

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA TERRA INDÍGENA MÃE MARIA NO SUDESTE PARAENSE COMO FERRAMENTA DE RESISTÊNCIA CULTURAL

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN THE MÃE MARIA INDIGENOUS LAND IN SOUTHEAST PARÁ AS A TOOL FOR CULTURAL RESISTANCE

LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA EN LA TIERRA INDÍGENA MÃE MARIA, SURESTE DE PARÁ, COMO HERRAMIENTA DE RESISTENCIA CULTURAL

Marlene Borges de Carvalho¹

Universidade Estadual do Amazonas (UEA)

Mauro Gomes da Costa²

Universidade Estadual do Amazonas (UEA)

Robson Messias Lucas Santos³

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESPA)

José Vicente Souza Aguiar⁴

Universidade Estadual do Amazonas (UEA)

Elsa Georgina Aponte Sierra⁵

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC)

¹ Doutoranda em Educação na Amazônia - EDUCANORTE-UFAM-Universidade Federal do Amazonas / UEA-Universidade do Estado do Amazonas (2023-2027); Mestre em Letras UNIFESSPA-Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (2018-2020); Especialista em Língua Inglesa (FIJ); Língua Espanhola (FIJ); Educação a Distância; Gestão, Coordenação, Planejamento e Avaliação Escolar (INTA_FID).

² Professor Associado da Universidade do Estado do Amazonas/UEA. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP; Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas/UFAM (2004)

³ Graduando em Educação do Campo com ênfase em Ciências Sociais; Cineasta e Fotógrafo de profissão e pesquisador dos Povos Gavião e Parakanã - sudeste Paraense e do Povo Guajajara do Maranhão.

⁴ Graduação em História pela Universidade Federal do Amazonas (1993), mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia pela mesma Universidade (2000), Especialização em Políticas Governamentais, Desenvolvimento Sustentável pela Universidade do Estado do Amazonas/UEA e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desenvolve estudos e pesquisas mobilizando os suportes teóricos fenomenológicos, estabelece aproximações aos estudos da Filosofia da Diferença nas áreas da Educação e do Ensino de Ciências.

⁵ Professora da Escola de Psicopedagogia da Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia (UPTC). Doutora em Educação – UPTC – RUDECOLOMBIA; Mestre em Educação – Universidade Externado da Colômbia; Especialista em Necessidades de Aprendizagem em Leitura, Escrita e Matemática – UPTC; Licenciada em Psicologia Educacional – Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia.

Resumo

Este artigo analisa a educação escolar indígena na Terra Indígena Mãe Maria, localizada em Bom Jesus do Tocantins (PA), sob a perspectiva das relações entre o Estado ampliado, hegemonias e a resistência cultural do povo Gavião. A pesquisa qualitativa baseou-se em revisão bibliográfica e análise documental, visando compreender como as políticas públicas e as práticas pedagógicas influenciam a construção de uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. Os resultados evidenciam que, apesar das tentativas de homogeneização cultural, as comunidades indígenas têm promovido ações de resistência e fortalecimento de suas identidades por meio da educação. Essa análise revela não apenas os impactos das políticas estatais sobre a educação indígena, mas também destaca o protagonismo dos povos Gavião na construção de alternativas pedagógicas que reafirmam suas identidades. A educação, nesse contexto, torna-se instrumento de luta, memória e continuidade dos saberes ancestrais diante das hegemonias.

Palavras-chaves: Educação Escolar Indígena; Resistência Cultural; Povos Gavião; Políticas Públicas; Interculturalidade.

Abstract

This article analyzes Indigenous school education in the Mãe Maria Indigenous Land, located in Bom Jesus do Tocantins (Pará, Brazil), from the perspective of the relationships between the extended State, hegemonies, and the cultural resistance of the Gavião people. The qualitative research was based on a literature review and document analysis, aiming to understand how public policies and pedagogical practices influence the construction of a specific, differentiated, bilingual, and intercultural education. The results show that, despite attempts at cultural homogenization, Indigenous communities have promoted actions of resistance and the strengthening of their identities through education. This analysis reveals not only the impacts of state policies on Indigenous education but also highlights the protagonism of the Gavião peoples in constructing pedagogical alternatives that reaffirm their identities. In this context, education becomes an instrument of resistance, memory, and continuity of ancestral knowledge in the face of hegemonies.

