da língua materna, assegurar continuidade pedagógica e recomposição de aprendizagens, ampliar condições de oferta e formação docente, especialmente nos anos finais, e adotar estratégias avaliativas complementares e culturalmente sensíveis, capazes de produzir leitura mais justa e contextualizada das aprendizagens em escolas indígenas.

Palavras-chave: Alfabetização; Educação Escolar Indígena; Língua Tikuna; SAEB.

ABSTRACT

Between the Tikuna language, which forms the basis of identity, and the school, which historically centralizes Portuguese, this research analyzes the challenges of literacy in an intercultural and bilingual Tikuna context and examines to what extent the results of the Basic Education Assessment System (SAEB) capture, or conceal, learning effectively constructed in the linguistic reality of the community. This research, from an intercultural and bilingual perspective, was developed at the João Ayres da Cruz Indigenous Municipal School, located in Umariáçu II, in the municipality of Tabatinga-AM, and is anchored in the qualitative-interpretative paradigm, with ethnographic orientation and a critical and engaged approach, articulating the analysis of daily school life and literacy practices with official SAEB data, organized and examined through descriptive analysis. The results show a persistent concentration at initial proficiency levels, with direct repercussions on school progression and curriculum monitoring: in 2019, a predominance of lower assessment levels was observed for the 9th grade, both in Portuguese Language and Mathematics; in 2021, the concentration at initial levels remained for the 5th grade, especially in Portuguese Language, while Mathematics showed a more dispersed distribution; in 2023, a slight improvement was observed with an increase in levels for the 5th grade, while in the 9th grade, performance remained lower than that of similar schools. The findings reinforce the need to strengthen literacy policies and practices in intercultural contexts with a focus on the mother tongue, ensure pedagogical continuity and the recomposition of learning, expand conditions for teacher training and provision, especially in the final years, and adopt complementary and culturally sensitive assessment strategies capable of producing a fairer and more contextualized reading of learning in indigenous schools.

Keywords: Literacy; Indigenous School Education; Tikuna language; SAEB.

IRAÄTCHIEË

Namaã nhaã naga i ticunagüga, rü nawa nüü i cuaüca tee i ïgüü nhumatchi ngueepataüwa, rü ta nhema nanhemata i tomagüga, nhaã puracü naca na dau nheta'cüna na nhemaü i norü gutcha namaã meã cu ngueëtaei nhema tare i naga nhemaacü nhaã (SAEB) rü narü ngootchieë nhuäcü nĩ i na üü i ngueetaegü i ngupetüü nhaã nanagüwa. Nhaã ngu rü naca nadau, nawa nhema tare i naga, yima nguepataü ya Yuaü curütcha i ticunagüarü i iinewa, nhumatchi natchica ya mariwatchuwa, ya iena ya Tabatingawa, nhemawa rü meãma natchigaca inaca i nhaã ngu, na nhuäcü yiema natucumügü nhema maeë tüü na nhemaü meã nüü tadaü nhema nguepataüwa nhemaü i nhuäcü rü nhumatchi tacü nĩ nüü nhemaü nhema SAEB. Nheguma marü norü guwa na ngugu nhaã puracü rü inayadau na aürima narü nguu nawa nhema puracü nguetanüe üü yima nguepataüwa ya taunecü 2019, cü 2021 gu irarüwa na inagüü nhema norü megü nhema puracü, cü dheguma nawa nangugü ya taunecü 2023 i nguetanüü i 5° wa ngemagüü nhemaacü taüma gutcha nüü na nhema nawa nhema ngu i matemática nhumatchi tomagüga, cü taunecü 2023 marü inücarüwa nüü na inagüü norü cuagü nhema puracü na ügüüwa i nguetanü 5° rü nhumatchi 9° wa nhemagüü. Nhema nhure cuagü namaã nuã rü ï i aürima narü poraeë i nhaã natucumã na nhuäcü na üü i meã i ngueëtaei nawa nhaã guüraü i ngugü nhumatchi nhaã taga yiema nĩ i Ticuna i ïgüü, nhemaacü poraäcü tarü poraeë nhaã cuagü, rü yeeraäcü nüü na taneta nawa tüü meã nĩ nhuacü nüü meã i inüeĩ dheguma iugütaegügu ya nguepataü ya maiyugüarü i iinewa.

Deagü i tchawi: meã tüü cu nguëĩ; ngueë i maïyugüarü, ticunagüga; SAEB.

LISTA DE ABREVIATURAS

AM – Amazonas.

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CSTB – Centro de Estudos Superiores de Tabatinga.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

EMIJAC – Escola Municipal Indígena João Ayres da Cruz.

FCECON – Fundação Centro de Controle de Oncologia do Estado do Amazonas.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

INC – Instituto de Natureza e Cultura.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

OGPTB – Organização Geral dos Professores Tikuna Bilíngues.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Amazonas.

UEA – Universidade do Estado do Amazonas.

UFAM – Universidade Federal do Amazonas.

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Caracterização e ilustração da organização social do povo Tikuna	27
Figura 2. Demonstração da minha atuação em sala de aula e eventos promovido pela escola na comunidade de Umariçu II.....	32
Figura 3. Apresentação da minha composição musical, na semana indígena que aconteceu no espaço cultural Parador Tikuna, na presença de lideranças	33
Figura 4. Registro fotográfico de um dia memorável da professora Marília visitando a comunidade indígena de Umariçu II, no município de Tabatinga-AM	35
Figura 5. Registro fotográfico do meu tratamento da quimioterapia realizado na Fundação Centro de Controle de Oncologia do Estado do Amazonas (FCECON)	36
Figura 6. Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa (2019) da Esc. Mul. Indígena João Cruz, Tabatinga – AM	41
Figura 7. Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência – Matemática (2019) da Esc. Mul. Indígena João Cruz, Tabatinga – AM	42
Figura 8. Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa (2021) da Esc. Mul. Indígena João Cruz, Tabatinga – AM	43
Figura 9. Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência - Matemática (2021) da Esc. Mul. Indígena Joao Cruz, Tabatinga – AM	43
Figura 10. Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa (2023) da Esc. Mul. Indígena Joao Cruz, Tabatinga – AM	46
Figura 11. Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência - Matemática (2023) da Esc. Mul. Indígena Joao Cruz, Tabatinga – AM	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Apresentação e caracterização das facetas propostas por Soares (2004), considerando uma visão holística da Alfabetização	19
--	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 METODOLOGIA.....	16
1.1 Caracterização da pesquisa.....	16
1.2 Campo do estudo.....	16
1.3 Procedimento metodológico e análise dos dados	17
2. REVISÃO DE LITERATURA: PANORAMA TEÓRICO E HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO, ESCOLA, DOCÊNCIA E CONTEXTOS INDÍGENAS.....	18
2.1 Alfabetização: concepções e abordagens.....	19
2.2 Introdução da alfabetização no Brasil.....	20
2.3 A escola como espaço de alfabetização e letramento.....	21
2.4 O papel do professor na alfabetização.....	22
2.5 Alfabetização indígena.....	23
3. FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E IDENTIDADE: RELATO DE TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA TIKUNA EM UMARIAÇU II, TABATINGA-AM.....	26
3.1 Nomeação indígena ao pertencimento do meu clã.....	26
3.2 Localização e Território.....	28
3.3 Escolarização básica e Alfabetização.....	28
3.4 Ingresso, formação e especialização no Ensino Superior.....	30
3.5 Redes de atuação e componentes curriculares na docência.....	31
3.6 Produção curricular e o mestrado.....	34
3.7 Saúde e resiliência no percurso profissional.....	36
4. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO SAEB NO ENSINO FUNDAMENTAL NO PERÍODO ENTRE 2019 E 2023 EM UMA ESCOLA INDÍGENA DO MUNICÍPIO DE TABATINGA-AM.....	38
4.1 Caracterização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).....	38
4.2 Escola Municipal Indígena João Ayres da Cruz (EMIJAC).....	39
4.3 Análise documental e panorama geral das últimas três aplicações do SAEB na EMIJAC.....	40
4.4 SAEB: resultados de 2019.....	40
4.5 SAEB: resultados de 2021.....	42
4.6 SAEB: resultados de 2023.....	44
4.7 Análise crítica e discussão dos dados.....	46
4.8 Indicadores de contexto, participação e condições de oferta.....	47
4.9 Avanços relativos em Matemática e Língua Portuguesa entre 2021 e 2023.....	48
4.10 Validade cultural e implicações dos resultados do SAEB em contexto indígena.....	49
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53
ANEXO - Identificação da pesquisadora e solicitação de autorização da liderança da comunidade.....	60

INTRODUÇÃO

A aquisição da linguagem humana é um processo complexo e independe da escolarização. Nascemos com capacidades que nos permitem aprender a linguagem a partir da experiência sensorial e das interações sociais. Ao usar a linguagem, afirmamo-nos como sujeitos e cidadãos, reconhecendo a existência de variações linguísticas presentes no cotidiano. Diferentemente do que acontece com a fala, a aquisição da escrita requer uma aprendizagem explícita, exigindo um esforço cognitivo maior.

Nesse contexto, o ensino deve orientar o estudante quanto às estruturas que organizam a língua, para que desenvolva competência de escrita de acordo com a norma exigida em cada situação. Esse trabalho se fortalece quando a língua é compreendida como um sistema historicamente constituído, cujas regularidades podem ser explicitadas e apropriadas gradualmente, em articulação com práticas reais de leitura e escrita (BAKHTIN, 2004).

Compreender como o ensino se organiza na escola é essencial, pois esse diagnóstico permite aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e revisar as práticas pedagógicas. A educação, assim, não se limita à transmissão de conteúdo: busca o desenvolvimento integral do estudante, ampliando capacidades cognitivas, éticas, culturais e sociais.

Cavalcanti (2002, p. 78) afirma que é papel da escola “instrumentalizar o cidadão para a compreensão do espaço tal como hoje ele está produzido”. Isso reforça a importância da leitura de mundo e da construção de sentido. Para que a escola cumpra essa função, é indispensável a mediação docente entre o conhecimento científico e a pesquisa escolar, o que torna a formação do professor um pilar central, especialmente diante dos desafios contemporâneos.

A alfabetização em Língua Portuguesa de crianças Tikuna deve considerar a língua materna como recurso pedagógico. Xavier (2017) destaca que o uso do Tikuna no ensino pode funcionar como ponte para o domínio de outras línguas e, ao mesmo tempo, fortalecer identidade e autoestima. Em contrapartida, o distanciamento entre o ensino formal, que prioriza o português, e a realidade linguística das comunidades indígenas tende a contribuir para o baixo desempenho escolar de estudantes Tikuna.

Dificuldades ortográficas não são exclusivas da alfabetização. Mesmo adultos escolarizados podem hesitar ao escrever palavras fora do vocabulário usual, especialmente termos técnicos de outras áreas, recorrendo a dicionários para confirmar grafias. Portanto, a dificuldade ortográfica não é pressuposto nem exclusividade do processo inicial de aprender a escrever (SIMÕES, 2006, p. 48).

Nesse cenário, o professor tem sido pressionado a ressignificar sua prática e a construir o conhecimento linguístico de forma colaborativa com os alunos. Embora muitos docentes reconheçam essa necessidade e experimentem alternativas metodológicas, a superação dos desafios didático-pedagógicos permanece complexa, condicionada por lacunas formativas, condições de trabalho e pela heterogeneidade das turmas.

A escola também tem papel decisivo na formação cidadã. Em uma sociedade marcada por desigualdades, é necessário estimular os estudantes a reconhecerem direitos e a compreenderem que a vida social não se reduz a deveres. O aluno precisa ser apoiado para entender que, amparado por leis, pode reivindicar condições mais equitativas de acesso ao trabalho, à moradia, à educação e à saúde.

Há diferentes abordagens de ensino, sustentadas por concepções variadas, e algumas podem reproduzir visões elitistas ao impor modelos que desconsideram contextos socioculturais específicos. Esse risco é ainda mais sensível na educação escolar indígena, onde a organização curricular e pedagógica precisa dialogar com os modos próprios de vida e conhecimento.

Kahn e Azevedo (2004, p. 58) afirmam que a instalação de escolas específicas enfrenta o desafio de garantir o respeito à diferença dentro da perspectiva universal da igualdade de direitos. Apesar dos avanços legais, persistem obstáculos à implementação efetiva, pois valores de sociedades não indígenas são frequentemente incorporados e acabam se sobrepondo aos valores culturais das comunidades indígenas, comprometendo direitos culturais diferenciados entre as etnias.

Diante do exposto, o presente trabalho busca compreender, de forma articulada, como se configuram os processos de alfabetização em um contexto intercultural e bilíngue e de que modo os resultados do SAEB podem refletir as aprendizagens efetivamente construídas nesse cenário. Ao reconhecer a língua materna Tikuna como recurso pedagógico e marcador identitário, o estudo problematiza a tensão entre a centralidade do português na escolarização formal (e,

consequentemente, nas avaliações oficiais) e a realidade linguística da comunidade, discutindo impactos sobre práticas docentes, trajetórias escolares e desempenho em avaliações em larga escala.

