

# VIVÊNCIA COMO PROFESSOR NA ESCOLA INDÍGENA SURARAITÁ TUPINAMBÁ, RIO TAPAJÓS, AMAZÔNIA

## LIFESTYLE REPORT AS A TEACHER AT THE SURARAITÁ TUPINAMBÁ INDIGENOUS SCHOOL, TAPAJÓS RIVER, AMAZON

## VIVENCIAS COMO DOCENTE EM LA ESCUELA INDÍGENA SURARAITÁ TUPINAMBÁ, RÍO TAPAJÓS, AMAZONÍA

Hudson Romário Melo de Jesus<sup>1</sup>

Universidade de Brasília – UnB

Luanna Cardoso Oliveira<sup>2</sup>

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA

### Resumo

Neste artigo apresentamos a trajetória da educação escolar indígena no Baixo Tapajós, com ênfase na experiência como professor na Escola Indígena Suraraitá Tupinambá. Ademais, trataremos do processo histórico de luta política e identitária étnica do Baixo Tapajós. Destaco, especialmente, a complexidade da categoria educação escolar indígena na região a partir da perspectiva do professorado, alunos e aldeia, os limites que são postos e que impactam diretamente no processo escolar de crianças e jovens situados nessa área da Amazônia.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena; Povos indígenas; Relato de Experiência.

### Abstract

In article we present the trajectory of indigenous school education in Tapajós low, with emphasis on the particular experience as a teacher at the Suraraitá Tupinambá Indigenous School. Furthermore, we briefly present the historical process of political and ethnic identity struggle in the lower Tapajós. We especially highlight the complexity of the indigenous school education category in the region from the perspective of the teachers, students and village, the limits that are placed and that directly impact the school process of children and young people located in the Amazon region.

**Keywords:** Indigenous School Education; Indian People; Experience Report.

<sup>1</sup> Doutorando em Antropologia Social (PPGAS/UNB). Mestre em Arqueologia (PROARQ/UFS). Graduado em Arqueologia (PAA/UFOPA). Pesquisador do Laboratório e Grupo de Estudos em Relações Interétnicas (LAGERI/UNB) e do Núcleo de Arqueologia Indígena (NAI/UNB). Brasília (DF), Brasil. E-mail: [melohudson@rocketmail.com](mailto:melohudson@rocketmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7786-905X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3075536675407691>.

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação (PGEDA/UFOPA). Mestra em Educação (PPGE/UFOPA). Licenciada em Língua Portuguesa (ICED/UFOPA). Santarém (PA), Brasil. E-mail: [luanna.ufopa@gmail.com](mailto:luanna.ufopa@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0118-422X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1964272226375101>.

## Resumen

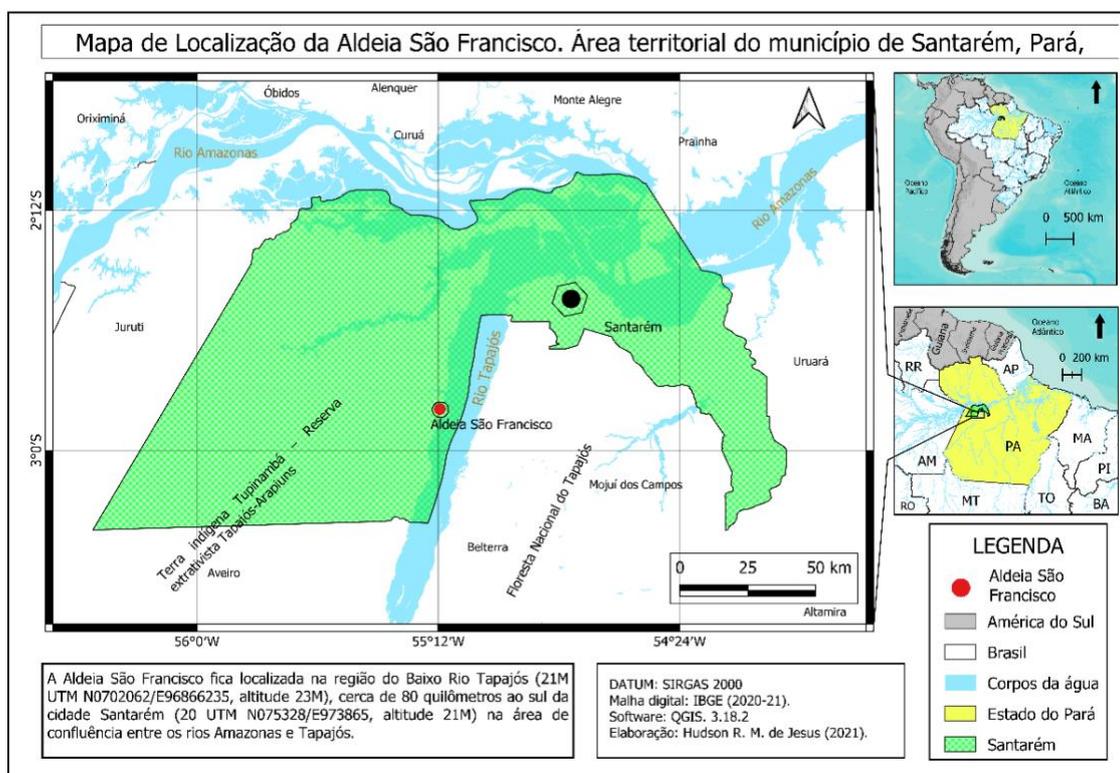
Neste artigo apresentamos la trayectoria de la educación escolar indígena en el Baixo Tapajós, con énfasis en la experiencia particular como docente en la Escuela Indígena Suraraitá Tupinambá. Además, presentamos brevemente el proceso histórico de lucha identitaria política y étnica en el bajo Tapajós. Destacamos especialmente la complejidad de la categoría educación escolar indígena en la región desde la perspectiva de los docentes, estudiantes y pueblo, los límites que se le colocan y que impactan directamente en el proceso escolar de los niños y jóvenes ubicados en la región amazónica.