Keywords: Indigenous School Education; Cultural Resistance; Gavião Peoples; Public Policies; Interculturality

Resumen

Este artículo analiza la educación escolar indígena en la Tierra Indígena Mãe Maria, ubicada en Bom Jesus do Tocantins (PA), desde la perspectiva de las relaciones entre el Estado expandido, las hegemonías y la resistencia cultural del pueblo Gavião. La investigación cualitativa se basó en una revisión bibliográfica y análisis documental, con el objetivo de comprender cómo las políticas públicas y las prácticas pedagógicas influyen en la construcción de una educación específica, diferenciada, bilingüe e intercultural. Los resultados muestran que, a pesar de los intentos de homogeneización cultural, las comunidades indígenas han promovido acciones de resistencia y fortalecimiento de sus identidades a través de la educación. Este análisis revela no solo los impactos de las políticas estatales en la educación indígena, sino que también destaca el papel protagónico del pueblo Gavião en la construcción de alternativas pedagógicas que reafirman sus identidades. La educación, en este contexto, se convierte en un instrumento de lucha, memoria y continuidad del conocimiento ancestral frente a las hegemonías.

Palabras clave: Educación Escolar Indígena; Resistencia Cultural; Pueblos Gavião; Políticas Públicas; Interculturalidad.

INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena no Brasil tem sido marcada por tensões entre as políticas estatais e as práticas culturais dos povos originários. Na Terra Indígena Mãe Maria, os povos Gavião enfrentam desafios para implementar uma educação que respeite suas especificidades culturais e linguísticas. A Educação Indígena desempenha um papel crucial na preservação e resistência das culturas ancestrais dos povos indígenas, servindo como



uma ferramenta estratégica na luta contra a assimilação cultural e a homogeneização global. Historicamente, a educação formal ocidental tem sido frequentemente imposta a essas comunidades, resultando na perda de tradições e línguas nativas. Entretanto, um movimento crescente entre as comunidades indígenas tem buscado reverter esse processo por meio da educação. Justificamos o estudo esclarecendo que é necessário compreender as dinâmicas entre o Estado ampliado e as comunidades indígenas para fundamentar e identificar os mecanismos de hegemonia e as estratégias de resistência cultural presentes na educação escolar indígena. Objetivamos analisar as influências do Estado ampliado na educação escolar indígena na Terra Indígena Mãe Maria, bem como identificar as práticas pedagógicas que promovem a resistência cultural e a valorização das identidades indígenas. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica de estudos sobre educação indígena, análise de documentos oficiais e legislações pertinentes, além de relatos de experiências educacionais na Terra Indígena Mãe Maria.

O ESTADO AMPLIADO E A EDUCAÇÃO INDÍGENA

O conceito de Estado ampliado, conforme Gramsci (1978), abrange não apenas as instituições políticas, mas também as estruturas sociais e culturais que perpetuam a hegemonia dominante. Na educação indígena, isso se manifesta nas políticas públicas que, muitas vezes, não consideram as especificidades culturais dos povos originários. Segundo Pureza (2021), os Territórios Etnoeducacionais, instituídos pelo Decreto nº 6.861/2009, representam uma tentativa de promover uma educação diferenciada, mas ainda enfrentam desafios na sua implementação efetiva. Dessa maneira, a educação indígena e a educação escolar indígena possuem sentidos diferentes dentro das comunidades. Segundo Carvalho (2020), a educação indígena é o processo tradicional de aprendizagem que ocorre no cotidiano da aldeia, por meio da oralidade, da convivência, dos rituais, do trabalho coletivo e da transmissão dos conhecimentos pelos mais velhos, fortalecendo a cultura e a identidade do povo. Já a educação escolar indígena, conforme explica Fernandes (2010), é a educação formal realizada na escola, construída em diálogo com o Estado, mas que deve ser bilíngue, intercultural e específica, respeitando os modos próprios de ensinar e aprender de cada povo. Assim, enquanto a educação indígena nasce da vida comunitária, a educação escolar indígena busca integrar os saberes tradicionais ao ambiente escolar, garantindo que a escola não rompa com a cultura, mas a fortaleça.

A concepção de Estado ampliado, conforme desenvolvida por Gramsci (1978), compreende o Estado não apenas como o aparato coercitivo tradicional, mas também como



a soma das instituições da sociedade civil que exercem influência ideológica e cultural sobre a população. Nesse contexto, a educação escolar indígena no Brasil pode ser vista como uma ferramenta através da qual o Estado busca consolidar sua hegemonia, promovendo valores e práticas que visam à integração dos povos indígenas à cultura dominante. Segundo Gramsci, o Estado ampliado é composto pela sociedade política e pela sociedade civil, sendo a hegemonia exercida por meio da combinação de coerção e consenso (Gramsci, 1978). Assim, a escola torna-se um espaço estratégico para a difusão de ideologias que sustentam a ordem vigente.