Os procedimentos metodológicos incluem análise documental de normativas educacionais e relatórios do SAEB (2019–2023), contextualização histórica e pedagógica da escola e proposição de intervenções educativas, articuladas a uma perspectiva crítica da Linguística Aplicada. A análise dos dados fundamenta-se na hermenêutica, considerando os sentidos produzidos nas práticas e discursos no contexto sociocultural indígena, com apoio de organização e sistematização dos dados em ambiente digital.

A dissertação está organizada em três capítulos que contemplam: (i) Revisão de Literatura: Panorama Teórico e Histórico da Alfabetização, Escola, Docência e Contextos Indígenas; (ii) Formação, Docência E Identidade: Relato de Trajetória de uma professora Tikuna em Umariáçu II, Tabatinga-AM e (iii) Análise dos resultados do SAEB no ensino fundamental no período entre 2019 e 2023 em uma escola indígena do município de Tabatinga-AM.

1 METODOLOGIA

1.1. Caracterização da pesquisa

Este trabalho, fundamentado na análise de um projeto de letramento indígena, caracteriza-se como um estudo de natureza descritiva, comparativa e documental, desenvolvido com o apoio da coordenação da escola investigada, com vistas a compreender e, potencialmente, contribuir para a atenuação ou superação de problemas de diferentes ordens sociais presentes nesse contexto (OLIVEIRA, 2016). Ademais, conforme destaca Flick (2009), a pesquisa documental pode ser compreendida como uma abordagem qualitativa autônoma, quando os documentos constituem a principal ou única fonte de investigação.

Nessa perspectiva, o estudo insere-se no paradigma qualitativo-interpretativista, tomando como base a análise de documentos institucionais escritos (MOITA LOPES, 1994, p. 330; JUNIOR *et al.*, 2021). Segundo Gil (2010), registros escritos produzidos por instituições governamentais também se configuram como fontes relevantes para a pesquisa social, incluindo projetos de lei, relatórios de órgãos públicos, atas de reuniões legislativas, sentenças judiciais, entre outros.

1.2. Campo do estudo

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Indígena João Ayres da Cruz (EMIJAC), que está localizada na comunidade de Umariáçu II, no município de Tabatinga, AM. Conforme caracterizado por Brandão (2016), a comunidade de Umariáçu II está localizada na margem esquerda do Rio Amazonas/Solimões, possui via de acesso terrestre e fluvial e se caracteriza como comunidade urbanizada, habitada por indígenas que pertencem à etnia Tikuna.

Coutinho (2018) relata, em seu estudo, que a grafia da palavra TIKUNA, a qual descende do Tupi e significa “nariz preto”, faz referência a uma prática cultural dos povos indígenas: o uso do jenipapo, fruto comestível cujo sumo escuro é tradicionalmente utilizado para pinturas corporais. Entre os Tikuna, seu uso comum consiste na prática de pintar o rosto, especialmente o nariz, com o pigmento extraído do jenipapo, o que explica a associação do termo ao “nariz preto”.

1.3. Procedimento metodológico e análise dos dados

A execução desta pesquisa ocorreu após a obtenção das autorizações formais necessárias, elaborando documentos específicos e solicitando autorização ao cacique da comunidade indígena e à direção da EMIJAC (ANEXO). Após isso, foi realizada, como parte essencial da pesquisa, a contextualização da escola estudada, considerando seu histórico e as modalidades educacionais que a escola oferta para a comunidade.

Além disso, a proposta do estudo considerou procedimento adotado por Santo e Oliveira (2025), que analisa normativas educacionais, relatórios oficiais e literatura acadêmica sobre a avaliação educacional (Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB) e a educação indígena na prática pedagógica. A coleta de dados foi conduzida com base na estratégia metodológica do estudo de caso, conforme proposto por Yin (2001) utilizando múltiplas fontes de evidência, incluindo a análise de relatórios do SAEB.

Os dados foram organizados e tratados com o auxílio do Microsoft Excel® v. 2019, ferramenta utilizada para a realização dos cálculos percentuais e para o apoio à sistematização das informações analisadas, possibilitando maior clareza na interpretação e comparação dos resultados.

CAPÍTULO II

2. REVISÃO DE LITERATURA: PANORAMA TEÓRICO E HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO, ESCOLA, DOCÊNCIA E CONTEXTOS INDÍGENAS.

2.1 Alfabetização: concepções e abordagens

A alfabetização consiste de um processo de inserção no mundo da linguagem escrita (GONTIJO, 2002, p. 7). A etimologia da palavra significa levar à aquisição do alfabeto, assim como das habilidades de ler e de escrever (GONTIJO et al., 2016). Porém, Smolka (1989, p. 69) compreende que este processo implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido.

O conceito, por muito tempo, ficou vinculado ao entendimento de que para aprender a ler era necessário apenas a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em sons (ALBUQUERQUE, 2007; LOPES, 2023). No entanto, o processo de alfabetização é algo mais complexo do que o simples codificar/decodificar sinais gráficos, já que envolve diferentes estágios como a representação do som em grafemas até níveis mais complexos como a representação de interlocutores ausentes no discurso (TFOUNI, 1995, p. 19; MARTINS-FILHO, 2012)

Para Freire (2005), a alfabetização possui um sentido ampliado, pois não se limita ao simples domínio da escrita e da leitura. Gadotti (2011) afirma que, enquanto prática discursiva, a alfabetização promove uma compreensão crítica da realidade, constituindo-se como um meio de fortalecimento da cidadania e de incentivo à participação social na luta por melhores condições de vida e por transformações sociais.

Pérez (2008, p. 183) acredita que a alfabetização não pode ser pensada abstratamente, exige a delimitação de sua função social em determinado espaço-tempo, num contexto histórico específico. Nessa perspectiva, a alfabetização é vista como um processo social e interativo, onde a mediação do professor e o contato com pares são essenciais para o desenvolvimento e maturidade intelectual das habilidades de leitura e escrita (VYGOTSKY, 1988).

Diante disso, a alfabetização num contexto educacional e social, pode ser considerada como um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa e multifacetada (SOARES, 2003, p. 18). Além disso, Soares (2004) enxerga cinco facetas da alfabetização como múltiplas e

interconectadas, cada uma desempenhando um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita (Tabela 1).

Tabela 1: Apresentação e caracterização das facetas considerando uma visão holística da Alfabetização.

FACETAS	VISÃO HOLÍSTICA DA ALFABETIZAÇÃO
Aspecto Linguístico	É vista como um objeto linguístico que abrange não apenas a consciência fonológica e a identificação de grafemas, mas também a compreensão das relações convencionais e arbitrárias entre fonemas e grafemas.
Práticas Sociais	A participação em experiências variadas dessas práticas é crucial para o desenvolvimento das habilidades necessárias.
Metodologias Diversas	A natureza das diferentes facetas da alfabetização exige uma variedade de metodologias de ensino, reconhecendo que algumas abordagens devem ser diretas e sistemáticas, enquanto outras podem ser mais incidentais e adaptadas.
Integração com Letramento	É essencial promover uma conciliação entre alfabetização e letramento, afirmando que, apesar de suas especificidades, ambos devem coexistir e ser abordados de maneira integrada no ensino.
Atenção à Formação de Professores	Importância de reformular a formação de educadores, capacitando-os a entender a complexidade das facetas da alfabetização e letramento, para que possam enfrentar eficazmente os desafios da aprendizagem inicial.

Fonte: Soares (2004).

Considerando a natureza complexa e multifacetada da alfabetização e a necessidade de construção de um conceito que oriente a prática educativa, ela pode ser definida, de forma precisa, como prática social em que se desenvolve a formação da consciência crítica, a capacidade de produção de textos orais e escritos, de leitura e de compreensão das relações entre sons e letras (GONTIJO et al., 2016).

Diante das facetas apresentadas por Soares, Rojo (2009) acredita ser fundamental que o sujeito saiba tecer relações entre textos, inferir conceitos, fazer comparações e generalizações, bem como críticas e interpretações.

Portanto, é necessário pensar nas práticas sociais de leitura e de escrita envolvidas no processo de alfabetização a partir de uma perspectiva de língua como um fenômeno social (FERREIRO, 2007; FREITAG, 2008; MARTINS-FILHO, 2012). E, com isso, implica todas as capacidades do ser humano, tornando-se extremamente complexa, pois ela necessita dos fatores cognitivos, intelectual, social, emocional, perceptual, física e psicológica (FEIL, 1990, p. 16).

2.2 Introdução da alfabetização no Brasil

No Brasil, a universalização da alfabetização e a difusão do ensino elementar não eram vistas nem como necessidade social, nem como um direito do indivíduo, pela estrutura rural, ainda hegemônica em nosso país, não demandava o domínio da linguagem escrita (NAGLE, 2001; PÉREZ, 2008, p. 192). Tal fato foi percebido com preocupação pelos órgãos governamentais, no final do século XIX, sobretudo por conta da influência do positivismo, que tinham a pretensão de equiparar o Brasil às maiores civilizações europeias, o que, do ponto de vista positivista, só seria possível com a instrução (NAGLE, 2001).

Diante do descontentamento com as reformas educacionais postas em marcha e da influência do pensamento estadunidense sobre o pensamento educacional latino-americano, no início do século XX, educadores e outras influentes e importantes figuras brasileiras, como políticos e jornalistas, reuniram-se para protestar contra os rumos que se delineavam para a Educação no nosso país (AZEVEDO et al, 2006; SAVIANI, 2007).

E como manifesto, sob a influência do pensamento educacional da Escola Nova, foi publicado, em 1932, a obra intitulada “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” (AZEVEDO et al, 2006). Segundo Ribeiro (2013), esse manifesto sublinhava o caráter político da educação, colocando-o como direito de todos e não como um privilégio de classes.

Finalmente, em meados das décadas de 1960 e 1970, Paulo Freire (2008) defendeu a alfabetização como ato político, como um exercício crítico de leitura e ampliação da palavra mundo e como possibilidade de libertação (RIBEIRO, 2013).

Em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a alfabetização passa a ser uma proposta de ordem política (UNESCO, 1990). Sendo entendida como instrumento eficaz para a aprendizagem, para o acesso e para a elaboração da informação, para a criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial nascente (CASTANHEIRA et al., 2009, p. 14).

Assim, as práticas escolares devem estar direcionadas de modo que se propicie a alfabetização na perspectiva do letramento, do qual consiste como uma opção política (LOPES, 2012). Pois, para se inserir e viver no mundo do conhecimento, o aprendiz necessita de dois passaportes: o domínio da tecnologia de escrita, que se obtém por meio do processo de alfabetização, e o domínio de

competências de saber ler e escrever em diferentes situações e contextos, que se obtém por meio do letramento (FREIRE, 1991; SOARES, 2006).

Nesse sentido, Colello (2015) considera que o letramento introduziu novas perspectivas para a alfabetização ao considerar sua dimensão social, sugerindo que o sujeito deva ser capaz de utilizar a leitura e a escrita em sua vida, com compreensão e autonomia, fazendo-se consciente de suas ações, para que possa responder às exigências da sociedade e inserir-se nela.

2.3 A escola como espaço de alfabetização e letramento

O ambiente escolar configura com um espaço privilegiado de apropriação da cultura, que permite a promoção/construção da qualidade do ensino, o desenvolvimento do indivíduo, a socialização com outros indivíduos e da aprendizagem.

Entende-se, que esses espaços nos remetem imediatamente às salas de aulas compostas por cartazes informativos, alfabeto, figuras, livros didáticos, brinquedos etc. Pois, na visão de Teberosky e Colomer (2003, p. 18), o ambiente alfabetizador é rico em materiais escritos e em interações e práticas de leitura.

Na percepção de Moreira (2007), o ambiente de aprendizagem escolar é um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem e que se constitui de forma única na medida em que é socialmente construído por alunos e professores a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente.

Por outro lado, Forneiro (1998) entende que o ambiente educativo não pode ser considerado só um elemento físico, ele só existe quando ocorre a interação entre os elementos que ocupam um espaço, e afirma que o ambiente não é imutável. Diante do exposto, Lima (1989, p.102) reforça, que o espaço da escola é considerado um material pedagógico e lúdico riquíssimo para a população, professores e crianças e que será por eles transformado intencionalmente. Neste sentido, Forneiro (1998) enfatiza o espaço escolar como um elemento do currículo.

Nessa perspectiva, os estudos de Frago (2001) salientam que o espaço escolar é construído socialmente, e nesta construção estão presentes elementos próprios que surgem das relações envolvidas dentro dele. Ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam (FRAGO, 2001, p. 64).

A escola, por sua vez, é um ambiente fundamental na formação do indivíduo, onde ele passa uma parte significativa do seu dia. De acordo com o Censo da Educação (INEP, 2013), a infraestrutura escolar desempenha um papel essencial no processo educativo, influenciando tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o bem-estar dos alunos

Segundo Escolano (2001) e Kowaltowski (2011), os aspectos físicos do espaço escolar são determinantes para a qualidade da educação, devendo ser planejados de maneira a favorecer a inclusão e o aprendizado. A arquitetura escolar pode ser vista como um elemento do currículo invisível ou silencioso, no qual o interior desse espaço responde a padrões culturais e pedagógicos que norteiam a qualidade do ambiente escolar e que o indivíduo internaliza e aprende de forma intencional (ESCOLANO, 2001, p. 45).