**Palabras claves:** Educación Escolar Indígena; Pueblos Indígenas; Relato De Experiencia.

## INTRODUÇÃO

A Escola Indígena Suraraitá Tupinambá é uma das escolas do povo tupinambá na unidade de conservação ambiental Reserva Extrativista Tapajós-Arapiuns, localizada na Amazônia brasileira entre os municípios de Santarém e Aveiro, no Pará (Figura 1). A escola pertence à comunidade indígena da aldeia São Francisco e segundo informações obtidas com lideranças do território tupinambá até o ano de 2021 haviam sido autodemarcados aproximadamente 200 mil hectares de terras pertencentes a sua ocupação tradicional.

**Figura 1** – Localização da Aldeia São Francisco, local onde fica situada a Escola Indígena Suraraitá Tupinambá



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.



O processo do despertar identitário dos povos indígenas reverbera críticas ao modelo histórico de educação escolar imposto na região desde o período colonial. Enquanto educação diferenciada, projeta-se a escola indígena de forma distinta da escola homogeneizadora e principalmente com capacidade de transformação da realidade social excludente. Com isso, a existência da escola indígena na aldeia São Francisco compromete-se com a formação de sujeitos críticos e autônomos a partir de pedagogias apoiadas no pertencimento étnico como fenômeno social dos povos indígenas que reclamam ser ouvidos e aceitos como se compreendem e são<sup>3</sup>.

No Baixo Tapajós o movimento pela educação indígena tem embates frequentes no campo das práticas de ensino e aprendizagem com as práticas e modelos de escolas anteriormente implementados. Tanto com a catequese e o colonialismo instaurados a partir do século XVII, como com os diferentes modelos expansionistas que previam a “assimilação” dos grupos indígenas através da escola entre os séculos XX e XXI.

Na perspectiva das políticas públicas do Estado nacional brasileiro para a promoção da educação indígena de caráter diferenciado e pluriétnico são três os principais documentos que possuem texto fundamentando a garantia dos direitos à educação escolar indígena no Baixo Tapajós:

1. A promulgação da **Constituição Federativa do Brasil** (BRASIL, 1988) a partir de 1989 em todo território brasileiro, que trouxe ao cidadão indígena o direito à educação, com respeito às particularidades étnicas, interculturais e de uso e ensino da língua tradicional.
2. A publicação da **LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)** (BRASIL, 1996), que traz como dever da União, estados e municípios, garantir o direito a toda população brasileira ao acesso à educação pública e de qualidade, valorizando os profissionais da educação.
3. O **Parecer V do CNE (Conselho Nacional de Educação) n. 14/1999** (BRASIL, 1999), que estabelece a categoria *escola indígena* no sistema oficial de ensino brasileiro, conforma diretrizes para o funcionamento das escolas, e as reconhece como escolas com ordenamentos jurídicos próprios ao fixar que suas diretrizes curriculares devem promover o ensino intercultural e bilíngue, a partir da valorização plena das culturas indígenas, afirmação identitária e manutenção de sua diversidade étnica como estratégias para o bem viver indígena, com acesso

<sup>3</sup> Povos indígenas no Baixo Tapajós: Apiakás, Arapyun, Arara-Vermelha, Borari, Jaraqui, Kumaruara, Maytapu, Munduruku, Munduruku-Kara Preta, Sataré-Mawé, Tapajó, Tupaiú, Tupinambá e Tapuya.



à educação indígena concebida de modo flexível, adaptada a contextos políticos e culturais no ambiente em que a escola está inserida.

Legislações e decretos com regulamentações estão “normatizando” o funcionamento das escolas indígenas. Justamente por isso enfatizo a necessidade de pensarmos a educação nestes espaços enquanto práticas que valorizam a temática indígena nas escolas de cada povo e etnia, para além do prisma tutelar. A elaboração e efetiva implementação dessas leis precisam direcionar seu olhar para a produção da oralidade educacional dos grupos indígenas.

## **POVOS INDÍGENAS NO BAIXO TAPAJÓS DESPERTAM PARA SEUS DIREITOS**

O entrelaçamento entre as linhas da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que tratam da garantia e da proteção aos direitos dos povos indígenas como território, reprodução cultural e educação diferenciada e o texto da Convenção n. 169 da OIT (OIT, 1989), da qual o Brasil é signatário (BRASIL, 2002; 2004) e que trata do direito de pertencimento e autoidentificação e do respeito a autoafirmação, autorreconhecimento e autodemarcação, têm sido crucial para as mobilizações e reivindicações do movimento indígena no Baixo Tapajós.

Mesmo assim, o direito a demarcação territorial garantido por lei para os povos indígenas não tem sido respeitado no Brasil. A situação fundiária da T. I. Tupinambá, por exemplo, é alvo de muitos conflitos no campo jurídico dos direitos territoriais e culturais de nossa etnia. Nesse contexto, mesmo que nosso território tradicional seja reconhecido juridicamente pela comissão local da Funai (Fundação Nacional dos Povos Indígenas), ainda não temos indicação de demarcação a partir de nossa própria territorialidade.