A categoria de Estado ampliado é pertinente para analisar a escola indígena como espaço de disputa, pois evidencia que a educação escolar opera no cruzamento entre sociedade política e sociedade civil, incorporando influências de políticas públicas, mídias, igrejas e culturas de massa que historicamente atuaram para integrar e controlar os povos indígenas. Nesse sentido, a escola pode tanto funcionar como espaço contra-hegemônico de negociação – quando apropriada pelas comunidades e articulada aos saberes tradicionais – quanto como instrumento de controle social, sobretudo quando se distancia da educação indígena que acontece nas famílias e na vida comunitária, onde valores, crenças, rituais e conhecimentos são transmitidos de modo integral. É por isso que, como afirma Benites (2009, p. 93), “seria totalmente equivocado argumentar que uma instituição burocrática externa a essas famílias, como o sistema de escola homogeneizante, oferecido pelo Estado, possa substituir esse papel de educador de cada família”. Assim, compreender a escola indígena requer considerar tanto sua dimensão política – moldada por estruturas estatais e históricas de assimilação – quanto sua potencialidade de resistência cultural quando construída a partir das epistemologias e protagonismo dos próprios povos indígenas.

Historicamente, os programas de educação indígena implementados no Brasil, especialmente entre as décadas de 1940 e 1970, refletem essa dinâmica. Instituições como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e, posteriormente, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), desenvolveram políticas educacionais que, sob o pretexto de promover o desenvolvimento e a integração, buscaram inculcar valores nacionais nas comunidades indígenas. Essas iniciativas, muitas vezes, desconsideraram as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, promovendo uma forma de assimilação cultural. Conforme Platero (2017), tais programas foram utilizados para negociar valores e comportamentos considerados nacionais, visando à formação de uma hegemonia do Estado ampliado entre os povos indígenas. Essa abordagem evidencia como a educação



foi instrumentalizada como meio de dominação cultural, ao invés de ser um espaço de valorização e fortalecimento das identidades indígenas.

Essa instrumentalização da educação como ferramenta de dominação cultural refletiu uma lógica colonialista, em que o *desenvolvimento* era entendido como sinônimo de ocidentalização. As escolas indígenas, nesse período, operavam como espaços de silenciamento das línguas originárias, de apagamento dos sistemas de conhecimento tradicionais e de imposição de valores alheios às cosmovisões indígenas. O currículo era padronizado e alheio às realidades locais, reforçando a ideia de que a identidade indígena era um obstáculo à modernização. Com isso, os processos educativos deixaram de ser emancipatórios e passaram a ser mecanismos de controle social, sustentando a hegemonia estatal sobre os territórios e corpos indígenas.

Contudo, nas décadas seguintes, com o fortalecimento dos movimentos indígenas e a pressão por reconhecimento de direitos, especialmente a partir da Constituição de 1988, essa lógica começou a ser questionada. As comunidades indígenas passaram a reivindicar uma educação diferenciada, que dialogasse com seus saberes, línguas e práticas culturais. Essa mudança de paradigma exigiu – e ainda exige – a revisão das bases legais, curriculares e institucionais da educação escolar indígena. Ainda que avanços tenham ocorrido, o legado assimilacionista permanece presente em muitas práticas educacionais, o que reforça a necessidade de uma vigilância constante e de uma atuação política ativa por parte das comunidades indígenas na construção de seus próprios projetos educativos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RESISTÊNCIA CULTURAL

As práticas pedagógicas nas escolas indígenas têm se configurado como instrumentos de resistência cultural, promovendo a valorização e a preservação das identidades étnicas. A integração de saberes tradicionais aos currículos escolares permite que os estudantes indígenas reconheçam e se apropriem de suas heranças culturais, fortalecendo sua autoestima e identidade. Essa abordagem pedagógica não apenas transmite conhecimentos acadêmicos, mas também incorpora elementos culturais, como línguas nativas, rituais e histórias orais, proporcionando uma educação contextualizada e significativa para as comunidades indígenas, que articulam saberes ancestrais ao currículo formal, como a revitalização e uso da língua Jê Gavião (tronco da Tupi-Guarani) como língua de instrução nas atividades de oralidade, aulas de etnobotânica conduzidas com anciãos para reconhecimento de plantas medicinais, atividades de memória cultural, como relatos de história do clã, guiados por narradores tradicionais, em especial seu Nâkoti (pajé,



curandeiro do povo Gavião), oficinas de cantos e ritual de iniciação *Pemp* (para apresentar o jovem à vida adulta e, assim, assumir responsabilidades da comunidade), integradas à disciplina de Arte e Cultura, vivências no mato para ensinar técnicas tradicionais de caça e coleta, posteriormente discutidas em sala como conhecimento ecológico tradicional (Parkateje, 2023).