Nesse sentido, a legislação brasileira estabelece diretrizes para a garantia de acesso a espaços que promovam a prática esportiva, a cultura, a arte e a ciência. Conforme o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), é imprescindível que cada edificação escolar assegure acessibilidade para pessoas com deficiência, garantindo a equidade e a democratização do ensino.

Desta forma, na percepção de Dobranski (2017, p. 49), o ambiente educativo além da ideia de facilitador das aprendizagens, mas também como um elemento do currículo, que educa, mesmo que de uma forma silenciosa, possibilitando novas experiências aliadas aos conhecimentos das áreas de ensino.

2.4 O papel do professor na alfabetização

O professor assume responsabilidade pela mediação do conhecimento, construindo possibilidades para que os alunos possam explorar suas capacidades e criar hipóteses que irão contribuir no seu processo de alfabetização (SILVA et al., 2020). Sendo um dos principais agentes no processo de alfabetização, na sistematização do conhecimento (KUBASKI et al., 2018).

Sua atuação em sala de aula é um processo fundamental, pois a conquista de novos patamares de compreensão pelo aluno é algo que depende também das propostas didáticas e da intervenção que ele fizer (WEISZ, 2002, p. 25). Lemle (2002) assevera que os conhecimentos necessários para a leitura e escrita podem ser adquiridos espontaneamente, mas também podem ser estimulados pelo professor.

Saint-Onge (2001) entende, esse processo, como relação pedagógica, em que uma pessoa guia a outra na aquisição do conhecimento. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável (SAVIANI, 2010, p. 58).

Na atualidade, o professor alfabetizador tem um grande desafio, além de ensinar o domínio da leitura e escrita, é preciso fazer com isso se torne uso social, meio pelo qual o aluno interaja com o mundo que o cerca, compreenda o que lê e comunique-se por meio das diferentes formas de linguagem (KUBASKI et al., 2018).

E que na percepção de Cagliari (1999, p. 225), somente os professores são capazes de conduzir com tranquilidade e segurança o progresso de quem avança sozinho e de quem necessita de uma ajuda especial. Precisando assim, estar em constante formação, já que a tarefa de alfabetizar e consequentemente letrar, é muito mais complexa do que aparenta (KUBASKI et al., 2018).

Dado que cada aluno tem seu próprio ritmo de aprendizagem, estilo cognitivo e interesses, o professor deve estabelecer um ambiente inclusivo que permita a todos os alunos atingir seu pleno potencial (GALVÃO; CASIMIRO, 2023). Sendo imperativo reforçar a base de conhecimento do professor, e deve ser composta por experiência teórica e prática, bem como a sua capacidade de navegar no ambiente de aprendizagem em benefício do aluno (GONÇALVES; ROCHAEL, 2015).

Para atingir esse fim, o professor deve promover um ambiente que estimule a autonomia, que promova também, o crescimento e forneça recursos compatíveis para o desenvolvimento intelectual dos indivíduos no processo de alfabetização (ROGERS, 2014).

2.5 Alfabetização indígena

A representação dos indígenas, na educação no Brasil, tem sofrido mudanças ao longo da História, isso porque, muito fortemente se assentavam em princípios eurocêntricos (CAMPESATO, 2023). Mesmo diante dessas mudanças, Fernandes (2018) acreditava que o indígena recebia um tratamento marginal, ou por não constar das matérias estudadas, ou por ser tomado como categoria inferior: selvagem, não civilizado etc.

Guardadas as diferenças quanto ao estilo e sua idealização, conforme Coutinho (2023, p. 86), o indígena é sempre desenhado pelo olhar do homem branco, e

consequentemente marcado por forte contradição: de um lado ele é exaltado a proporções nunca atingidas nas letras nacionais por ser símbolo da terra brasílica em contraposição à europeia, mas por outro é quase todo concebido com os valores da cultura a que se opõe.

Sabe-se, que as primeiras escritas referentes aos indígenas brasileiros não são textos literários no sentido estrito do termo, pois se trata do gênero epistolar; cartas redigidas por viajantes, exploradores, cronistas e colonizadores (COUTINHO, 2023).

Como reflexo de mudanças nesse quadro, o movimento indígena emerge, em meados de 1970, com a intenção de politizar a luta indígena no país, como reação aos projetos de expansão socioeconômica, dinamizados até então, pelos governos militares nas regiões Norte e Centro-Oeste” (DORRICO et al., 2020, p. 12); a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); a ampliação do número de escolas em terras indígenas; a Lei n. 11.645 (BRASIL, 2008); a Lei n. 12.711 (BRASIL, 2012).

A Carta Magna (BRASIL, 1988) apresenta, por exemplo, o marco do rompimento mediante políticas de tutela e integração, reconhecendo o direito às formas de organização social dos povos originários, às línguas, aos usos e aos costumes, e o direito à educação escolar bilíngue e diferenciada.

Enquanto que, a Lei de nº. 11.645 (BRASIL, 2008), regulamenta, no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. E a Lei de nº. 12.711 (BRASIL, 2012), trata de cotas para ingresso em universidades e instituições federais de ensino técnico de nível médio, contribuindo, não somente para o alargamento da concepção sobre os povos ameríndios brasileiros, como também, de condições de possibilidade para a produção literária indígena.

Dado a história do indígena traçado por princípios eurocêntricos e decoloniais, e com o movimento indígena no Brasil, muitas conquistas passaram a ser notadas em diversos âmbitos. A escrita indígena, por exemplo, é vista como forma de resistência, luta e defesa ética. Kambeba (2020, p. 90) compreende a escrita, como decisão estratégica e necessária para a resistência dos povos até os novos dias.

Pois, quando a escola foi implantada em área indígena durante a colonização, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula (PAIVA et al., 2019). A luta pela alfabetização indígena articulada ao ensino decolonial está centrada na resistência às práticas educacionais

que não reconhecem a riqueza cultural dos povos indígenas, buscando um ensino que valorize sua língua, suas tradições e que responda às suas necessidades educativas específicas (MOTA et al., 2021).

Para Mota et al. (2021), os principais desafios enfrentados na alfabetização indígena incluem a imposição de um currículo monocultural que desconsidera as culturas indígenas, a desconexão entre a educação formal e as práticas tradicionais, a escassez de materiais didáticos em línguas maternas, e a formação inadequada de professores.

Além disso, a infraestrutura precária das escolas e a falta de reconhecimento dos saberes locais dificultam a relevância e a eficácia do ensino, exigindo uma abordagem educacional que respeite e integre as culturas indígenas (MOTA et al., 2021).

CAPÍTULO III

3. FORMAÇÃO, DOCÊNCIA E IDENTIDADE: RELATO DE TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA TIKUNA EM UMARIAÇU II, TABATINGA-AM

Este capítulo representa, em linguagem acadêmica, o relato de um memorial formativo e profissional de uma professora indígena Tikuna, nascida em 16 de fevereiro de 1988, na comunidade Umariáçu II, município de Tabatinga, interior do estado do Amazonas. O município está inserido em área de floresta tropical amazônica e sob forte influência do rio Solimões, em região de tríplice fronteira Brasil-Colômbia-Peru.

A comunidade é reconhecida por intensa circulação sociocultural e por dinâmicas históricas que conformam sua organização interna, incluindo a divisão territorial entre Umariáçu I e Umariáçu II, associada a pertencimentos religiosos distintos e marcado por circulação sociocultural intensa por condições geográficas que incidem diretamente sobre o acesso a serviços públicos e privados, mobilidade cotidiana interfronteiriço e escolarização intercultural.

Nesse cenário, o percurso educacional é atravessado por desafios recorrentes nos contextos de educação escolar indígena, conforme discutido no Capítulo II. Argumenta-se que parte desses desafios decorre de fatores culturais e institucionais, entre os quais se destaca a desvalorização da língua materna nos instrumentos de avaliação da educação básica, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como a instabilidade e a alternância de políticas públicas nas redes municipal e estadual.

Diante disso, apresento inicialmente elementos que articulam parentesco e território como dimensões estruturantes da experiência educativa. Em seguida, narro minha trajetória educacional e de formação acadêmica, compreendendo a educação como um espaço de resistência, de produção de sentido e de afirmação cultural.

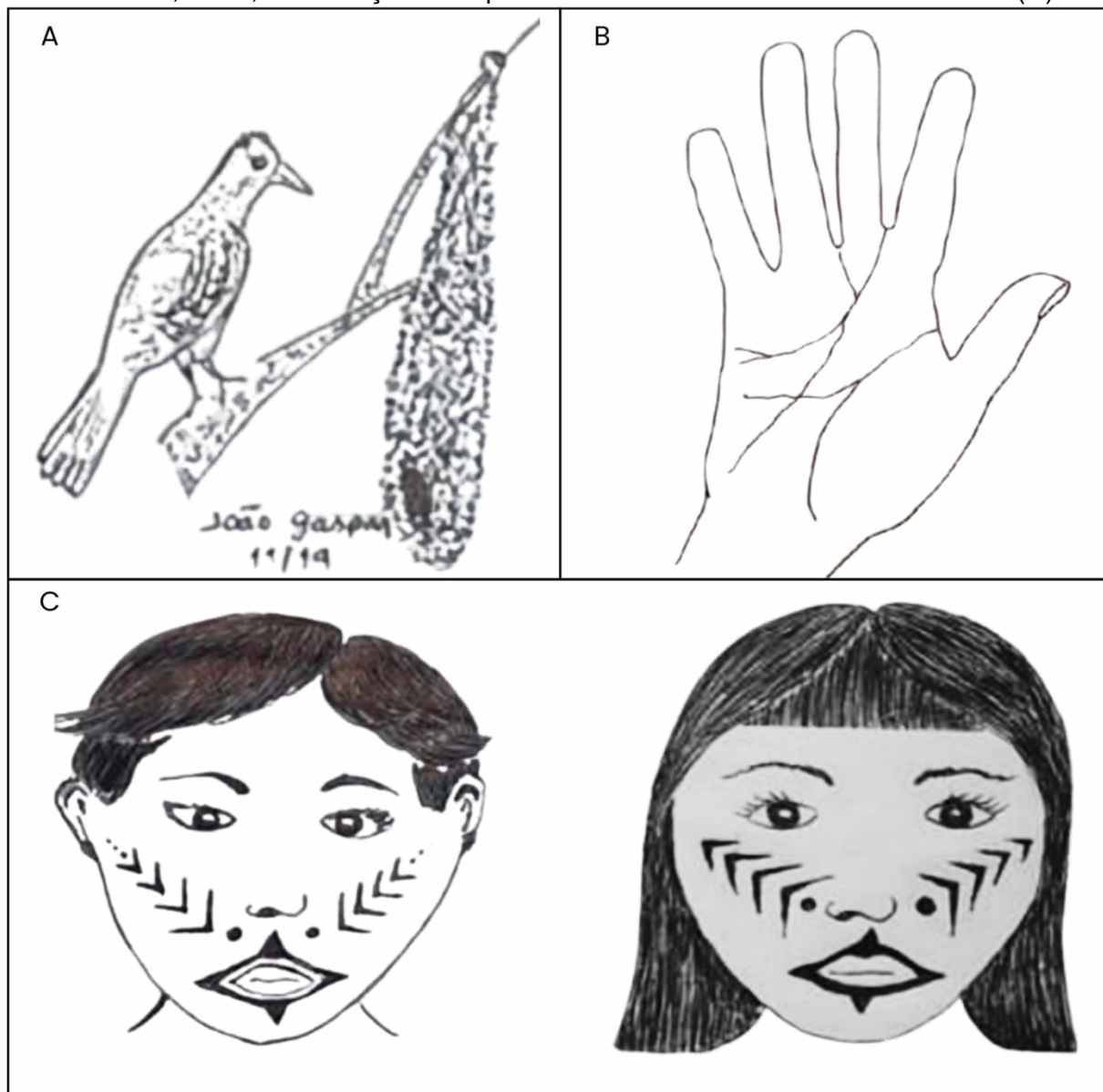
3.1 Nomeação indígena ao pertencimento do meu clã

Meu nome é Elizete Franco Mestancio, brasileira, natural de Tabatinga-AM, pertencente ao povo originário Tikuna, da comunidade Umariáçu II. Sou filha de Elizabeth Franco Mestancio, agricultora, e de Florentino Peres Mestancio, professor com formação em Normal Superior e especialização em Educação Infantil.

Meu nome indígena é Tuchiaüna rü teaüna, pertencente ao Clã com pena, Barü (Japó), cuja referência remete a uma espécie de ave amazônica e aos sentidos

cosmológicos e identitários expressos na nomeação tradicional do povo Tikuna (Figura 1).

Figura 1. Organização social do povo Tikuna. Ave Japó e seu ninho (A); Alinhamento da mão indica uma pessoa criativa e inclinada às artes, associada a sorte, felicidade, sucesso e generosidade (B); e A pintura no rosto masculino indica a chegada do macho para cuidar dos ninhos enquanto a fêmea sai em busca de recursos; já a pintura nos lábios simboliza cantar uma nova voz, isto é, a renovação da experiência vocal destinada aos novos filhotes (C).



Fonte: Gaspar, João Clemente (2019).