No Baixo Tapajós a história do século XXI tem sido marcada pela luta política e identitária dos povos indígenas. Negados desde séculos anteriores pelos “especialistas” como aculturados, os indígenas têm realizado a revitalização de sua identidade na perspectiva da resistência e da tradição de vivência em suas aldeias e especialmente nas lutas por respeito ao seu modo de vida e direitos culturais, processo que alterou algumas das relações entre instituições e Estado (VAZ, 2010).

Com a autodeterminação de muitos povos indígenas a realidade das atitudes de desrespeito, racismo e preconceito contra a diversidade pluriétnica, a diferença cultural e o pertencimento étnico passaram então a refletir na realidade social de maneira cada vez mais evidente e velada. Durante o decorrer dos últimos séculos os povos indígenas do Baixo Tapajós tiveram sua integridade e direito à identidade alvos de agressividades,



violências, negações e invisibilidades, na maioria das vezes sob o argumento de presunção de uma pureza étnica e não entendimento e exotização extensiva da alteridade.

Nossas tradições foram reconduzidas para o centro da vida diária das aldeias nos diferentes territórios em uma leitura que traz a potência das transtemporalidades de nossas vivências. Com o século XXI sendo marcado como momento decisivo da afirmação étnica de um “[...] “acordar dos mortos”, um acordar de uma história indígena que se pensava sepultada.” (IORIS, 2011, p. 7). Um produto das resistências silenciosas e discretas dos séculos XIX e XX (VAZ, 2010).

Nesse cenário, várias são as ameaças que enfrentamos na defesa de nosso território diariamente. Como por exemplo: as queimadas e incêndios que ameaçam casas e população, práticas criminosas causadas pela luta de posse da terra; a pesca indevida e predatória realizada por não indígenas e sem respeito às normas regulamentadoras de pesca na região que representa grande influência negativa na reprodução dos peixes, alterando também a alimentação na aldeia; a caça predatória de pequenos animais, tatu, paca, cotia, macacos, entre outros, causada pela escassez de pescado e pelo desmatamento, em áreas de fácil acesso e captura. Destaco que recentemente tem ocorrido o retorno da exploração madeireira transvestida de “plano de manejo”.

Esse protagonismo parte da reivindicação por direitos fundamentais que “[...] assusta grande parte dos não-indígenas, que teimam em desconhecer os povos indígenas como agentes sociais, especialmente pelo fato de exigirem direitos de forma coletiva e não individual [...]” (BELTRÃO, 2013, p. 9). Pois os não indígenas, ao questionarem a nossa identidade, ignoram processos históricos de opressão desenvolvidos em contextos de extrema violência e/ou suposta afabilidade.

Essas circunstâncias sociais e políticas contribuíram para a resignificação da identidade e resistência étnica indígena no Baixo Tapajós, sendo para nós motivo de grande orgulho, caminho de constituição de uma visão de alteridade não pautada pelos etnocentrismos, mas em conquistas de direitos e autonomia, pelo qual buscamos ser respeitados em nossa humanidade. Entre as consequências fundamentais dos protagonismos dos povos indígenas, desses movimentos sociais, esteve uma percepção crítica dos próprios movimentos indígenas sobre o significado de sua ancestralidade. Esta, por sua vez, vem se desdobrando na valorização de bases étnicas e fortalecimento interno de aldeias, em locais historicamente habitados por populações indígenas.



## EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BAIXO TAPAJÓS

No Baixo Tapajós, o movimento pela educação escolar indígena tem atuado fortemente durante os últimos anos. Desde 2006, o movimento indígena tem solicitado veementemente que a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SEMED) regularize a situação das escolas indígenas em cada aldeia, ao reivindicar a necessidade de inclusão de disciplinas que tratem da ciência, filosofia e história indígena.

A partir do ano de 2007, a educação escolar diferenciada começou a ser instituída em algumas escolas da rede municipal de Santarém, Belterra e Aveiro (TAPAJÓS; NETO, 2019, p. 31) e, desde 2010, esse processo vem sendo intensificado devido ao aumento no número de escolas de Ensino Fundamental nas aldeias e, principalmente, a partir da inclusão de disciplinas com temática a respeito do saber tradicional, como as disciplinas de Línguas Indígenas e Notórios Saberes<sup>4</sup> no currículo escolar municipal na região de planalto e nas escolas indígenas da região dos rios Tapajós, Arapiuns e Maró. Em 2019, existiam em Santarém 52 escolas indígenas cadastradas na Semed, com cerca de 2.090 alunos, 230 professores e 157 servidores (RODRIGUES, 2020, p. 858).

É possível dizer que no século XXI essas foram importantes conquistas que balizaram a construção de metodologias e ensinamentos pedagógicos próprios que privilegiam nossos valores sociais, éticos e educacionais indígenas. Infelizmente, nossas escolas estão longe do que nossos antepassados sonharam, não atendendo a alguns requisitos considerados categóricos para caracterizar tal modalidade de ensino por conta da precarização das instituições fomentadas pela burocratização e racismo institucional contra os indígenas. Por esses motivos é preciso dizer que existe determinada contradição nas conquistas gradativas que se tornam vitórias permanentes nas escolas indígenas (COLARES, 2013; RODRIGUES, 2015).