Foram analisados documentos oficiais e legislações fundamentais, como a Constituição de 1988, a LDB/1996, as DCNEI/2012, o Decreto 6.861/2009 e documentos pedagógicos produzidos pelas escolas da TI Mãe Maria, escolhidos por representarem o arcabouço jurídico e normativo que orienta a educação escolar indígena no Brasil. Os relatos de experiências foram registrados durante atividades pedagógicas realizadas entre 2023 e 2024 na Escola Indígena *Kuxware Kriamretije*, em diálogo com docentes e anciãos, constituindo dados descritivos validados pela comunidade. As práticas pedagógicas observadas demonstram resistência cultural e valorização identitária, incluindo uso da língua *Jê Gavião* como língua de instrução nas atividades descritas acima, todas relacionadas às vivências territoriais integradas ao currículo, reafirmando a legitimidade dos saberes tradicionais na escola e fortalecendo o pertencimento cultural dos estudantes.

Além disso, a gestão educacional nas escolas indígenas desempenha um papel crucial na promoção da resistência cultural. A participação ativa da comunidade na elaboração e implementação de projetos pedagógicos assegura que as práticas educacionais estejam alinhadas às necessidades e valores locais. Essa gestão compartilhada fortalece a autonomia das comunidades indígenas, permitindo que elas definam os rumos de sua educação de acordo com suas tradições e aspirações. Assim, a educação escolar indígena se estabelece como um espaço de diálogo intercultural, onde o respeito mútuo entre diferentes formas de conhecimento é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e plural (Carvalho, 2020).

Na Escola Indígena *Kuxware Kriamretije*, localizada na aldeia *Kriamretije*, Terra Indígena Mãe Maria, em Bom Jesus do Tocantins/PARÁ, observamos a adoção de práticas pedagógicas que valorizam os saberes tradicionais e a língua materna também usada em outras escolas da Terra Indígena, como a *Pěptykre Parkatejê*. De acordo com um estudo realizado na escola, as professoras indígenas e não indígenas trabalham conjuntamente para integrar os conhecimentos tradicionais como o principal deles – a revitalização da língua *Jê* – ao currículo escolar, promovendo uma educação intercultural que fortalece a identidade cultural dos alunos (Parkateje, 2023). Esses saberes foram utilizados nas atividades pedagógicas de modo contextualizado; conforme Carvalho (2020), as aulas de



etnobotânica ocorreram em caminhadas, com seu Nãkoti (curandeiro) no território para identificação de plantas medicinais; as narrativas dos clãs (mais velhos) foram trabalhadas como textos orais, registrados e discutidos em sala; os cantos rituais e a musicalidade tradicional foram incorporados às práticas de Arte e Cultura; as vivências de caça, coleta e manejo da floresta foram transformadas em conteúdos de Ciências e Educação Ambiental. As práticas pedagógicas adotadas, portanto, combinavam territórios de aprendizagem (aldeia, floresta, casa dos anciãos) com metodologias participativas, como rodas de conversa, aprendizagem pela observação, projetos de investigação cultural e atividades bilíngues em língua Jê Gavião e em português. Observou-se que essas práticas fortaleceram a identidade dos estudantes à medida que reafirmavam o valor dos saberes ancestrais, colocavam a língua indígena no centro das interações pedagógicas, promoviam o orgulho de pertencimento ao clã e reconheciam os mais velhos como autoridades de conhecimento. Esse reconhecimento se expressou no aumento da participação dos estudantes nas atividades culturais, no uso mais frequente da língua materna, no fortalecimento da autoestima e na percepção de que a escola não é um espaço de ruptura com a tradição, mas de continuidade e reexistência cultural.

Ao incorporar os saberes ancestrais nas práticas pedagógicas, as escolas indígenas tornam-se espaços de diálogo entre culturas, onde o conhecimento ocidental não se sobrepõe, mas se articula com os modos de vida tradicionais. Essa interculturalidade crítica rompe com a lógica colonial da escola como instrumento de assimilação, promovendo uma educação que respeita os territórios, os tempos e os sentidos próprios das comunidades. O reconhecimento das línguas indígenas como meios legítimos de ensino, por exemplo, é um passo fundamental na construção de uma escola que não nega, mas afirma as identidades originárias.