Esta nação foi herdada do meu pai, e o significado desta nomeação pode ser traduzido como “o ninho do pássaro”, associado ao momento em que os ovos do pássaro japó eclodem.

Esta denominação de pertencimento ao clã adotado pelo povo Tikuna é oriunda de uma visão mais antiga, no qual falantes mais idosos dizem que os Tikuna se

reconhecem também através da cor da pele, do rosto, dos olhos, das alturas e através de linhagem de palma das mãos de cada família (GASPAR, 2019).

A nomeação tradicional opera como um elemento estruturante da identidade, situando a pessoa em uma rede de pertencimentos que fortalece a afirmação cultural e a transmissão intergeracional de saberes. Portanto, meu clã Barü, além de evocar a vida e o ciclo de renovação no mundo natural, expressa dimensões simbólicas que orientam a forma como a pessoa se reconhece e é reconhecida na comunidade, reforçando vínculos com os conhecimentos tradicionais e com a cosmologia que atribui sentido às relações entre seres humanos, natureza e espiritualidade.

3.2 Localização e Território

Tabatinga é um município do interior do estado do Amazonas, situado na Amazônia Ocidental, às margens do rio Solimões. Inserida na Mesorregião do Sudoeste Amazonense, a cidade se destaca no contexto do Alto Solimões por localizar-se na tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru, integrando a microrregião do Alto Solimões (RAPOZO et al., 2020).

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2026), Tabatinga possui área territorial de 3.259,543 km² e população estimada em 66.764 habitantes, o que corresponde a uma densidade demográfica aproximada de 20,5 hab./km².

Tabatinga integra uma região com forte presença de povos indígenas, particularmente do povo Tikuna, reconhecido como um dos mais numerosos da Amazônia brasileira (ISA, 2026). Do ponto de vista da organização local, o território indígena está estruturado em Umariçu I e Umariçu II, situadas na área rural, porém em relativa proximidade com a zona urbana do centro do município (TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL, 2025).

3.3 Escolarização básica e Alfabetização

Poder contextualizar minha trajetória escolar, especialmente em contextos indígenas, exige considerar as dimensões históricas, territoriais e sociolinguísticas

que atravessam o acesso à educação, a permanência na escola e os processos de aprendizagem.

Nesse sentido, apresento a seguir um recorte da minha experiência formativa, destacando desafios associados ao bilinguismo, à presença de professores indígenas no corpo docente e às condições sociais e familiares que marcaram meu percurso.

Meu primeiro contato com a escola ocorreu em 03 de março de 1996, quando fui matriculada pela primeira vez por meus pais na *Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré*, localizada a poucos metros de minha casa, onde nasci e vivia. Nesse período, a maior parte do corpo docente era composta por professores não indígenas, sobretudo em razão da carência de professores indígenas com formação específica para atuar no ensino fundamental.

Durante a alfabetização, enfrentei dificuldades expressivas no processo de aprendizagem. Embora se tratasse de uma escola indígena, a presença predominante de docentes não indígenas impunha barreiras linguísticas e pedagógicas importantes. A minha língua materna sempre foi o Tikuna e, naquele momento, eu não compreendia adequadamente a língua portuguesa, o que tornou o percurso escolar inicial particularmente desafiador e marcou profundamente a minha trajetória.

Em 2000, aos 12 anos, ainda na mesma instituição, consegui concluir o ensino fundamental do 1º ao 5º ano, após superar inúmeros obstáculos. Essa conquista teve um significado especial quando pude comunicar aos meus pais que havia alcançado um objetivo central dentro da sala de aula: aprender a ler. Ressalto que sou filha de pais analfabetos, que garantiam sua subsistência principalmente por meio do cultivo nas roças, além da pesca e da caça.

No ano de 2001, iniciei o ensino fundamental do 6º ao 8º ano, concluindo-o em 2003. Nesse período, fui reconhecida e elogiada por professores, o que fortaleceu minha decisão de dar continuidade aos estudos. Desde cedo, eu já alimentava o desejo de assumir responsabilidades e exercer liderança na comunidade, com a convicção de que a educação seria um caminho para alcançar meu objetivo de me tornar, futuramente, professora.

Em 2004, iniciei o ensino médio (1º ao 3º ano) na própria *Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré*, concluindo-o em 2006. Nesse período, já havia professores indígenas e não indígenas, o que contribuiu para uma formação mais alinhada à proposta de educação escolar indígena diferenciada e bilíngue.

Assim, os estudantes passaram a aprender de forma sistemática a língua Tikuna como língua materna e o português como segunda língua, com a inclusão da disciplina Língua Tikuna na grade curricular.

Entre os responsáveis por ministrar essa disciplina, destaco professores indígenas pioneiros, como Nilson Alexandre Ferreira (formação em Normal Superior pela Universidade Estadual do Amazonas – UEA), Geno Maximiano Bruno (formação em Magistério Indígena pelo OGPTB – Organização Geral dos Professores Tikuna Bilingües) e Raimundo Leopardo Ferreira (formação em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT).

Este relato, além de se configurar como um memorial, constitui um elemento analítico para situar a formação educacional no contexto do Alto Solimões e compreender como a escola se articula com identidades, línguas e projetos de vida, na comunidade indígena de Umariáçu II.

3.4 Ingresso, formação e especialização no Ensino Superior

Em 2006, quando eu estava prestes a concluir o ensino médio, a pedido de meus professores, foi encaminhada ao então secretário Lázaro Araújo Guedes uma solicitação para que eu realizasse a inscrição no pré-vestibular do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CSTB), da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Essa orientação foi formalizada pela gestão escolar, à época sob responsabilidade do gestor Raimundo Carvalho (*in memoriam*). A inscrição destinava-se ao curso de Licenciatura em Geografia, no turno noturno, em processo seletivo que ofertava duas vagas na modalidade de cota indígena. Ainda naquele ano, após a realização do vestibular, obtive classificação em segundo lugar, sendo a única aluna Tikuna oriunda de Umariáçu II a alcançar esse resultado.

O ano de 2007 marcou o início de uma etapa decisiva da minha trajetória acadêmica. Com o apoio e a inspiração de meus pais e familiares, ingressei no curso de Licenciatura em Geografia, enfrentando, contudo, condições desafiadoras para garantir a permanência na universidade.

O deslocamento cotidiano da comunidade até a sede urbana da instituição era permeado por obstáculos recorrentes, como dificuldades de transporte, limitações de infraestrutura, além de circunstâncias pessoais e de saúde, incluindo episódios de

malária, bem como as implicações das cheias que, em determinados períodos, comprometiam a travessia de uma ponte localizada na própria comunidade. Somavam-se a esses desafios as responsabilidades familiares, especialmente relacionadas aos filhos, o que exigiu reorganizações constantes para conciliar estudo e vida cotidiana.

Apesar dessas adversidades, mantive como horizonte o compromisso com a superação, mobilizada pelo desejo de honrar a confiança depositada por minha família e por professores que, desde cedo, reconheceram meu potencial. Em 2015, concluí a graduação sob orientação do Prof. Dr. Sebastião Rocha de Souza, com a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “*O ensino de Geografia do 6º ano D na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, na comunidade de Umariçu*”.

Entre 2018 e 2019, realizei uma especialização ofertada pela Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC), em parceria com o CSTB/UEA, no curso de Letramento Digital, desenvolvendo o trabalho com o tema “*O uso do aplicativo WhatsApp na escola*”. Essa experiência ampliou minhas competências no uso pedagógico de tecnologias e no planejamento de práticas de ensino alinhadas às demandas contemporâneas de aprendizagem, fortalecendo estratégias didáticas mediadas por recursos digitais.

Essa etapa formativa contribuiu para consolidar minha atuação profissional, ao fortalecer estratégias didáticas mediadas por recursos digitais e ao reforçar meu compromisso com uma educação intercultural e contextualizada, capaz de dialogar com as realidades e necessidades educacionais da comunidade.

3.5 Redes de atuação e componentes curriculares na docência

A minha trajetória profissional na educação indígena foi sendo construída de forma progressiva, articulando experiências administrativas, docência em diferentes etapas e modalidades de ensino e participação em projetos voltados à valorização cultural e linguística do povo Tikuna.

Nesse sentido, descrevo a seguir, em ordem cronológica, as principais experiências e funções desempenhadas entre 2009 e 2021, destacando os desafios

enfrentados, as aprendizagens construídas e os resultados alcançados no âmbito escolar e comunitário.

Em 2009, surgiu uma oportunidade significativa de atuação profissional na área educacional, quando passei a trabalhar como secretária na Escola Municipal Indígena João Ayres da Cruz. Nesse período, realizei atividades administrativas fundamentais para o funcionamento escolar, como matrícula de estudantes, elaboração e organização de boletins, cadastramento de famílias em programas sociais (como o Bolsa Família) e apoio aos docentes na impressão de materiais e atividades didáticas para os alunos.

Entre 2010 e 2011, participei do processo seletivo promovido pela Prefeitura de Tabatinga para contratação de professores indígenas e fui selecionada para atuar na mesma escola, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A experiência representou um grande desafio, especialmente diante de turmas numerosas e heterogêneas; ainda assim, busquei transformar esse contexto em espaço de aprendizagem e de partilha, levando para a sala de aula conhecimentos construídos ao longo da minha formação e do meu percurso acadêmico.

No período de 2012 a 2018, participei do processo seletivo da SEDUC-AM para contratação de professores indígenas e fui contratada para atuar na Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, na comunidade indígena Umariáçu II.

Nessa etapa, desempenhei funções docentes em diferentes componentes curriculares, incluindo Geografia, Língua Portuguesa, Forma Própria de Educar, Arte e Cultura Mitológica, além de Língua Tikuna. Cada disciplina assumiu um papel específico na formação dos estudantes, articulando conhecimentos escolares e saberes tradicionais.

Nas atividades de Arte e Cultura Mitológica, desenvolvemos, junto aos alunos, produções culturais, como composições de músicas e danças indígenas, culminando em apresentações no ambiente escolar (Figura 2).

Figura 2. Atuação em sala de aula e eventos promovido pela escola na comunidade de Umariáçu II. Produção textual e elaboração musical (A); Confeção de trajes culturais da etnia Tikuna (B) e; Apresentação de alunos valorizando a preservação da cultura (C).



Fonte: Autoria própria.

Nesse percurso, consolidei também uma atuação cultural como artista e compositora, sendo autora de cinco músicas em língua Tikuna, produzidas para eventos realizados no contexto escolar (Figura 3).

Paralelamente, desenvolvi projetos educacionais voltados à valorização do conhecimento cultural Tikuna, incluindo a produção de materiais específicos e o fortalecimento de práticas pedagógicas contextualizadas.

Ao longo dos anos, exerci uma postura ativa de liderança dentro da escola e na comunidade, com participação contínua no movimento indígena, defendendo a causa indígena e a luta por melhores condições de vida para meu povo.

Figura 3. Apresentação da minha composição musical, na semana indígena que aconteceu no espaço cultural Parador Tikuna, na presença de lideranças. Gestor e ex cacique Sildoney e vice Rockson (C, D), professor Raimundo Leopardo (B) e a professora Mirian (A).



Fonte: Autoria própria.

Em 2015, fui aprovado em concurso público da Prefeitura Municipal de Tabatinga-AM para o cargo de professora indígena do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com carga horária de 20 horas semanais, passando a atuar, desde então, na Escola Municipal Indígena João Ayres da Cruz, onde permaneço exercendo minhas funções.

Em 2017, fui escolhida pela maioria dos professores da rede estadual, vinculados à Escola Estadual Indígena Almirante Tamandaré, para participar, como orientadora, de formações relacionadas ao projeto “Saberes Indígenas”, em Manaus, com o objetivo de fortalecer ações de valorização e resgate das línguas maternas no contexto escolar.

Em 2021, participei do Projeto de Vida na Escola Municipal Indígena João Ayres da Cruz, em iniciativa ofertada pelo MEC, com o propósito de incentivar a aproximação das famílias ao cotidiano escolar e ampliar a participação dos pais e responsáveis no acompanhamento da trajetória educacional dos estudantes, gerando benefícios para a comunidade escolar.

3.6 Produção curricular e o mestrado

A produção curricular que apresento a seguir expressa um percurso acadêmico construído em diálogo recorrente com meu esposo, Fábio Fidel da Silva Santana, cuja presença tem sido central na concepção, no desenvolvimento e na socialização das pesquisas com a comunidade indígena de Umariáçu II.

Fábio Fidel da Silva Santana, é formado em Ciências: Biologia e Química, pelo Instituto de Natureza e Cultura (INC) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atualmente está concluindo o Mestrado no Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas (PROFLLIND), na área de concentração Linguística e Línguas Indígenas.

No âmbito das publicações, participei como autora de capítulo de livro na coletânea *Práticas educacionais no contexto Amazônico VII*, com o texto “Abordagem contextualizada sobre o estudo dos Fungos a partir da perspectiva da Educação Ambiental” (2023). Essa produção sintetiza uma proposta pedagógica voltada ao ensino de Ciências a partir do tema “fungos”, articulando Educação Ambiental, contextualização e realidade amazônica, de modo a aproximar o conteúdo escolar de experiências concretas do cotidiano e de problemáticas ambientais do território.