O movimento pela educação escolar indígena no Baixo Tapajós teve em 2014 um momento considerado histórico no tempo recente do movimento indígena quando alunos do Ensino Fundamental da Escola Indígena Suraraitá Tupinambá tiveram aulas de Notórios Saberes no pátio da Prefeitura de Santarém. Com a preocupação com o descaso na

---

<sup>4</sup> As disciplinas de Línguas Indígenas (Nheñgatu e Munduruku) e Notórios Saberes referem-se ao estudo e importância do conhecimento tradicional e resgate de práticas culturais como artesanias, práticas indígenas de cura, os conceitos de sagrado e local sagrado, a música, os grafismos, a pintura corporal e o território tradicional. A disciplina de Língua Indígena apresenta entre seus objetivos específicos o resgate e a revitalização cultural linguística, enquanto a disciplina de Notórios Saberes é campo educacional para os saberes ancestrais de cada aldeia com ensinamentos que são transferidos para os alunos a partir das identidades culturais de cada povo. Ambas as disciplinas trabalham conteúdos próprios que possuem complementaridade e possuem atividades que transformam nossa floresta amazônica em sala de aula, assim como os outros espaços do ambiente de ensino de escolas que ficam inseridas dentro da floresta.



educação infantil e fundamental nas suas aldeias, houve manifestação pacífica e pública em prol da criação de escolas nas aldeias dos povos indígenas em que ainda não havia escolas. A atividade contou com representantes de outros grupos indígenas, como Ministério Público e Conselho Indígena Tapajós e Arapiuns (CITA)<sup>5</sup>.

Esse movimento reivindicou também o cadastramento das escolas indígenas das aldeias, pois essas escolas estavam classificadas no censo educacional como escolas do campo e não como escolas indígenas, questão que segue a antítese que é o modelo de política educacional das relações étnico-raciais implementado pela Semed. Questionou-se da prefeitura de Santarém os motivos pelos quais tentou-se transferir a responsabilidade da educação escolar indígena, em âmbito municipal, para a esfera estadual, porque assim as demandas dos aldeados e do movimento indígena teriam maiores dificuldades de serem ouvidas pelo executivo em nível estadual, ficou caracterizado que a Semed se recusava a cumprir as legislações da educação escolar indígena, ou seja, não queriam aceitar a existência das escolas indígenas. A Justiça Federal foi acionada e concedeu liminar determinando que a prefeitura de Santarém realizasse no prazo de 90 dias consulta prévia às aldeias no intuito de estipular normas e estrutura das escolas (MPF, 2014).

Rodrigues (2016) tem analisado a educação escolar indígena como o espaço que temos para fortalecer uma pedagogia contra-hegemônica à luz do movimento de afirmação étnica, em que podemos pensar em uma escola indígena, mesmo com suas contradições de inclusão, que se torne estratégica na luta por reconhecimento aos pertencimentos étnicos tratados através de estudos e disciplinas que tratam do resgate cultural.

Para apresentar a categoria educação escolar indígena no Baixo Tapajós, Rodrigues (2014) chama a atenção para dois momentos históricos importantes: o primeiro partiu das inquietações dos professores indígenas da terra indígena Cobra Grande, que em 2003 começou a questionar a chamada educação escolar burguesa como única via de ensinamento das escolas indígenas naquela época. E em 2006, o segundo momento, adveio de quando a Escola Borari, da Vila de Alter do Chão, passou a ser reconhecida como escola indígena, e também quando a Escola Dom Pedro II, situada no planalto santareno, com alunos das etnias Munduruku e Apyaka, fez um movimento de resgate e revitalização cultural ao ser renomeada sob o nome de *Kairo Daybe* (Guerreiro da Paz).

---

<sup>5</sup> Estes protestos aconteceram porque a Prefeitura de Santarém não aceitava que os povos indígenas do baixo Tapajós reclamassem pelos seus direitos educacionais assegurados na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988). Algo que chama atenção é ponderar a maneira como este caso foi retratado na mídia local, nos grupos de *WhatsApp* circulavam diversas reportagens e notícias que traziam títulos retratando os participantes do movimento como invasores e depredadores que “invadiram” o pátio da Prefeitura de Santarém, quando na verdade os indígenas estavam protestavam pacificamente.



Essas escolas indígenas são pioneiras na oferta de disciplinas como História Indígena, Notórios Saberes e Língua Munduruku e Apyaka, ministradas por professores indígenas locais.

Através do estudo da legislação educacional indígena, Rodrigues (2020) afirma que é possível termos escolas indígenas com currículos e diretrizes próprias que respeitem o fluxo da aprendizagem cultural de uma determinada aldeia. Porém, mesmo essa legislação a favor da implementação da educação indígena tem gerado conflitos sobre o entendimento de qual escola cada aldeia/etnia pretende ter para seus filhos. Tendo em vista que a implementação incorreta de políticas públicas, que não estão em consonância com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e demais normas que tratam da educação indígena, traz dificuldades na realidade escolar que vivenciamos no nosso cotidiano em aldeia.

Para haver escola indígena é necessário reconhecer o bem viver de cada aldeia e permitir a preservação territorial e do espaço ambiental (RODRIGUES, 2018), e, com isso, entender que a importância da presença e história dos povos indígenas em materiais didáticos e currículos escolares deve residir no intuito de não abordar a temática indígena apenas durante datas comemorativas, mas no cotidiano das escolas indígenas (SILVA; RODRIGUES, 2019).

Afirma-se que mesmo com todas as adversidades possíveis a educação escolar indígena tem operado nas aldeias mesmo que em situação calamitosa de precarização do ensino, num contexto de inadequação das pedagogias oficiais que são colocadas nas aldeias forçadamente e que impedem que os indígenas tenham emancipação enquanto sujeitos conscientes e reflexivos (RODRIGUES; LOMBARDI, 2016).

Cabe ressaltar que existem poucos estudos que tratam da educação escolar ambiental na perspectiva dos indígenas. Malcher e Silva (2022) indicaram que tal assertiva começa pela visão de perda e preservação da biodiversidade amazônica e de desenvolvimento sustentável. Bem como alguns autores que tem se preocupado com a temática de reflexão e elaboração de instrumentos para o enfrentamento do racismo e discriminação contra os indígenas no contexto escolar nas aldeias e nas cidades. Nesse sentido, há experiência em contexto urbano em que são questionadas as visões estruturais e imagéticas que dizem não haver mais a existência do racismo, em que a sua negação perpassa pelo racismo institucional velado e excludente (HARAYAMA *et al.*, 2021).