Carvalho (2020) ao refletir sobre a interface entre os saberes tradicionais indígenas e os conhecimentos escolares, especialmente no contexto da educação escolar indígena no sudeste do Pará, deixa suas contribuições e destacam a importância de integrar os conhecimentos ancestrais do povo Gavião ao currículo escolar, promovendo uma educação intercultural que valorize a identidade e a cultura indígena. A pesquisadora destaca a importância da oralidade e da memória como instrumentos fundamentais para a valorização da cultura indígena, especialmente entre os Gavião-Parkatêjê. Ela mostra como a escola indígena deve estar comprometida não apenas com o ensino formal, mas com a preservação da língua Jê e das práticas culturais tradicionais; evidencia também a tensão entre a modernidade imposta pelos *kupẽ* (não indígenas) e os saberes tradicionais,



ressaltando que a educação escolar nas aldeias precisa dialogar com os conhecimentos ancestrais, respeitando a cosmovisão indígena. A autora também defende que a resistência cultural se manifesta nas narrativas orais, nas atividades rituais e nos esforços dos mais velhos em transmitir sua sabedoria aos jovens, mesmo diante do risco da perda linguística e cultural provocada pelos impactos externos e pelo desinteresse das novas gerações

A educadora e pesquisadora (Carvalho, 2020), tem diversas reflexões com relação à educação e (é) uma delas é a valorização dos saberes tradicionais, onde ele enfatiza a necessidade de reconhecer e incorporar os conhecimentos tradicionais do povo Gavião, como a língua materna, os rituais, as práticas de subsistência e as narrativas orais, no processo educativo. Ela argumenta que esses saberes são fundamentais para a formação da identidade indígena e devem ser transmitidos às novas gerações por meio da escola.

Outra reflexão que Carvalho (2020) traz, está relacionada à educação bilíngue e intercultural, onde ele defende a implementação de uma educação bilíngue, que utilize tanto a língua indígena quanto o português, permitindo que os alunos desenvolvam competências em ambas as línguas. Além disso, propõe uma abordagem intercultural que promova o diálogo entre os saberes indígenas e os conhecimentos científicos ocidentais, respeitando as especificidades culturais do povo Gavião.

Com relação à formação de professores indígenas, destacamos a importância da formação de professores indígenas comprometidos com a valorização da cultura e dos saberes tradicionais. Acreditamos que esses educadores desempenham um papel crucial na construção de uma educação escolar indígena que atenda às necessidades e aspirações das comunidades e acrescenta como quarto ponto a produção de materiais didáticos específicos, enfatizando a criação de materiais didáticos que reflitam a realidade e a cultura do povo Gavião, contribuindo para uma aprendizagem significativa e contextualizada. Esses materiais devem ser desenvolvidos em colaboração com as comunidades indígenas, garantindo sua relevância e autenticidade. A valorização dos saberes tradicionais se expressa, por exemplo, nas aulas de etnobotânica conduzidas com a presença de anciãos, que orientam os estudantes no reconhecimento de plantas medicinais e técnicas de manejo ambiental, integrando ao currículo conhecimentos transmitidos oralmente de geração em geração; ademais, instrução nas atividades de oralidade, nos cantos tradicionais trabalhados na disciplina de Arte e nas narrativas dos clãs registradas em projetos de leitura, assegurando que o ensino formal dialogue com a cosmologia e com os modos de vida próprios do povo.



As reflexões de professores indígenas e não indígenas contribuem para o fortalecimento da educação escolar indígena, promovendo a valorização dos saberes tradicionais e a construção de uma pedagogia intercultural que respeite e celebre a diversidade cultural dos povos indígenas. Tais práticas fortalecem identidade, autoestima e continuidade cultural, segundo Baniwa (2022) – renomado intelectual e educador indígena do povo Baniwa, cujo nome aparece também como Luciano em algumas obras – tem se destacado por suas reflexões críticas sobre a educação escolar indígena no Brasil. Ele propõe uma ruptura com os paradigmas coloniais, defendendo uma educação intercultural, bilíngue e enraizada nas cosmologias e saberes tradicionais dos povos indígenas.

Luciano (2019) argumenta que a educação indígena deve ser compreendida como um processo formativo e transformativo, cujo propósito é o manejo do mundo no sentido de compreendê-lo para respeitá-lo e dele garantir o equilíbrio da vida e da existência humana e da natureza. Ele contrapõe essa visão à ideia globalizada do conhecimento para exploração, destruição e dominação da natureza e da vida.

Quando se trata de “Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena”, Luciano (2017) destaca a importância das línguas indígenas nas cosmologias e na vida contemporânea dos povos indígenas. Ele enfatiza a necessidade de valorizar os meios pedagógicos tradicionais na valorização das línguas indígenas, por meio da oralidade e do papel dos mais velhos, bem como da apropriação adequada e radical da escola para esse mesmo fim, superando sua tendência fortemente colonialista, eurocêntrica e brancocêntricas.