Em 2025, publicamos resumo em anais do 60º Congresso da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical (MEDTROP), com o trabalho “Etnomicologia do povo Tikuna que residem em Tabatinga, Alto-Solimões, Amazonas: saberes ancestrais do fungo *Pycnoporus sanguineus* (urupê)”. Essa produção evidencia o reconhecimento ancestral Tikuna relacionados a um recurso biológico local, reafirmando a importância da pesquisa como instrumento de valorização cultural e de fortalecimento da identidade coletiva.

Em 2023, apresentei “Contribuição etnomicológica de macrofungos basidiomicetos do povo Tikuna que vive em Tabatinga, Amazonas, Brasil”, aprofundando o debate sobre etnoconhecimento, biodiversidade e educação. Em 2022, apresentei “Bioeconomia de palmeiras nativas: potencial etnobotânico e morfometria das sementes nativas do município de Tabatinga – Amazonas”, ampliando o diálogo para o campo da etnobotânica e da bioeconomia, com foco na valorização de recursos naturais e na compreensão de sua importância sociocultural e econômica.

Assim, as parcerias acadêmicas estabelecidas, especialmente com meu esposo Fábio Fidel da Silva Santana, não se limitam a colaborações pontuais: configuram um núcleo de trabalho que sustenta minha inserção na pesquisa, fortalece minha trajetória formativa e oferece base concreta para o projeto de mestrado, ao articular produção curricular, educação ambiental, interculturalidade e valorização dos saberes Tikuna.

Diante desse percurso formativo e profissional, consolida-se a motivação para dar continuidade à trajetória acadêmica por meio do Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas (PROFLLIND). O processo seletivo ocorreu em 2022, e, nesse momento, contei com o apoio do meu tio Nilson, que também foi aluno do PROFLLIND, cuja experiência contribuiu de forma importante para o meu preparo e para a compreensão das exigências e possibilidades do programa.

Fui selecionada para o mestrado pela Professora Doutora Marília que aceitou nos acolher e assumir a orientação, gesto que foi decisivo para a continuidade da minha formação no PROFLLIND (Figura 4).

Figura 4. Registro fotográfico de um dia memorável da professora Marília visitando a comunidade indígena de Umariáçu II, no município de Tabatinga-AM.



Fonte: Autoria própria.

Por essa razão, registro aqui minha profunda gratidão, não apenas pela confiança depositada em mim, mas também pela sensibilidade e pelo compromisso acadêmico que tornaram possível minha permanência e desenvolvimento no mestrado.

3.7 Saúde e resiliência no percurso profissional

Em 2019, enquanto eu ainda atuava na rede estadual, a minha rotina foi atravessada por um acontecimento que mudou tudo. Exames que eu fazia como parte do cuidado cotidiano revelaram algo que eu nunca imaginei ouvir: uma lesão no colo do útero, um câncer.

A palavra chegou como um golpe silencioso, daqueles que não fazem barulho por fora, mas desmoronam a pessoa por dentro. De uma hora para outra, a sala de aula, os planos e o próprio sentido do cotidiano passaram a ser reorganizados em torno de uma única prioridade: lutar pela vida.

Foi necessário me afastar por alguns meses do meu berço familiar e do trabalho. E nessa luta pela vida, começou uma fase que eu não descrevo apenas como tratamento, mas como travessia. Quando iniciaram a radioterapia e a quimioterapia, eu fiquei muito debilitada (Figura 5). Houve dias em que o corpo parecia não responder, e em que o cansaço ultrapassava o físico.

Figura 5. Registro fotográfico do meu tratamento da quimioterapia realizado na Fundação Centro de Controle de Oncologia do Estado do Amazonas (FCECON).



Fonte: Autoria própria.

Foi um período de grande fragilidade, mas também de intensa solidariedade ao meu redor. Eu reconheço que não atravessei esse caminho sozinha. Com a graça de Deus, eu consegui concluir todas as etapas do tratamento, e isso também foi possível

porque eu fui sustentada por uma rede de apoio que me deu forças quando eu já não tinha.

Nesse processo, o meu esposo, Fábio, esteve comigo de forma constante, acompanhando-me até a capital, Manaus, e assumindo responsabilidades para que eu pudesse me concentrar na recuperação. A minha mãe também foi presença essencial, assim como meus pais e as orações da minha família em geral.

Nos momentos em que eu precisava estar ausente, a família do meu esposo acolheu meus filhos com cuidado e amor, garantindo a eles segurança e amparo enquanto eu lutava para voltar. Guardo profunda gratidão por cada gesto de apoio, especialmente à minha cunhada Maria do Carmo, que me fortaleceu de maneira incansável, ao Abel, à minha sogra Carmem e a toda a família, que esteve ao meu lado no momento da minha fragilidade. Registro também o suporte do meu tio Jeremias, que me acompanhou no local onde realizava o tratamento, somando presença e oração a uma caminhada que, muitas vezes, parecia maior do que eu.

Ir para Manaus foi, por si só, um desafio imenso. Foi a primeira vez que eu saí do meu município para enfrentar algo tão sério, longe da minha casa e da minha comunidade. Eu carregava um medo difícil de explicar: o medo de não voltar, o medo de me despedir sem aviso das pessoas que eu amo. Em muitos momentos, a fé me segurava quando o coração queria ceder; e a medicina, com seus procedimentos e etapas, me dava o caminho concreto para continuar.

E então veio 2022. Um ano que marcou a conclusão dos retornos à capital e a etapa final do acompanhamento. Depois de tantas idas e vindas, de tantas sessões, de tantas noites em que eu apenas pedia forças para suportar mais um dia, eu recebi a notícia mais importante da minha vida: eu tinha vencido a doença.

Hoje, quando olho para trás, eu não vejo apenas sofrimento. Eu vejo resistência. Eu vejo amor materializado em cuidado, em presença, em acolhimento e em oração. Vencer o câncer não foi apenas “terminar um tratamento”. Foi atravessar o medo e retornar com uma certeza profunda: eu sou resultado da minha fé, do trabalho da ciência e, sobretudo, da força das pessoas que seguraram a minha mão quando eu mais precisei.

CAPÍTULO IV

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS DO SAEB NO ENSINO FUNDAMENTAL NO PERÍODO ENTRE 2019 E 2023 EM UMA ESCOLA INDÍGENA DO MUNICÍPIO DE TABATINGA-AM.

4.1 Caracterização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

O SAEB configura-se como um dos principais instrumentos nacionais de mensuração e monitoramento da qualidade da Educação Básica no Brasil. Coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o SAEB tem por finalidade aferir em que medida os estudantes estão desenvolvendo habilidades e conhecimentos considerados essenciais para sua participação plena na vida social (FERRÃO et al., 2001; BORGES et al., 2022).

Em razão de sua abrangência e periodicidade, o SAEB consolidou-se como política pública educacional voltada à avaliação de sistemas de ensino, tanto da rede pública quanto da rede privada. Ademais, no contexto recente de políticas curriculares, suas matrizes e referenciais dialogam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que orienta aprendizagens essenciais e expectativas de desenvolvimento ao longo da escolarização (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, a avaliação institucional pode assumir papel estratégico na gestão e na reorientação do trabalho pedagógico. Conforme Silva (2019), quando fundamentada em uma concepção democrática e formativa e construída coletivamente, a avaliação tende a favorecer intervenções mais efetivas sobre a realidade educacional, contribuindo para enfrentar processos de exclusão e o aprofundamento das desigualdades sociais.

Por outro lado, é necessário registrar que o SAEB passou por reconfigurações entre 2017 e 2018, as quais foram implementadas gradualmente. A operacionalização dessas mudanças começou a se efetivar em 2019, de forma parcial e progressiva, sem uma transição uniforme entre etapas e componentes avaliados (JESUS; ARAÚJO, 2022).

Ao mesmo tempo, a literatura sobre políticas de avaliação no Brasil demonstra que instrumentos como o SAEB se consolidam como mecanismos centrais de regulação e monitoramento educacional, com forte capacidade de orientar prioridades

de gestão e de induzir práticas escolares (COELHO, 2008; BONAMINO; SOUSA, 2012).

Assim, embora o SAEB cumpra a função de produzir indicadores para o monitoramento de políticas e para a gestão educacional, a interpretação desses resultados, quando aplicada a realidades indígenas, demanda cautela metodológica e analítica, sobretudo para evitar que diferenças sociolinguísticas, territoriais e culturais sejam lidas como “déficits” de aprendizagem (BONAMINO; SOUSA, 2012; HORTA NETO; JUNQUEIRA, 2016).

Brighenti (2017), ao discutir o desempenho de escolas indígenas em indicadores nacionais, evidencia que a avaliação em larga escala tende a impor referências externas de qualidade e, ao não reconhecer as particularidades, pode transformar resultados baixos em marcador de subalternização, ainda que também possam expressar formas de resistência ao modelo hegemônico.

Nesse contexto, o presente estudo busca caracterizar e analisar os dados do SAEB de 2019, 2021 e 2023 da Escola Municipal Indígena João Ayres da Cruz, da comunidade de Umariáçu II, pertencente ao município de Tabatinga-AM.

4.2 Escola Municipal Indígena João Ayres da Cruz (EMIJAC)

A escola está situada na Rua São Lázaro, S/Nº, na Comunidade Indígena Ticuna Umariáçu II, no município de Tabatinga, a aproximadamente 3 km da sede municipal, integrando a rede de instituições educacionais presentes no território (TABATINGA, 2025).

Foi fundada no ano de 2004, na época da gestão prefeito Raimundo Nonato de Souza, para atender a uma demanda comunitária associada ao crescimento populacional; inicialmente, funcionou como anexo de outra escola municipal (Ãëgacü De'catücü), com estrutura reduzida e funcionamento nos turnos matutino e vespertino (Alexandre, 2024).

O nome da escola é em homenagem a um senhor João Ayres da Cruz, o avô do ex-vereador indígena João Lourenço Cruz para estar na memória da família. No ano de 2006, a escola foi ampliada, reformada e inaugurada oficialmente em julho do mesmo ano pelo ex-prefeito Joel Santos de Lima, pelo Secretário Municipal de

Educação Jorge Barbosa Oliveira e pelo então vereador indígena João Lourenço Cruz.

No ano de 2006, a escola foi ampliada, reformada e inaugurada oficialmente, seguindo o Decreto Lei nº 674 de 27 de março de 2006, assinado pelo então prefeito Joel Santos de Lima e pelo secretário municipal de educação Jorge Barbosa Oliveira e pelo vereador indígena João Lourenço Cruz (ALEXANDRE, 2024).

Até o presente momento a escola oferta as seguintes modalidades e etapas de ensino: Ensino Fundamental I (2º ao 5º ano), no turno matutino; Ensino Fundamental II (6º ao 8º ano), no turno vespertino; e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno noturno. No conjunto, a unidade atende 657 estudantes indígenas, pertencentes às respectivas etnias da comunidade escolar (SANTANA, 2023, p. 22).

4.3 Análise documental e panorama geral das últimas três aplicações do SAEB na EMIJAC

Neste estudo, as análises foram conduzidas a partir dos relatórios técnicos de 2019, 2021 e 2023 e disponibilizados pela gestão da escola, os quais constituíram a base para a compreensão e descrição comparativa dos ciclos avaliativos nas últimas aplicações.

Esses documentos foram organizados e sistematizados a fim de compor um quadro comparativo entre os ciclos avaliativos, contemplando informações sobre participação discente, resultados de proficiência, distribuição por níveis de desempenho, indicadores educacionais correlatos e achados provenientes dos questionários contextuais.

Além de reunir os dados, a abordagem documental permitiu situar os resultados no contexto institucional e sociocultural da escola, destacando elementos que podem influenciar a interpretação dos indicadores em uma realidade escolar indígena localizada em Tabatinga-AM.

4.4 SAEB: resultados de 2019

No boletim analisado, o Indicador de Nível Socioeconômico da escola está classificado no Grupo 4. Em relação ao Indicador de Adequação da Formação Docente, observa-se 87,90% de adequação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 32,80% nos Anos Finais do Ensino Fundamental (etapa onde se situa o 9º ano).

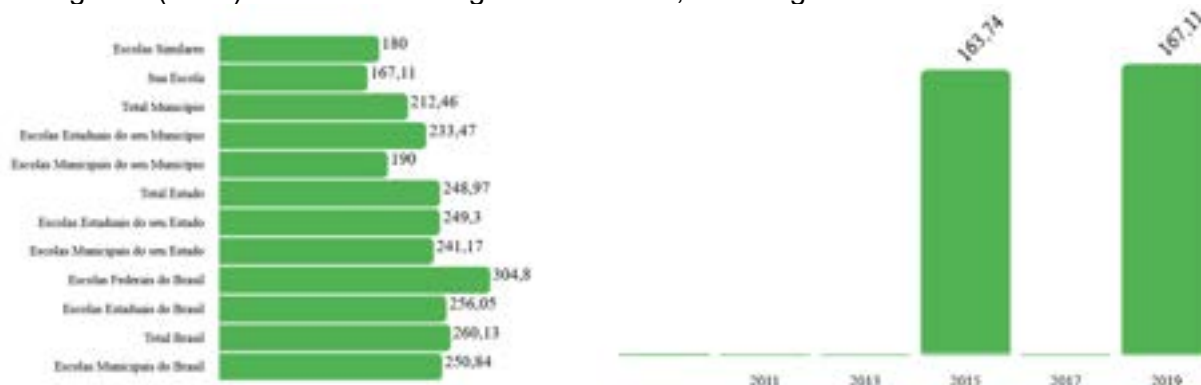
A participação estudantil constitui um componente essencial para a robustez interpretativa dos resultados de desempenho. No Saeb 2019, para o 9º ano, a escola registrou 37 estudantes presentes no dia de aplicação, com 43 matriculados no Censo de referência, resultando em taxa de participação de 86,05%.