Além dessas discussões, um dos grandes problemas que enfrentamos é a ausência de oferta de Ensino Médio nas aldeias, um motivo para migração de indígenas para o meio urbano. Um dos aspectos que precisam ser questionados é a problemática relatada nas



aldeias de que salas de aula no Ensino Médio no Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (PARÁ, 2014) só podem ser formadas com número mínimo de 12 alunos<sup>6</sup>, com isso a ausência de turmas nas escolas de Ensino Fundamental indígena já existentes gera obstáculos para que os indígenas em suas aldeias tenham acesso a etapa final da educação básica segundo a LDB (BRASIL, 1996).

Por exemplo, em relação ao Ensino Médio, a educação escolar indígena diferenciada tem sido ocultada e negligenciada e as escolas não comportam disciplinas específicas que tratem dos saberes locais e diversidade cultural. Mesmo que esse direito seja garantido pela lei do Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (PARÁ, 2014) a educação escolar indígena diferenciada não é realizada, além disso, é latente a existência de profunda ausência de professores indígenas nessa modalidade de ensino.

A manutenção das escolas indígenas municipais é precária e inexistente. Com isso, nossas escolas indígenas sofrem com o funcionamento de estruturas didáticas improvisadas e inapropriadas para atividades de educação, com a desvalorização nos proventos dos professores indígenas que possuam currículos atualizados e a não profissionalização de professores que estão na escola somente pelo capital atribuído a sua profissão sem se validar de seu caráter social da sua profissão e com formações devassadas e muitas vezes com nenhum tipo de formação acadêmica relacionada a educação indígena. Então, até que ponto podemos dizer que existem escolas mantidas totalmente pelo Estado, quando na verdade são os indígenas que têm erguido por vezes as instalações prediais das escolas?

A forma de composição das escolas que são formadas pela organização do tipo Escola Polo, Escola-Anexa e do tipo Escola – Salas-anexas revela que algumas escolas ficam em segundo plano no que concerne a seus direitos à estrutura adequada para o bom funcionamento escolar. Além disso, outro ponto que é ausente em nossas escolas é a oferta de ensino religioso de matriz indígena e da utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, como na organização escolar com um currículo escolar que considere as práticas socioculturais e linguísticas dos nossos povos. Percebemos não apenas a ausência desses temas no currículo e “normatizações” da educação, mas também

---

<sup>6</sup> Em reunião de interesse escolar realizada na aldeia São Francisco foi informado pela coordenação responsável pelas escolas com Sistema de Organização Modular de Ensino Indígena (PARÁ, 2014) no Baixo Tapajós que 12 era o número mínimo de alunos para compor uma turma do Ensino Médio. Pesquisei legislação que abalizasse essa exigência e não encontrei informação no Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica (PARÁ, 2005), além disso a LDB deixa este quantitativo mínimo em aberto (BRASIL, 1996), no âmbito nacional não existe informação no “perigoso” “novo Ensino Médio” (BRASIL, 2017) última “atualização” do Ensino Médio brasileiro que foi reestruturado e previu nos últimos 5 anos nova organização curricular classificada como formação geral básica, conteúdos flexíveis e projetos integradores.



um currículo que ainda não contempla nossos anseios e tampouco nossos direitos, é necessário equilíbrio no currículo.

Pedagogias são postas impositivamente nas nossas aldeias, entretanto, é porque a ideia de escola, e toda sua gênese, tem um padrão, então escolas nas aldeias já existem há muito tempo – algumas –, nasceram nessa pedagogia ocidental, estamos observando esse cenário atentos para pensar em possibilidades de melhorias nas escolas. E a ideia é que possamos construir não apenas escolas, de fato, indígenas, mas pedagogias próprias que tenham em seu cerne desenvolver plenamente as crianças e jovens.

## **EXPERIÊNCIA COMO INDÍGENA PROFESSOR: DO FAZER CIÊNCIA NA ALDEIA À APLICAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS POSSÍVEIS**

A educação escolar indígena vem sendo amplamente abordada durante o século XXI, sendo utilizada como ferramenta de resistência pelos povos indígenas. Sabemos que o estilo de ensino pedagógico escolar ainda está imensamente pautado no ensino de uma educação escolar indígena que não contempla os protagonistas e impede que ocorram discussões sobre as formas indígenas de aprendizagem.

Nesse sentido, a educação escolar indígena ganhou força no Baixo Tapajós desde o final do século XX, com cada vez mais *parentes* (termo usado como símbolo de irmandade coletiva para referenciar as pessoas indígenas de diferentes territórios e etnias) ocupando espaços nas instituições como professores/pesquisadores/pensadores/intelectuais indígenas que têm buscado pensar a educação escolar para seus povos. Isso é significativo, haja vista que a escola tem sido sempre considerada como uma instituição exógena à cultura dos povos indígenas originários e, como tal, ainda prevalece o modelo que se constituiu historicamente, que visava a integração do indígena à sociedade nacional. Ocupar esse lugar de “pensar” a educação, a partir dos indígenas, é, sem dúvida, uma conquista. Na Escola Indígena Suraraitá Tupinambá, na qual sou professor (Figura 2)<sup>7</sup>, atualmente leciono os componentes curriculares de História, Estudos Amazônicos e Geografia para o Ensino Fundamental II. Em minha atividade docente tenho embutido discussões acerca de um programa escolar indígena que trabalhe a valoração e relevância