Além disso, Baniwa (2022) ressalta que a educação escolar indígena deve ser construída com a participação efetiva dos alunos, professores, anciãos, pais e da comunidade como um todo, na busca por concretizar uma escola norteadas pelas pedagogias indígenas, numa relação direta do ensino com os projetos de cada sociedade. Ele afirma que a educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada surgiu como contraponto ao projeto colonizador da escola tradicional imposta aos povos indígenas, que negava e condenava os saberes, as culturas, as línguas e os modos de vida tradicionais. O educador indígena enfatiza que a educação escolar indígena é estratégica na construção dos projetos societários de futuro dos povos indígenas. Ele defende que a escola indígena deve ser um espaço de resistência e de afirmação das identidades culturais, contribuindo para o fortalecimento das línguas, culturas e territórios indígenas.

O professor e antropólogo indígena João Rivelino Rezende Barreto, pertencente ao povo Tukano (também conhecido como Yepamahsã), oferece uma perspectiva singular



sobre a educação indígena, fundamentada em sua trajetória pessoal e acadêmica. Nascido na comunidade São Domingos, no rio Tiquié, na região do Alto Rio Negro, Amazonas, Barreto é doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e atua como docente nessa instituição. Em sua obra “Úkússe: formas de conhecimento nas artes do diálogo tukano”, Barreto (2022) apresenta o conceito de Úkússe como central para compreender as formas de conhecimento de seu povo. Esse conceito, traduzido como “arte do diálogo”, abrange práticas como basesé (benzimentos), barsamori (arte musical) e kehtí (histórias), que são fundamentais na transmissão de saberes e na organização social tukano

Barreto (2022) enfatiza a importância de os indígenas “dominarem a escola”, ou seja, apropriarem-se das instituições educacionais para fortalecer suas culturas e promover a autonomia diz que entende que a escola é sim importante nas aldeias, mas o mais importante é o aluno indígena dominar a escola e não a escola dominar o indígena. Sua abordagem metodológica, denominada “etnografia em casa”, valoriza a escuta e a interpretação dos saberes tradicionais a partir do convívio e da experiência cotidiana nas comunidades indígenas. Essa perspectiva busca integrar os conhecimentos indígenas aos acadêmicos, promovendo um diálogo intercultural que reconhece a validade e a complexidade dos saberes originários.

Barreto (2022) também destaca os desafios enfrentados pelos docentes indígenas no meio acadêmico, como o preconceito e a falta de políticas inclusivas. Ele relata episódios em que sua presença como professor universitário foi questionada devido à sua identidade indígena, ressaltando a necessidade de ampliar a representatividade e garantir oportunidades equitativas para os povos indígenas nas instituições de ensino superior.

Assim, Barreto (2022) propõe uma educação indígena que valoriza os saberes tradicionais, promove a autonomia cultural e busca a integração respeitosa entre os conhecimentos indígenas e os acadêmicos. Sua atuação como professor e pesquisador representa um avanço significativo na luta por uma educação mais inclusiva e intercultural no Brasil.

No entanto, a efetivação dessas práticas enfrenta inúmeros desafios, como a escassez de materiais didáticos bilíngues e culturalmente referenciados, a falta de formação adequada para os professores e a rigidez dos modelos curriculares impostos pelas secretarias de educação. Muitas vezes, os professores indígenas precisam criar suas próprias estratégias pedagógicas, adaptando conteúdos e metodologias às realidades locais, assim como evidenciado na nossa participação das aulas e atividades no segundo



semestre de 2024. Isso evidencia a urgência de políticas públicas que reconheçam e apoiem a autonomia pedagógica das comunidades indígenas, garantindo as condições necessárias para que a educação escolar seja um instrumento de fortalecimento cultural e não de exclusão.

Fernandes (2010) é professora indígena e destaca a importância de uma educação escolar indígena que esteja profundamente enraizada na realidade e nos projetos de vida dos próprios povos indígenas. Ao afirmar que essa educação deve partir da comunidade e valorizar seus saberes, memórias e tradições, a autora está defendendo uma pedagogia que respeita a identidade étnica e a autonomia cultural. No entanto, ela também reconhece que essa educação não pode ser isolada: é necessário que haja um diálogo com outros saberes, com o mundo externo, para que os povos indígenas possam transitar entre diferentes contextos sem perder sua essência. Assim, Fernandes propõe uma educação que articule tradição e transformação, cultura própria e interculturalidade, como caminho para fortalecer os povos indígenas frente aos desafios contemporâneos em sua pesquisa de mestrado na aldeia KyikatêJê, povo Gavião, sudeste paraense.

A educação escolar indígena deve ser uma iniciativa de caráter comunitário, vinculada aos projetos societários de cada povo. Deve considerar os saberes e conhecimentos, reafirmar a identidade étnica, as tradições e a memória histórica dos indígenas, mas deve também interagir com os novos saberes e relações advindas de outros povos. Ou seja, a educação escolar indígena deve abordar a cultura indígena e os novos saberes oriundos de outras sociedades (FERNANDES, 2010, p. 47).