Os resultados de desempenho e lógica de interpretação são expressos em escalas de proficiência organizadas em níveis progressivos e cumulativos, de modo que a alocação percentual de estudantes em determinado nível sugere, além das habilidades desse nível, a presença provável das habilidades dos níveis anteriores.

Essa estrutura de interpretação é particularmente relevante para análises de escolas com distribuição concentrada nos níveis iniciais, pois permite relacionar proficiências globais e percentuais por nível com as descrições de habilidades esperadas para a etapa.

Em Língua Portuguesa, a proficiência da escola foi 167,11 pontos, valor inferior ao grupo de escolas similares (180) e também abaixo das médias do município (212,46), do estado (248,97) e do Brasil (260,13), conforme painel comparativo apresentado no boletim (Figura 6).

Figura 6. Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa (2019) da Esc. Mul. Indígena Joao Cruz, Tabatinga – AM.



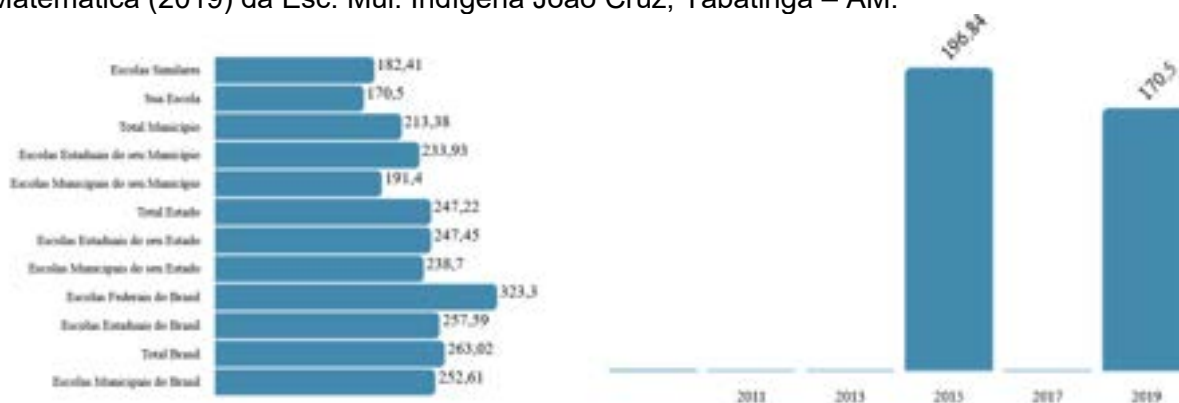
Fonte: Boletim da Escola | Saeb (2019).

No 9º ano, 94,57% dos estudantes da escola foram posicionados no Nível 0 (desempenho menor que 200) e 5,43% no Nível 1 (200 a <225), com 0% nos níveis subsequentes (Níveis 2 a 8). De acordo com a descrição do próprio boletim, estudantes com desempenho menor que 200 no 9º ano “requerem atenção especial”, pois “ainda não demonstram habilidades muito elementares” esperadas para essa etapa.

Assim, a concentração da escola no Nível 0 sugere que a maior parte dos estudantes avaliados não consolidou competências básicas de leitura compatíveis com o final do Ensino Fundamental, o que tende a repercutir tanto no acompanhamento do currículo quanto na progressão escolar.

Em Matemática, a proficiência da escola no Saeb 2019 foi 170,5 pontos, também inferior à média de escolas similares (182,41) e substancialmente abaixo das referências do município (213,38), do estado (247,22) e do Brasil (263,02), conforme painel comparativo do boletim (Figura 7).

Figura 7. Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência – Matemática (2019) da Esc. Mul. Indígena Joao Cruz, Tabatinga – AM.



Fonte: Boletim da Escola | Saeb (2019).

A distribuição por níveis em Matemática repete o padrão de concentração nos níveis iniciais. A escola apresentou 91,90% no Nível 0 (desempenho menor que 200) e 8,10% no Nível 1 (200 a <225), com 0% nos Níveis 2 a 9.

O boletim explicita que o Nível 0 representa um patamar em que os estudantes do 9º ano ainda não demonstram habilidades elementares esperadas, o que indica a necessidade de intervenções pedagógicas estruturadas e contínuas para recomposição de aprendizagens. No Nível 1, são descritas habilidades como reconhecer maior ou menor número em uma coleção de racionais em forma decimal e interpretar dados em tabelas e gráficos de colunas. Ainda que a escola tenha

pequeno contingente no Nível 1, a ausência de estudantes nos níveis superiores aponta baixa consolidação de competências matemáticas progressivas no conjunto avaliado.

4.5 SAEB: resultados de 2021

Em 2021, o boletim apresenta informação de participação para o 5º ano do Ensino Fundamental, com 69 estudantes presentes de 77 matriculados, resultando em taxa de participação de 89,61%. Para o 9º ano e 3º ano do Ensino Médio, o boletim apresenta traço (sem dado reportado).

A proficiência média em Língua Portuguesa da escola é 128,61 pontos. No gráfico comparativo, a escola aparece abaixo das Escolas Similares (137,9) e abaixo das médias exibidas para município, estado e demais recortes apresentados no boletim (Figura 8).

Figura 8. Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa (2021) da Esc. Mul. Indígena Joao Cruz, Tabatinga – AM.

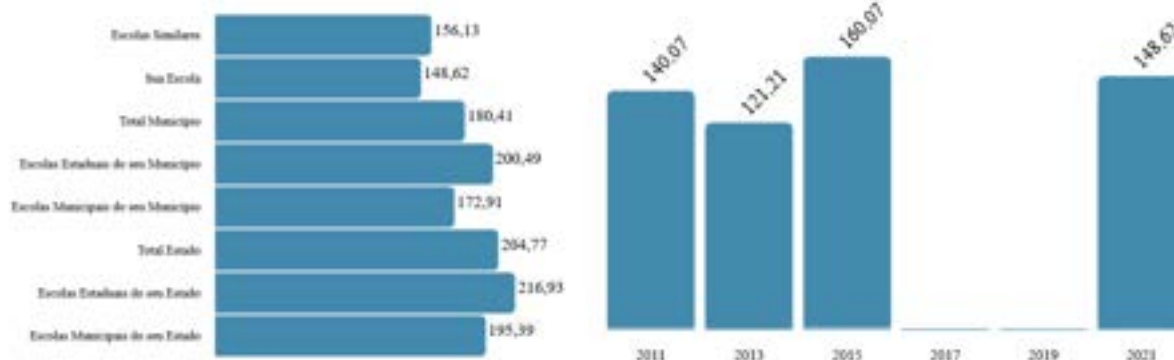


Fonte: Boletim da Escola | Saeb (2021).

A distribuição dos estudantes por níveis indica concentração nos patamares iniciais: 48,86% no Nível 0 (desempenho <125), 38,10% no Nível 1 (125 a <150) e 13,04% no Nível 2 (150 a <175), sem estudantes posicionados nos níveis superiores. Isso significa que quase metade dos estudantes encontra-se abaixo do ponto de corte em que o próprio boletim sinaliza “atenção especial” (Nível 0), e a escola permanece com 100% dos estudantes até o Nível 2, sugerindo domínio ainda restrito às habilidades mais elementares descritas para leitura nessa etapa.

Em Matemática, a proficiência média do 5º ano é 148,62 pontos. No gráfico comparativo, a escola aparece acima do valor de Escolas Similares (136,13), embora permaneça abaixo das médias exibidas para município/estado e outros recortes apresentados no boletim (Figura 9).

Figura 9. Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência - Matemática (2021) da Esc. Mul. Indígena Joao Cruz, Tabatinga – AM.



Fonte: Boletim da Escola | Saeb (2021).

A distribuição por níveis em Matemática é mais “espalhada” do que em Língua Portuguesa, com 14,67% no Nível 0 (<125), 37,29% no Nível 1 (125 a <150), 37,57% no Nível 2 (150 a <175) e 10,37% no Nível 3 (175 a <200), sem estudantes nos níveis a partir do Nível 4.

Esse padrão indica que, embora ainda haja contingente no nível mais baixo, a maioria dos estudantes se concentra entre os Níveis 1 e 2, e uma parcela atinge o Nível 3, o que, tecnicamente, sugere um desempenho relativamente mais consistente em habilidades matemáticas básicas e intermediárias quando comparado ao perfil observado em leitura.

4.6 SAEB: resultados de 2023

Em 2023, a escola foi classificada no Grupo 4 no indicador de Nível Socioeconômico e apresentou Adequação da Formação Docente de 84,40% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e de 27,80% nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Ensino Médio indisponível).

No que se refere à participação, o boletim registra taxas elevadas: no 5º ano, 93 presentes de 93 matriculados (taxa de participação 100,00%); no 9º ano, 40 presentes de 41 matriculados (taxa de participação 97,56%).

Em Língua Portuguesa, a proficiência média de 2023 foi de 143,77 na escola, em comparação a 139,51 nas Escolas Similares. A distribuição por níveis indicou concentração nos níveis iniciais: 15,05% no nível 0, 52,69% no nível 1 e 25,81% no nível 2, com percentuais residuais nos níveis 3 e 4 (ambos 3,23%) e ausência de estudantes nos níveis 5 a 9 (Figura 10).

Figura 10. Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência - Língua Portuguesa (2023) da Esc. Mul. Indígena Joao Cruz, Tabatinga – AM.



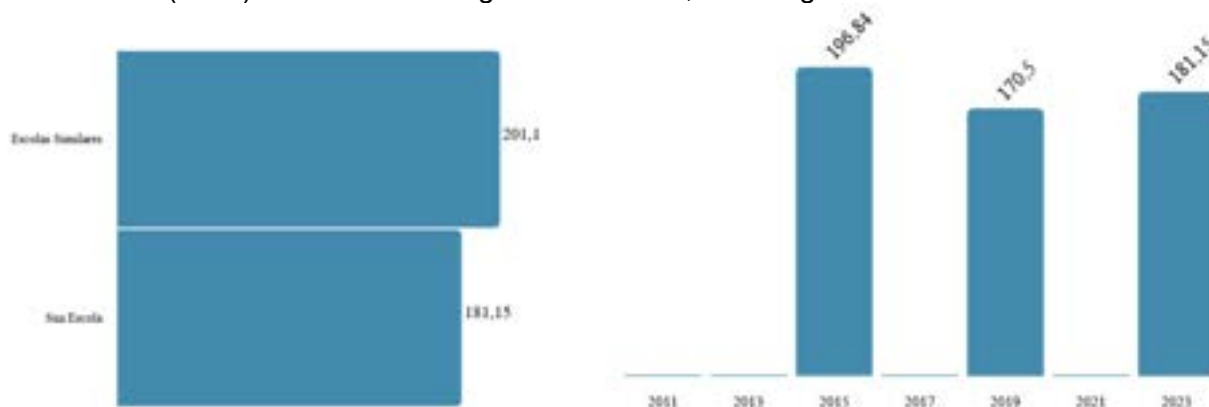
Fonte: Boletim da Escola | Saeb (2023).

Em Matemática, a proficiência média de 2023 foi de 154,21 na escola, superior à média de 148,99 das Escolas Similares. A distribuição por níveis também evidenciou predominância nos níveis iniciais, com 8,60% no nível 0, 39,78% no nível 1 e 33,33% no nível 2. Observou-se ainda 10,75% no nível 3, 4,30% no nível 4 e 3,23% no nível 5, sem registros nos níveis 6 a 10.

No 9º ano, os resultados evidenciaram desempenho inferior ao das Escolas Similares. Em Língua Portuguesa, a proficiência média foi de 174,89 na escola, enquanto as Escolas Similares apresentaram 203,17. A distribuição por níveis mostrou forte concentração no nível 0 (90,24%), com 7,32% no nível 1 e 2,44% no nível 2, não havendo estudantes posicionados nos níveis 3 a 8.

Em Matemática, a proficiência média da escola foi de 181,15, abaixo da média de 201,10 das Escolas Similares. A distribuição por níveis indicou predominância no nível 0 (70,41%) e no nível 1 (19,51%), com percentuais menores nos níveis 2 (5,20%), 3 (2,44%) e 4 (2,44%), sem registros nos níveis 5 a 9 (Figura 6).

Figura 11. Distribuição percentual dos estudantes da escola por Nível de Proficiência - Matemática (2023) da Esc. Mul. Indígena Joao Cruz, Tabatinga – AM.



Fonte: Boletim da Escola | Saeb (2023).

Esse padrão indica que a escola apresenta um contingente majoritário com desempenho associado às habilidades de leitura mais elementares e intermediárias descritas no boletim para o 5º ano, com avanço limitado para níveis superiores, o que sugere a necessidade de consolidar práticas pedagógicas que promovam progressão em compreensão inferencial, integração de informações e interpretação mais complexa de textos.