---

<sup>7</sup> Estive como professor de História no Ensino Fundamental II na escola Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, na aldeia de Limãotuba, entre março de 2020 e dezembro de 2021, isso representou para mim assumir grande compromisso com o ensino em uma aldeia que fica distante cerca de 20 km da margem do rio Tapajós e da aldeia São Francisco, experiência que em conjunto com alunos e colegas aprendi a valorizar ainda mais outras realidades escolares. Após dois anos de atividade, em reunião da comunidade escolar ocorrida em dezembro de 2021 na aldeia São Francisco, ficou decidido que assumiria a disciplina de Geografia na Escola Indígena Suraraitá Tupinambá a partir de fevereiro de 2022, devido a aposentadoria da professora responsável.



do ensino da nossa cultura e cosmologia, com ênfase no conhecimento tradicional e resgate de práticas culturais como artesanias, música, grafismo e pintura corporal, mais especificamente a reinserção e revitalização em nossa cultura ancestral (Figura 3).

**Figura 2** – Escola Indígena Suraraitá Tupinambá em meados de 2022, antes de ser pintada nas cores pertencentes ao município de Santarém, vista da ponte da aldeia São Francisco.



Fonte: Dados  
pesquisa,

da  
2023.

Na explanação das aulas busco aplicar dentro de meus conhecimentos prévios conteúdos curriculares com base em nossa cultura e modos próprios de constituição do saber. Acredito que minhas práticas como professor impulsionam fortemente os alunos na direção de um desenvolvimento escolar étnico capaz de refletir sobre nossa filosofia cultural e os marcos de uma educação escolar que possua identidade tupinambá.

Um dos pontos de divergência em sala de aula é o uso de livros didáticos inadequados no cotidiano da escola indígena. Os livros didáticos utilizados em sala de aula – que para serem usados em aldeias devem obedecer a um conjunto de normatizações previstas na legislação educacional – são provenientes do Programa Nacional do Livro Didático e do Material Escolar (PNLD) e pouco abordam sobre a temática da cultura tupinambá e da cultura indígena de modo geral, não cumprindo critérios que tratam da valorização das culturas diferentes, embora a legislação indique a necessidade de produção e aquisição de materiais didáticos específicos para nossa escola indígena.

**Figura 3:** Processo de aula ritual durante as festas da semana da consciência indígena de 2022,



com ensino da língua, cosmologia e cantos de resistência do Povo Tupinambá.



Fonte:  
da

Dados

pesquisa, 2023.

Grande parte dos problemas dos livros escolares pode ser extraído dos textos e imagens que apresentam muitos equívocos na abordagem da temática indígena em uma visão estereotipada e eurocêntrica do indígena. Os livros didáticos escolares de Geografia, por exemplo, utilizam pouquíssimos referenciais toponímicos dos povos indígenas, não correspondendo a minhas expectativas enquanto professor em uma escola indígena. Essa problematização da ausência de livros que evidenciem a temática indígena em nosso material didático ocorre desde a escolha desses materiais, que não é realizada pelos professores indígenas, mas sim pelas gestões municipais que pensam primeiramente nos “números” e recursos financeiros, milhões de reais disponibilizados todos os anos para aquisição de material didático.

Para superarmos as formas de representação preconceituosa dos povos indígenas nos livros didáticos escolares no Ensino Fundamental é necessário escrever outra história nesses livros, que perpassa pela valorização dos povos indígenas e, conseqüentemente, pela produção de novos materiais escolares, principalmente por livros com conteúdos didáticos que estimem as culturas indígenas. Essa perspectiva auxilia inclusive no problema do racismo, pois os estudantes, ao lerem determinados livros, precisam encontrar-se nas páginas do material escolar e perceber sentido étnico e educacional em sua



autoidentificação cultural, portanto, os livros escolares indígenas devem apresentar conteúdos que discutam a diversidade de povos, com espaço para as histórias indígenas locais (Figura 4). Por isso a importância de estimular a formação de material didático próprio, produzido a partir das perspectivas dos educadores da nossa etnia.

**Figura 4** – Espaço educacional tradicional interno da escola.



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2023.

Nesse sentido, apresento algumas experiências docentes realizadas com alunos do Ensino Fundamental II na Escola Indígena Suraraitá Tupinambá durante o primeiro semestre de 2022, a partir de meus planos de curso, planos de aula e diários de classe, construídos sob a perspectiva da educação escolar indígena, também baseados nas produções científicas realizadas por indígenas na nossa T. I. Tupinambá (JESUS, 2022):

- Na disciplina de Geografia, ministrada no 6º ano, temos realizado atividades cartográficas na unidade temática “Escalas e conexões”, ao produzir desenhos e mapas da escola e da aldeia, partindo da percepção do que os alunos apresentam sobre o significado do território. As atividades foram realizadas com os alunos do 7º ano, com o objetivo semelhante de observar a percepção das crianças indígenas a cerca desses espaços. As atividades são realizadas após algumas aulas de caráter teórico, nas quais tratamos dos chamados elementos naturais e/ou culturais



presentes em paisagens.