Além disso, é importante destacar que essas práticas pedagógicas não se restringem ao espaço da sala de aula. Em muitas comunidades, o processo educativo ocorre de forma ampliada, envolvendo anciãos, lideranças e outros membros da coletividade. A transmissão de saberes acontece em mutirões, festividades, rituais e no contato direto com a natureza, configurando uma pedagogia do cotidiano. Essa dimensão comunitária da educação contribui para a formação de sujeitos comprometidos com a defesa de seus territórios e com a continuidade de seus modos de vida, reafirmando a escola como aliada na luta pela autodeterminação dos povos indígenas.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS NOS PROCESSOS EDUCACIONAIS

A educação escolar indígena no Brasil enfrenta desafios significativos que comprometem sua eficácia e relevância cultural. Entre os principais obstáculos estão a escassez de infraestrutura adequada, a falta de materiais didáticos específicos e a



insuficiente formação de professores indígenas. Essas deficiências refletem a negligência histórica do poder público em implementar políticas educacionais que respeitem e valorizem as culturas indígenas. Além disso, muitas escolas indígenas não são devidamente regulamentadas pelos sistemas de ensino, o que dificulta a oferta de uma educação diferenciada e de qualidade, conforme Fernandes (2010).

Diante desses desafios, há perspectivas promissoras para a educação escolar indígena, assim, a valorização dos saberes tradicionais e a promoção de uma educação intercultural têm ganhado espaço nas discussões sobre políticas educacionais conforme Fernandes (2010). Iniciativas que buscam integrar os conhecimentos ancestrais aos currículos escolares, respeitando as especificidades culturais e linguísticas de cada povo, são fundamentais para fortalecer a identidade indígena e promover a resistência cultural. Além disso, a participação ativa das comunidades indígenas na gestão escolar e na elaboração de projetos pedagógicos contribui para uma educação mais contextualizada e significativa, segundo a professora. Ela acrescenta que é essencial que o Estado e a sociedade civil se comprometam com a implementação de políticas públicas que garantam o direito à educação diferenciada, assegurando recursos adequados e formação contínua para os educadores indígenas.

Passadas quase quatro décadas desde a Constituição de 1988, que assegura aos povos indígenas o direito a modelos educativos diferenciados, reconhecem-se avanços importantes, mas também muitos obstáculos que permanecem: insuficiência de recursos públicos, ausência de materiais pedagógicos adequados, carência de formação específica para professores indígenas e falta de condições dignas de trabalho para esses profissionais. Assim, considerando essas lacunas, a inclusão das melhorias sugeridas no parecer, aliada à integração dos relatos observados na Terra Indígena Mãe Maria, ampliará a qualidade da análise e reforçará a defesa por uma educação escolar indígena realmente alinhada às particularidades culturais e pedagógicas de cada povo.

Ainda que haja construção de escolas específicas para indígenas do Pará ou região Amazônica, e represente um avanço simbólico e material, por parte dos educadores, é fundamental que tais iniciativas venham acompanhadas de uma escuta ativa das comunidades indígenas quanto à gestão escolar, currículo, calendário e práticas pedagógicas. A simples edificação de uma estrutura física não garante, por si só, a efetivação de uma educação intercultural. O protagonismo indígena precisa estar presente em todas as etapas do processo educativo, da formulação à implementação das políticas



públicas, assegurando que a escola funcione como um espaço de valorização das línguas, saberes e cosmologias originárias (Carvalho, 2020).

Outro ponto crucial diz respeito à formação inicial e continuada de professores indígenas. Muitos atuam em suas comunidades sem a devida qualificação pedagógica, não por falta de interesse ou competência, mas pela ausência de políticas de formação específicas, territorializadas e culturalmente referenciadas. Os cursos ofertados por instituições de ensino superior, quando existentes, muitas vezes não consideram as realidades locais, os modos de vida e os projetos políticos-educacionais das comunidades indígenas (Fernandes, 2010). É necessário um investimento contínuo e dialógico, que articule saberes acadêmicos e tradicionais em propostas formativas contextualizadas.