Em Matemática, o boletim posiciona a escola acima de Escolas Similares em 2023 e mostra distribuição por níveis com predominância nos Níveis 1 e 2, presença moderada no Nível 3 e percentuais menores nos níveis seguintes, sem estudantes nos níveis mais elevados. Em termos interpretativos, esse resultado sugere desempenho mais consistente em habilidades matemáticas básicas e parcialmente intermediárias (operações, leitura de representações simples e resolução de situações-problema de menor complexidade), mas ainda com restrição na chegada a níveis que tipicamente demandam maior articulação de raciocínio e procedimentos.

No 9º ano, o boletim aponta um cenário de maior fragilidade, com proficiências em 2023 abaixo do parâmetro de Escolas Similares nas duas áreas e forte concentração de estudantes nos níveis mais baixos. Em Língua Portuguesa, a escola apresenta proficiência média em 2023 inferior à de Escolas Similares e uma distribuição fortemente concentrada no Nível 0, com percentuais residuais nos Níveis 1 e 2 e ausência a partir do Nível 3.

Considerando a definição do Nível 0 no boletim, esse padrão sinaliza um contingente expressivo de estudantes que não demonstrou, no teste, habilidades

mínimas esperadas para a etapa, o que tende a repercutir diretamente em práticas de leitura mais complexas no final do ensino fundamental, como construção de inferências, identificação de tese e recursos argumentativos, e interpretação de relações coesivas e semânticas em diferentes gêneros.

Em Matemática, o quadro é semelhante: a escola permanece abaixo de Escolas Similares e concentra a maioria dos estudantes no Nível 0, seguida do Nível 1, com pequena participação nos níveis 2 a 4 e ausência nos níveis superiores. Do ponto de vista técnico, esse resultado sugere dificuldades mais generalizadas na consolidação de habilidades esperadas para o 9º ano, como tratamento de informações em representações mais elaboradas, raciocínio proporcional, noções geométricas mais exigentes e articulação de procedimentos em problemas de múltiplas etapas, dimensões que normalmente se intensificam nos níveis mais altos da escala.

4.7 Análise crítica e discussão dos dados

Compreendendo que o SAEB se configura como um instrumento de diagnóstico, os efeitos indiretos sobre currículo, prioridades de gestão e práticas escolares mobilizam responsabilização, com efeitos diversos sobre práticas escolares (BORGES; ALMEIDA; LIMA, 2022). Essa métrica clássica sobre políticas de avaliação no Brasil atua como um movimento de avaliação em larga escala com diferentes graus de responsabilização e indução curricular (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Em contextos escolares indígenas, essa abordagem requer adequações às condições concretas de oferta do ensino e da aprendizagem, considerando a organização didático-pedagógica, a disponibilidade de recursos e as especificidades do território. Deve-se assegurar, de forma transversal, a valorização e a preservação da língua materna como eixo estruturante do processo educativo, em consonância com os princípios da Educação Escolar Indígena, do bilinguismo e da interculturalidade, garantindo a articulação entre conhecimentos tradicionais e saberes científicos no currículo (BRIGHENTI, 2017).

4.8 Indicadores de contexto, participação e condições de oferta

Os boletins analisados apontam nível socioeconômico indicados no grupo 4 entre 2019 e 2023 e uma assimetria persistente na formação docente, com percentuais altos nos anos iniciais e marcadamente baixos nos anos finais (9º ano). Em 2019, a adequação foi de 87,90% e 32,80%; em 2023, 84,40% e 27,80%, anos iniciais e finais, respectivamente. Conforme Coelho (2008) e Afonso (2000), essa queda nos anos finais reforça um ponto central da discussão numa avaliação em larga escala, e que resultam, não apenas aprendizagens, mas também capacidade institucional de garantir trajetória escolar contínua, sobretudo quando há fragilidades estruturais.

Quanto à participação, os registros são altos e, portanto, fortalecem a avaliação descritiva dos resultados, mesmo que ainda não eliminem limites interpretativos. Em 2019, no 9º ano, a escola teve 86,05% de participação; em 2021, no 5º ano, 89,61%; em 2023, 100% no 5º ano e 97,56% no 9º ano. Em termos de política avaliativa, isso reduz a probabilidade de distorções por ausência, mas não resolve o desafio crucial: como interpretar proficiências em realidades indígenas, nas quais língua, território, calendário sociocultural e projeto pedagógico diferenciado devem ser considerados (Brasil, 2012; Luciano, 2019).

Em 2019, a escola apresentou proficiência média de 167,11 em Língua Portuguesa, inferior às escolas similares (180) e também abaixo de município, estado e Brasil. A distribuição foi extremamente concentrada: 94,57% no Nível 0 e 5,43% no Nível 1, sem estudantes nos níveis seguintes. Em Matemática, a proficiência foi 170,5, novamente inferior às similares (182,41) e aos demais recortes, com 91,90% no Nível 0 e 8,10% no Nível 1.

Em 2023, observa-se melhora discreta em Língua Portuguesa, com proficiência em 174,89, porém ainda abaixo das escolas similares (203,17), com 90,24% no nível 0. Em Matemática, a proficiência foi 181,15 continuando abaixo das similares em 201,10, mas com distribuição menos concentrada do que em 2019: 70,41% no nível 0, 19,51% no nível 1 e pequenos percentuais nos níveis 2 a 4.

A escola não consegue, para a maioria dos estudantes avaliados, deslocar o desempenho para níveis que indicariam consolidação de habilidades compatíveis com o final do Ensino Fundamental. Isso conversa, na percepção de Horta Neto e

Junqueira (2016), diretamente com a literatura sobre os efeitos e “limites dessas avaliações, podendo, assim, revelar desigualdades e produzir leituras simplificadoras quando desconsidera os contextos de escolarização”.

Numa escola indígena, o ponto não deve ser traduzido como “déficit cultural”, mas como tensão entre uma medida padronizada e um direito constitucional a uma educação diferenciada, intercultural e, quando pertinente, bilíngue (BRASIL, 2012; LUCIANO, 2019). Ainda assim, a persistência do Nível 0 em proporções tão elevadas exige ação pedagógica objetiva, sob pena de a avaliação se tornar apenas instrumento de responsabilização simbólica, o que Bonamino e Sousa (2012) descrevem como parte das “gerações” de avaliação com consequências sobre a escola e o currículo.

Para Freitas (2012), a combinação responsabilização-pressão por resultados pode induzir estreitamento curricular e práticas voltadas ao teste, sem necessariamente enfrentar o núcleo do problema, que é a garantia de oportunidades reais de aprendizagem. Para a escola indígena, o ensino-aprendizagem implica risco adicional, sendo importante “melhorar o indicador” à custa de descaracterizar o projeto intercultural.

4.9 Avanços relativos em Matemática e Língua Portuguesa entre 2021 e 2023

Em 2021, no 5º ano, a proficiência média em Língua Portuguesa foi de 128,61, abaixo das escolas similares (137,9), com distribuição concentrada: 48,86% no Nível 0, 38,10% no Nível 1 e 13,04% no Nível 2. Em Matemática, a proficiência foi 148,62, acima das escolas similares (136,13), com distribuição mais espalhada: 14,67% no Nível 0, 37,29% no Nível 1, 37,57% no Nível 2 e 10,37% no Nível 3.

Em 2023, observa-se melhora em Língua Portuguesa (5º ano), com proficiência média de 143,77, ligeiramente acima das escolas similares (139,51), embora ainda com concentração em níveis iniciais: 15,05% no nível 0, 52,69% no nível 1, 25,81% no nível 2. Em Matemática, a proficiência foi de 154,21, acima das similares (148,99), com 8,60% no nível 0, 39,78% no nível 1, 33,33% no nível 2 e presença no nível 3 e superiores.

Nesse contexto, o 5º ano sugere uma dinâmica distinta do 9º ano, identificando capacidade de deslocamento, especialmente em Matemática, e uma melhora clara

em Língua Portuguesa entre 2021 e 2023. Uma hipótese plausível, apoiada no debate público sobre o ciclo pandêmico, é que 2021 reflete parcialmente efeitos de interrupções e recomposição pedagógica, o que exige cautela na comparação direta entre edições (BRASIL, 2024).

No caso analisado, o 5º ano aponta uma oportunidade concreta: avançar do predomínio em níveis 1-2 para níveis superiores depende menos de “treino para o teste” e mais de práticas de avaliação formativa e mediação pedagógica (LUCKESI, 2021; HOFFMANN, 2014).

4.10 Validade cultural e implicações dos resultados do SAEB em contexto indígena

Esse tipo de resultado tem sido associado a desigualdades persistentes e a limites do uso de avaliações em larga escala como indutoras automáticas de melhoria, quando desacompanhadas de políticas de apoio pedagógico, formação docente e condições de oferta (HORTA NETO; JUNQUEIRA, 2016; JESUS; ARAÚJO, 2024). Quando aplicado a populações cultural e linguisticamente diversas, pode subestimar aprendizagens efetivas que não se alinham integralmente ao formato do teste, tensionando a “validade cultural” da inferência sobre desempenho (SOLANO-FLORES; NELSON-BARBER, 2001; BRIGHENTI, 2017).

Em termos de política educacional, isso reforça o argumento de que mudanças no desenho e no uso do SAEB, bem como sua articulação com indicadores como IDEB, precisam vir acompanhadas de estratégias de apoio às escolas e às redes, sob risco de produzir apenas competição e estigmatização de contextos vulnerabilizados (HORTA NETO; JUNQUEIRA, 2016; JESUS; ARAÚJO, 2024). Estudos sobre escolas Tikuna, por exemplo, apontam desafios específicos da educação indígena no Brasil, incluindo tensões entre políticas nacionais e a construção de projetos pedagógicos próprios (GUILHERME; HÜTTNER, 2015).

Portanto, os achados do SAEB, aqui, são melhor interpretados como um indicador de alerta e de focalização de políticas, e não como sentença sobre a escola. Eles apontam para a necessidade de fortalecer, com prioridade, (a) estratégias de alfabetização e letramento em perspectiva intercultural, (b) políticas de provimento e formação docente nos anos finais e (c) práticas avaliativas complementares, mais

próximas da realidade linguística e cultural dos estudantes, para triangulação dos resultados externos (SOLANO-FLORES; NELSON-BARBER, 2001; BONAMINO; SOUSA, 2012; BORGES; ALMEIDA; LIMA, 2022).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo conclui que a alfabetização na EMIJAC, em Umariçu II (Tabatinga-AM), não pode ser avaliada nem conduzida como um processo neutro e homogêneo: trata-se de uma alfabetização intercultural e bilíngue, atravessada por condições estruturais de oferta e por dinâmicas sociolinguísticas próprias do povo Tikuna.

Nesse sentido, os resultados do SAEB (2019, 2021 e 2023) não “medem” integralmente a aprendizagem construída no território; eles capturam apenas uma parcela do fenômeno e, quando interpretados sem mediação contextual, tendem a produzir leituras simplificadoras e potencialmente injustas. A validade interpretativa dos indicadores depende, portanto, de um enquadramento que considere língua de escolarização, repertórios culturais, condições de trabalho docente e projeto pedagógico da Educação Escolar Indígena.

A evidência empírica reunida aponta um padrão consistente: alta participação discente, o que dá robustez à leitura descritiva, coexistindo com fragilidades persistentes de proficiência, sobretudo em Língua Portuguesa e, de maneira mais crítica, nos anos finais do ensino fundamental. Em 2021, a concentração nos níveis iniciais no 5º ano, especialmente em Língua Portuguesa, sinaliza que a escola enfrenta barreiras relevantes na consolidação de habilidades fundamentais de leitura e escrita quando medidas por um instrumento padronizado. Em 2023, observam-se indícios de deslocamento para níveis ligeiramente superiores no 5º ano, sugerindo algum avanço, ainda que insuficiente para alterar o quadro geral de concentração nos níveis 1 e 2. O dado mais contundente, entretanto, está no 9º ano: a predominância do nível 0 em Língua Portuguesa e Matemática, associada a desempenho inferior ao de escolas similares, indica a presença de lacunas acumuladas ao longo da escolarização, com efeitos diretos sobre a continuidade dos estudos e sobre o exercício pleno da cidadania.

A interpretação desses resultados, contudo, não autoriza conclusões deficitárias sobre estudantes, comunidade ou cultura. Ao contrário: eles evidenciam a urgência de políticas de equidade que respondam a dois eixos indissociáveis. O primeiro é pedagógico: fortalecer práticas de alfabetização e letramento em perspectiva intercultural, com mediação didática sistemática, avaliação formativa e materiais adequados ao bilinguismo, de modo que a língua Tikuna seja reconhecida

como recurso epistemológico e pedagógico e não como obstáculo. O segundo é estrutural: enfrentar a assimetria na formação docente, particularmente nos anos finais, e garantir condições institucionais estáveis para a recomposição de aprendizagens, com continuidade curricular e apoio pedagógico especializado. Sem esses elementos, a avaliação em larga escala tende a registrar a desigualdade, mas não a transformá-la.