- Na disciplina Estudos Amazônicos, no 7º ano, estabelecemos a unidade temática “Povos indígenas no Baixo Tapajós”, que conta com uma abordagem sobre a trajetória dos povos indígenas na região durante o chamado período histórico. Em uma segunda unidade temática trabalhada no 7º ano, denominada “Teorias do Bem Viver”, tratamos primeiramente dos conceitos sobre aquilo que não é considerado bem viver sob grande parte dos olhares dos povos indígenas, para depois conversarmos e aprendermos em sala de aula sobre o que os alunos consideravam como aspectos importantes do bem viver sob os diferentes olhares indígenas.
- No conteúdo da disciplina de História, ministrada para o 8º ano, temos a unidade temática “História antiga da Amazônia”, que trata, através de narrativas arqueológicas e indígenas, das características das principais periodizações do povoamento humano ameríndio no continente americano nos últimos 20.000 A.P. (anos antes do presente). Nessa unidade são apresentados alguns conceitos sobre períodos como Quaternário, Pleistoceno e Holoceno, e buscamos pensar interfaces com as visões culturais sobre as diferentes épocas da natureza e da Terra.
- Na disciplina de Estudos Amazônicos, no 8º Ano, a unidade temática que trabalhamos foi nomeada de “Caracterização e histórico da Aldeia São Francisco”. Nessa unidade tratamos de aspectos ambientais da paisagem onde ficam inseridas escola e aldeia, em consonância com aulas a respeito de momentos históricos e dramáticos vividos pelo nosso povo, seja na aldeia ou em espaços urbanos nos últimos 10 anos. Utilizamos acervo digital de mais de 300 fotografias sobre vegetação, lagos, igarapés, roças, artefatos arqueológicos e habitações na aldeia.
- Na disciplina de Estudos Amazônicos, ministrada para o 8º e 9º anos, temos realizado atividades que envolvem pesquisas de campo. Após explicar as diferenças existentes entre a nomeação cultural que damos para a biodiversidade em nossa floresta e casa e a perspectiva da *sistemática*, que é uma maneira positivista de organização do mundo animal e vegetal, foi requerido dos estudantes que buscassem em sua casa, aldeia e cotidiano de vivência, nomes de plantas utilizadas em práticas de cura, alimentação, arquitetura doméstica, de acampamentos e de manufatura de embarcações. Um dos objetivos das atividades foi conhecer e compreender mais sobre nossas riquezas e sabedorias, a fim de entender quais as relações entre plantas e outras formas de nomeação referentes à nossa cultura e língua indígena.



- Durante o mês de abril de 2022 realizamos em conjunto com os professores de Notórios Saberes e Língua Indígena Nheengatu aulas com as turmas do Ensino Fundamental II. Nas aulas trabalhamos com “A receita do seu Orla (do seu Payé)”, na qual tratamos de temas como o resgate da cultura indígena em nossas vidas e a revitalização dos conhecimentos dos remédios indígenas, trazendo a importância de retorno da utilização de nossos remédios naturais. A experiência produziu a Tabela 1, que é uma correlação entre doenças que são comuns na aldeia, informadas pelos estudantes na primeira linha e alguns dos métodos tradicionais de práticas de cura dessas doenças, principalmente a partir da utilização de materiais vegetais e práticas indígenas de conhecimento.

**Quadro 1** – Relação de trocas de conhecimentos pautados em aulas compartilhadas com as disciplinas de Notórios Saberes e Língua Indígena Nheengatu

ERIXIPELA VERMELHA (EXIPLA)	DESMENTIDORA E QUEBRADURA	DOR DE ESTÔMAGO	FERIMENTOS E CORTE NA PELE	DOR DE BARRIGA
Mukura-Kaá e Makassa	Makak-Sipó (o leite tirado no pau serve para desmentidura no joelho)	Chá da Casca da Carapanaúba	Leite de Pião branco	Leite de Virolsa
Vassorinha	Fruta-pão misturada com a minhoca torrada e o osso do Macaco Prego	Com Pau Verônica	-	Sumo do Ingaxixica
Apé	Matapi	Uixi branco	-	-
Pião-Roxo	-	Unha de gato	-	-

**Fonte:** Elaborado pelos autores (2023).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno social das mobilizações étnicas dos povos indígenas do início do século XXI contestou a premissa histórica “oficial” que declarava como não existentes as sociedades indígenas do Baixo Tapajós. A crítica a tal proposição é realizada como parte do questionamento aos processos de invasão europeia e de colonização, que conformaram uma maneira de produção do pensamento que tenderia a mitigar as populações indígenas, fadadas ao desaparecimento e, por conseguinte, à inexistência.



Nesse sentido, à escola indígena e à conquista dela não podemos atribuir somente a visão da imposição das legislações sobre as aldeias, territórios e escolas indígenas, mas podemos entendê-las como reflexo dimensionado das reclamações dos povos indígenas contra a não execução de leis que tem seu descumprimento estendido por mais de 30 anos e que ainda não saíram do papel. É preciso um exame da educação escolar indígena que ultrapasse o *estado* como definidor e regulamentador, tendo em vista o olhar diferenciado do pertencimento étnico indígena e que este possui agência na constituição social, contribuindo mais que formalmente na conformação das legislações e normativas sobre a educação escolar indígena.

Meu objetivo enquanto indígena professor tem sido aplicar planos de cursos que contemplem a educação indígena diferenciada e pluriétnica. Mesmo porque ainda são comuns nas escolas indígenas relatos de nossos alunos de que mesmo atualmente estudando em uma escola indígena ainda sofrem com o racismo de colegas, professores e de lideranças comunitárias não indígenas, devido a ausência de respeito e ao desconhecimento sobre o que significa pertencer a uma etnia indígena na Amazônia.

Durante minha experiência, percebo que nosso direito à educação escolar não é aplicado corretamente pelas instituições governamentais responsáveis em garantir a aplicação efetiva desses direitos educacionais, que pouco são aplicados na realidade concreta do campo educacional nas aldeias do Povo Tupinambá. Em conjunto com isso, percebo que a educação/formação continuada de indígenas professores das aldeias não está sendo respeitada, fazendo com que eles permaneçam por determinados períodos sem aprimoramento e especialização técnica educacional em sua área de trabalho.