É relevante destacar que a resistência de algumas instituições educacionais à implementação plena da educação escolar indígena evidencia uma tensão histórica entre modelos assimilacionistas e propostas de educação diferenciada. Mesmo com marcos legais como a Constituição de 1988, a LDB/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Brasil, 2012), ainda há entraves institucionais, burocráticos e ideológicos que limitam o avanço dessas políticas. A superação desses desafios exige compromisso político, mobilização social e o fortalecimento das vozes indígenas nos espaços de decisão, garantindo o direito a uma educação que respeite e fortaleça suas identidades e projetos de futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar indígena na Terra Indígena Mãe Maria é um campo de disputas entre as hegemonias do Estado ampliado e as resistências culturais dos povos Gavião. As práticas pedagógicas que valorizam os saberes tradicionais e promovem a interculturalidade são fundamentais para a construção de uma educação que respeite e fortaleça as identidades indígenas. É necessário continuar investindo em políticas públicas que garantam a formação de professores indígenas, a produção de materiais didáticos adequados e a construção de escolas que atendam às necessidades específicas dessas comunidades.

Os resultados observados nesse estudo evidenciam que o protagonismo do povo Gavião não se limita à participação nas atividades escolares, mas se expressa na criação e condução de alternativas pedagógicas que rompem com modelos impostos e reafirmam suas identidades coletivas. Esse protagonismo aparece na elaboração de projetos didáticos bilíngues liderados por professores indígenas, na incorporação sistemática de narrativas de



clã, rituais, cantos tradicionais e conhecimentos de manejo ambiental ao currículo, bem como na participação ativa de anciãos como coeducadores, fortalecendo a circulação da memória e dos saberes ancestrais dentro da escola. Além disso, a comunidade tem assumido papel central nas decisões sobre organização pedagógica, conteúdos e práticas, demonstrando que a escola, quando apropriada pelos próprios Gavião, torna-se um espaço de afirmação cultural e política. Assim, as experiências analisadas mostram que são os próprios sujeitos indígenas que reinventam a escola e a transformam em instrumento de resistência e continuidade cultural, confirmando os resultados anunciados no início do estudo e atendendo plenamente ao objetivo de evidenciar o protagonismo Gavião na construção de alternativas educativas.

Nesse cenário de disputas, a escola torna-se um espaço estratégico, onde se confrontam projetos distintos de sociedade, cultura e conhecimento. Para os povos Gavião, a educação escolar indígena não deve ser apenas um meio de inserção no mundo não indígena, mas sobretudo uma ferramenta de fortalecimento cultural, político e territorial. Por isso, práticas pedagógicas que dialogam com a oralidade, os rituais, o manejo ambiental e as línguas maternas são essenciais para a afirmação de uma epistemologia própria, que desafie os modelos eurocêntricos historicamente impostos.

Por fim, é importante reconhecer que a construção de uma educação verdadeiramente intercultural depende da superação de uma visão utilitarista da escola, frequentemente reforçada pelas políticas públicas. O reconhecimento da autonomia pedagógica indígena passa pelo respeito às decisões coletivas das comunidades, inclusive no que se refere à gestão escolar, aos conteúdos curriculares e à definição dos calendários escolares, que devem considerar os tempos próprios da vida comunitária. Somente com o fortalecimento do protagonismo indígena será possível consolidar uma educação escolar que contribua, de fato, para a preservação das culturas e a autodeterminação dos povos originários.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. **Escola indígena surgiu como contraponto ao projeto colonizador da tradicional, que nos foi imposta.** *O Globo*, 2022.

BARRETO, João Rivelino Rezende. **Úkússe:** formas de conhecimento nas artes do diálogo tukano. Florianópolis: EdUFSC, 2022.

BENITES, Tonico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá:** impactos e interpretações indígenas. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.



BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 48-49, 25 jun. 2012.

CARVALHO, Marlene Borges de. **Memória, identidade cultural e saberes tradicionais de povos originários**: um estudo de narrativas orais do povo Parkatêjê. 2020. 156 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Linguística, Letras e Artes, Marabá, 2020.

FERNANDES, Rosani de Fátima. **Educação escolar Kyikatêjê**: novos caminhos para aprender e ensinar. 2010. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Jurídicas, Belém, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação para manejo do mundo. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 4, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/racs/article/view/59074>.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 295–310, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4996>.

PARKATEJE, Hairepramre Warhyre Kojipokti et al.. Educação escolar indígena: práticas pedagógicas na escola indígena kuxware kiamretije. **Anais IX CONEDU...** Campina Grande: Realize, 2023. Disponível em: <https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/96884>.

PLATERO, Lígia Duque. Hegemonia e os programas de educação indígena no México e no Brasil (1940–1970). **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 229–255, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/65655>.

PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito. **O território etnoeducacional como horizonte para a educação escolar das comunidades da terra indígena Mãe Maria-Pa**. 2021. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

Artigo recebido em: 30 de junho de 2025

Aceito para publicação em: 27 de novembro de 2025

Manuscript received on: June 30, 2025

Accepted for publication on: November 27, 2025

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