Portanto, no contexto indígena Tikuna, o SAEB deve operar como instrumento de diagnóstico para focalização de políticas públicas e para planejamento pedagógico, e não como mecanismo de rotulação da escola. Quando os dados do SAEB são triangulados com a realidade territorial e sociolinguística de Umariáçu II, eles deixam de ser um ponto final e se tornam um ponto de partida para decisões educacionais mais justas e tecnicamente consistentes.

Em última instância, alfabetizar em Umariáçu II é um projeto de educação básica comprometido com direitos: direito à aprendizagem com qualidade, direito à diferença, direito à língua materna e ao pertencimento. Valorizar a língua Tikuna, fortalecer a docência e reorganizar a avaliação com base em validade cultural não são escolhas acessórias, mas condições científicas e políticas para que a escola indígena cumpra sua função social: formar sujeitos que leem o mundo a partir de seu território e ampliam, com autonomia, seus horizontes de futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo Janela. ***Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas***. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (Org). ***Alfabetização e Letramento: Conceitos e relações***. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 11-22
- ALEXANDRE, Raimundo Ramos. ***Língua portuguesa como L2: dificuldades no ensino da leitura em escola indígena Ticuna na comunidade de Umariáçu II em Tabatinga-AM***. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Natureza e Cultura, Benjamin Constant, 2024.
- AZEVEDO, Fernando et al. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). ***Revista HISTEDBR On-line***, Campinas, n. esp., p.188–204, ago. 2006.
- BAKHTIN, M. ***Estética da Criação Verbal***. Trad. Maria E. Galvão e revisão por Marina Appenzeller. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARDIN, L. ***Análise de conteúdo***. 7. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. ***Educação e Pesquisa***, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022012005000006.
- BORGES, Ana Paula Nogueira Rocha; ALMEIDA, Shirley Patrícia Nogueira de Castro e; LIMA, Kátia. Avaliação educacional: o Saeb, seus pressupostos, finalidades e repercussões. ***Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática, Brasília***, v. 12, n. 4, p. 1-19, set./dez. 2022. DOI: 10.37001/ripem.v12i4.3218.
- BRANDÃO, Eliel Guimarães. ***Entre a inovação e a tradição: interculturalidade e técnica de produção/cultivo de alimentos na comunidade indígena de Umariáçu II, Tabatinga-Am***. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica – RJ, 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. ***Constituição da República Federativa do Brasil***. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. ***Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012***. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. ***Relatório de resultados do Saeb 2021 – volume 4: educação infantil***. Brasília, DF: Inep, 2024.
- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. ***Diário Oficial da União***, seção 1, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, 30 ago. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, 2014.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Brasília- DF, 2017.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Entre o universal e os específicos na construção da educação escolar indígena. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 391-403, 2017. DOI: 10.29286/rep.v26i62/1.5001.

BRIGHENTI, Clovis Antonio. Entre o universal e os específicos na construção da educação escolar indígena. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 391-403, maio/ago. 2017.

CAGLIARI, Luiz Carlos. A mediação do professor na alfabetização. IN: CAGLIARI, Gladis Massini. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. Campinas: Mercado das letras, 1999.

CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. Da oralidade à escrita: povos indígenas, História do Tempo Presente e os desafios no campo educacional. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 15, n. 40, p. e0103, 2023. DOI: 10.5965/2175180315402023e0103.

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.) **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAVALCANTI, L. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. DOI: 10.1590/S0104-40362008000200005.

COLELLO, S. M. G. **A escola e as condições de produção textual: conteúdos, formas e relações**. Tese de livre-docência – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

COUTINHO, Eduardo de Faria. Da representação à busca de expressão: visões do indígena na produção literária brasileira. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, v. 25, n. 48, p. 81-93, 2023.

COUTINHO, Taciana de Carvalho. História ambiental da cidade dos índios (etnia Tikuna) frente à urbanização da cidade do governo (município de Tabatinga), Amazonas (1964 – 2017). Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande – PB, 2018.

DOBRANSKI, Vânia Gusmão. **O Espaço Escolar como Ambiente Alfabetizador**. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, – Curitiba, 2017. 214 f.

DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Fi, 2020.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, A. V. ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FEIL, I. T. S. **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo**. 12º ed. Ijuí: Vozes\Fidene, 1990.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Ensino de História e seus conteúdos. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 151-173, 2018.

FERRÃO, Maria Eugenia; BELTRÃO, Kaizô Iwakami; FERNANDES, Cristiano; SANTOS, Denis; SUÁREZ, Mayte; ANDRADE, Adler do Couto. O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: objetivos, características e contribuições na investigação da escola eficaz. **Revista Brasileira de Estudos de População**, v. 18, n. 1/2, p. 111-130, jan./dez. 2001.

FERREIRO, Emilia. O ingresso na cultura da escrita. In: FARIA, Ana L. G. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p. 55-66.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALDA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: FRAGO, A. V. ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAG, Raquel M. K.; GÖRSKI, Edair M. **Ensino de língua materna**. Florianópolis: UFSC, 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

GADOTTI, Moacir. Prefácio: alfabetização e letramento – como negar nossa história? In: ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos. (Org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

GALVÃO, M. R.; CASIMIRO, S. A. A. O. O papel do professor na escola: educação e transformação. **Revista OWL (OWL Journal) - revista interdisciplinar de ensino e educação**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 134–148, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8221275>

GASPAR, João Clemente. **Valorização linguística e formas de escritura indígena entre povos do Alto Solimões**: grafismos Tikuna, Omagua e Kokama. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas - PROFLLIND, Rio de Janeiro, 2019.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, SP: Atlas, 2010.

GONÇALVES, R. M. G.; Rochael, M. C. N. A Importância Da Didática Para A Formação Do Docente Do Ensino Superior. **Revista Científica da FEPI-Revista Cientific@Universitas**, 3(1), 2015.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Questões sobre a alfabetização e o letramento. *In*: GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria; COSTA, Dania Monteiro Vieira. **Alfabetização: teoria e prática**. - Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de Ensino a Distância, 2016.

GUILHERME, Alex; HÜTTNER, Édison. Exploring the new challenges for indigenous education in Brazil: Some lessons from Ticuna schools. **International Review of Education**, v. 61, p. 481-501, 2015. DOI: 10.1007/s11159-015-9503-z.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HORTA NETO, João Luiz; JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos**. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, maio/ago. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Tabatinga (AM): Cidades e Estados**. IBGE, s.d. Acesso em: 17 jan. 2026.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. – Brasília: O Instituto, 2014.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Ticuna: Povos Indígenas no Brasil**. ISA, s.d. Acesso em: 17 jan. 2026.

JESUS, Girlene Ribeiro de; ARAÚJO, Rosilene Cândida de. Sistema de Avaliação da Educação Básica: uma análise do período entre 2016 e 2022. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 28, n. 00, e023013, 2024. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v28i00.19089>.

JUNIOR, E. B. OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O; L.SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.36-51/2021.

KAHN, M.; AZEVEDO, M. **O que está em jogo no desafio da escolarização indígena?** In: Educação Escolar Indígena: tempo de novo descobrimento em terra brasílica. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. (57 - 81).

KAMBEBA, Márcia Wayna. O olhar da palavra Escrita de resistência. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo. Porto Alegre: Fi, 2020. p. x-y.

KOWALTOWSKI, D. **Arquitetura escolar**: o projeto do ambiente de ensino. São Paulo: Oficina de textos, 2011.

KUBASKI, Luciana; CRUZ, Mirian Margarete Pereira; MARTINIAK, Vera Lucia. O professor e o processo de alfabetização. **Anais: V CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, Recife - PE, dias 17 a 20 de outubro de 2018.

LEMLE, Mirian. **Guia Teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2002.

LIMA, M. **A criança e a cidade**. São Paulo: Nobel, 1989

LOPES, Mario Marco. Alfabetização e letramento nas séries iniciais do ensino fundamental. **Nucleus**, v.20, n.2, out. 2023.

LUCIANO, Gersem José dos Santos (Baniwa). **Educação escolar indígena no Brasil do século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula; LACED, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2021.

MARTINS-FILHO, Altino José et al. **Alfabetização e letramento: caderno pedagógico**. -design instrucional Ana Cláudia Taú – Florianópolis: UDESC/CEAD/UAB, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**. Documentação de Estudos em Linguística Aplicada. v. 10, n.2, p. 329-338, 1994.

MOREIRA, Adelson F. **Ambientes de Aprendizagem no Ensino de Ciência e Tecnologia**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2007.

MOTA, Raimunda de Moraes; SOUZA, Vitoria Raquel Pereira de; SILVA, Nadja Fonseca da. Alfabetização indígena: o que dizem os professores alfabetizadores? **Anais V Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBAL): Políticas, Práticas e Resistências**, Florianópolis –SC, dias 18, 19 e, 20 de agosto de 2021.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.ah

OLIVEIRA, Maria do Socorro. O que é, como se faz e o que significa trabalhar com projeto de letramento. In: SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R. **Ler, escrever, agir e transformar: uma introdução aos novos estudos de letramento**. Pipa Comunicação, 2016.

PAIVA, Ignês Tereza Peixoto; SOARES, Maria das Graças Pereira; SOUZA, Elizabeth Cristina Siel. O processo de alfabetização e letramento da criança indígena e em uma escola urbana de Parintins-Am. **Anais: VI CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, Fortaleza/CE, dias 24 a 26 de outubro de 2019.

PEREIRA, A. S.; Shitsuka, D. M.; Parreira, F. J.; Shitsuka, R. **Metodologia da pesquisa científica**. 1. ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos. (Org.). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. São Paulo: Cortez, 2008.

RAPOZO, Pedro; COUTINHO, Taciana de Carvalho; REIS et al. **Nota técnica: ações e desafios para o enfrentamento da situação de emergência em saúde pública**

decorrente do coronavírus (COVID-19) para os povos indígenas da microrregião do Alto Solimões. Manaus: UFAM/UEA (NESAM), 2020.

RIBEIRO, T. Alfabetização: reflexões sobre um conceito em transformação. **Camine: Caminhos da Educação**, v. 5, p. 1-13, 2013.

ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa.** Lisboa: Moraes Editores, 2014.

SAINT-ONGE, Michael. **O ensino na escola:** como é e como se faz. São Paulo: Loyola, 2001.

SANTANA, Fábio Fidel da Silva. **Abordagem contextualizada sobre o estudo dos fungos a partir da perspectiva da educação ambiental.** 2023. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências: Biologia e Química) – Instituto de Natureza e Cultura, Universidade Federal do Amazonas, Benjamin Constant, 2023.

SANTOS, Itamires Oliveira dos; OLIVEIRA, Maria Betânia da Rocha de. SAEB em Wassu Cocal: uma análise crítica do sistema nacional de avaliação na Escola Estadual Indígena José Máximo de Oliveir. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.18, n.3, p. 01-28, 2025.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógica.** 3.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Carine Nascimento da; FONTOURA, Mariana Figueira; FIGUEIRA, Sabrina; PRZYLINSKI, Marlene; PERANZONI, Vaneza Cauduro. A importância do professor mediador na alfabetização e letramento da educação básica. **REVISTA GEDECON**, v. 8, n. 1, p. 149-161, jul./2020.

SIMÕES, D. **Considerações sobre a fala e a escrita: fonologia em nova chave.** São Paulo: Parábola Editoria, 2006.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo: Cortez, 1989.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, (25), Abr 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>

SOLANO-FLORES, Guillermo; NELSON-BARBER, Sharon. On the cultural validity of science assessments. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 38, n. 5, p. 553-573, 2001. <https://doi.org/10.1002/tea.1018>

TABATINGA (AM). Prefeitura Municipal de Tabatinga. **A Prefeitura de Tabatinga tem avançado no esporte! – Quadra Poliesportiva João Ayres da Cruz.** 10 out. 2024. Acesso em: 28 dez. 2025.

TEBEROSKY, A. COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL. **Tabatinga, no Amazonas, concentra maior proporção de indígenas em áreas com risco de inundações e erosões**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2 jul. 2025. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/es/noticia/231237>. Acesso em: 17 jan. 2026.

TFOUNI, L. V. Alfabetização e letramento São Paulo: Cortez, 1995.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

VYGOTSKY, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 1988.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

XAVIER, A. P. S. **Desafios da Alfabetização na Escola Indígena: O Caso dos Tikunas no Município de Tabatinga**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, 2017.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. ABREU, M. C. T. Azevedo de. O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos. São Paulo: Cortez, 1980.

ANEXO:

Identificação da pesquisadora e solicitação de autorização da liderança da comunidade



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

DECLARAÇÃO

Declaro, para os devidos fins, que ELIZETE FRANCO MESTANCIO é minha orientanda no Programa de Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas (PROFLIND), sediado no Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Declaro também que o tema da dissertação da referida aluna versa sobre alfabetização e letramento; dessa forma, a mestruanda precisa estar em sala de aula para desenvolver a contento sua pesquisa.

Rio de Janeiro, 03 de outubro de 2025.

Gean Nunes Damulakis

(STAPE 3488650)

Membro permanente do Mestrado Profissional em Linguística e Línguas Indígenas (PROFLIND)

Eu autorizo Euclides Fideles Bento

Euclides Fideles Bento
DIRETOR
E. M. I. "João Cruz"
Doc. Nº 247/6-2017 de 10/03/2023