Assim, tratar as histórias indígenas no Baixo Tapajós como a manifestação de resistência por parte dessas populações significa construir contranarrativas às ideias de apagamento, aculturação e homogeneização impostas desde os tempos coloniais. Assim, resistir e desmistificar as confusões criadas em relação aos povos indígenas no Baixo Tapajós significa produzir rompimentos com o colonialismo.

## AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos são às lideranças e demais pessoas da aldeia São Francisco, por terem me proporcionado voz e espaço para pesquisa e trabalho como indígena professor nos últimos anos (2020-2022), e aos meus colegas educadores da Escola Indígena Suraraitá Tupinambá. Este artigo teve a primeira versão apresentada originalmente na disciplina *Pesquisa e Educação na Amazônia*, como requisito final de



participação na 2ª fase do Processo Seletivo Especial Indígena e Quilombola para ingresso no Mestrado em Educação (PPGE/ ICED/UFOPA).

## REFERÊNCIAS

BELTRÃO, J. Pertencas, territórios e fronteiras entre os povos indígenas dos rios Tapajós e Arapiuns versus o Estado brasileiro. **ANTARES**, v. 5, n. 10, p. 5-21, 2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/2544>.

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

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de dezembro de 1996**: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 14/1999**: diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002**: aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**: promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília: Diário Oficial da União, 2004.

COLARES, A. Afirmção étnica e educação escolar indígena do povo Munduruku de Marituba (Belterra-Pará). **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 13, n. 50, p. 99-122, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640297>.

HARAYAMA, R.; PEREIRA, T.; OLIVEIRA, L.; NOBRE, C.; SILVA, S.; WAIWAI, P. Interinstitucionalidade e intersetorialidade na produção da cartilha de combate ao racismo e a discriminação contra estudantes indígenas nas escolas públicas de Santarém/PA: vivências, formação e proposições. **Cadernos da Pedagogia**, v. 15, n. 31, p. 44-52, 2021. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1530>

IORIS, E. Fragmentos que fazem diferença: narrativas indígenas na reconstrução do passado e das identidades étnicas. **Antropologia em Primeira Mão**, v. 125, n. 2, p. 1-17, 2011.

JESUS, H. **Yané Rēdáwa Tēdáwa São Francisco**: arqueologia ancestral no território indígena Tupinambá, rio Tapajós. Dissertação – Universidade Federal de Sergipe, Laranjeiras, Sergipe, 2022

MALCHER, C.; SILVA, R. Pesca, cultura e educação ambiental na perspectiva dos alunos do quinto ano da Escola Borari, na vila balneária de Alter do Chão. **Revista de Extensão da Integração Amazônica**, v. 2, n. 2, p. 85-88, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/extensaodaintegracaoamazonica/article/view/1907>.



MPF. Ministério Público Federal. **7100 - Ação Civil Pública**. Santarém/PA, 26 de fevereiro de 2014.

OIT. Organização Internacional do Trabalho. **Convenção nº 169 da OIT, de 07 de junho de 1989**. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1989%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Povos%20Ind%C3%ADgenas%20e%20Tribais%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20OIT%20n%C2%BA%20169.pdf>.

PARÁ. **Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica**. Belém: Secretaria Executiva de Educação, 2005.

PARÁ. **Lei Nº 7.806, de 29 de abril de 2014**: dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, e dá outras providências. Belém: Assembleia Legislativa, 2014.

RODRIGUES, G. Educação escolar em comunidades indígenas no contexto da reprodução ampliada do capital. Anais UNESP, Marília, 2014.

RODRIGUES, G. A educação escolar na Terra Indígena Maró: aproximações. **Revista Eletrônica Nanduty**. v. 3, n. 3, p. 84-93, 2015. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/nanduty/article/view/3716>.

RODRIGUES, G. **Surara Borari, Surara Arapium**: a educação escolar no processo de reafirmação étnica dos Borari e Arapium da Terra Indígena Maró. Tese – Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo, 2016.

RODRIGUES, G; LOMBARDI, J. Educação e emancipação na escola indígena: uma análise à luz dos fundamentos filosóficos da pedagogia histórico-crítica. In: ESTÁCIO, M. & NICIDA, L. (Orgs.). **História e educação na Amazônia**. Manaus: EDUA; UEA Edições, 2016, cap. 1, p. 23-42.

RODRIGUES, G. Quando a escola é uma flecha: educação escolar indígena e territorialização na Amazônia. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, p. 396-422, 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/651>.

RODRIGUES, G. Escola indígena: a normatização da educação escolar indígenas de Santarém à luz da legislação nacional e do estado do Pará. **Revista Cocar**, v. 14, n. 28, p. 856-874, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3162/1415>

SILVA, J.; RODRIGUES, G. Educação escolar indígena: a cultura e a história do Povo Borari na escola indígena de Alter do Chão. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, p. 189-202, 2019. Disponível em: [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_estudos\\_aplicados/article/view/5880](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/5880).



TAPAJÓS, I.; NETO, M. Emergência indígena e abertura da história no Baixo Tapajós. **Revista Ciências da Sociedade**, v. 3, n. 5, p. 14-38, 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistacienciasdasociedade/article/view/983/509>.

VAZ, F. **Emergência étnica de povos indígenas no baixo rio Tapajós, Amazônia**. Tese – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2010.

**Artigo recebido em:** 13 de abril de 2023.

**Aceito para publicação em:** 27 de novembro de 2023.

**Manuscript received on:** April 13, 2023.

**Accepted for publication on:** November 27, 2023.

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

