



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA –  
PPGSCA**

**VIVIANE ALBERTA GONÇALVES DE SOUZA**

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO YANOMAMI: UM ESTUDO DA  
ETNOEDUCAÇÃO NA COMUNIDADE MATURACÁ**

**MANAUS/AM**

**2025**

**VIVIANE ALBERTA GONÇALVES DE SOUZA**

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO YANOMAMI: UM ESTUDO DA  
ETNOEDUCAÇÃO NA COMUNIDADE MATURACÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia. Linha de Pesquisa II: Redes, Processos e Formas de Conhecimentos.

**Orientadora:** Profa. Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas

**Coorientador:** Prof<sup>a</sup>. Dr. Agenor Cavalcante de Vasconcelos Neto

**MANAUS/AM**

**2025**

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- 
- S729p      Souza, Viviane Alberta Gonçalves de  
Projeto Político-Pedagógico Yanomami: um estudo da etnoeducação da  
Comunidade Maturacá / Viviane Alberta Gonçalves de Souza. - 2025.  
188 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Marilene Corrêa da Silva Freitas.  
Coorientador(a): Agenor Cavalcante de Vasconcelos Neto.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa  
de Pós-Graduação em Soc. e Cultura na Amazônia, São Gabriel da  
Cachoeira, 2025.
1. Projeto Político-Pedagógico Indígena. 2. Povo Yanomami. 3. Saberes  
Tradicionais. 4. Lideranças Indígenas. I. Freitas, Marilene Corrêa da Silva.  
II. Vasconcelos Neto, Agenor Cavalcante de. III. Universidade Federal do  
Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Soc. e Cultura na Amazônia.  
IV. Título
-

**VIVIANE ALBERTA GONÇALVES DE SOUZA**

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO YANOMAMI: UM ESTUDO DA  
ETNOEDUCAÇÃO NA COMUNIDADE MATURACÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), como requisito obrigatório para obtenção do título de mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia. Linha de Pesquisa II: Redes, Processos e Formas de Conhecimentos.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marilene Corrêa da Silva Freitas.

**Coorientador:** Prof. Dr. Agenor Cavalcante de Vasconcelos Neto

Aprovada em 15 de setembro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marilene Corrêa da Silva Freitas (Presidente)  
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

---

Prof. Dr. Agenor Cavalcante de Vasconcelos Neto (Vice-Presidente)  
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

---

Prof. Dr. Caio Augusto Souto (Membro interno)  
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Eglê Wanzeler (Membro externo)  
Universidade Estadual do Amazonas (UEA)

**MANAUS/AM**

**2025**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta dissertação aos meus amados pais Hilton Garrido Gonçalves (in memoriam) e Lídia Fernandes Gonçalves; esposo Nildo Gonçalves de Souza; filhos (Vanessa Gonçalves e Hilton Gonçalves Neto) e irmãos (Nilton Gonçalves e Wilton Gonçalves). Também amplio a dedicatória à minha avó Maria Castro e aos amigos Yanomami (in memoriam) Cacique Joaquim, D. Inês, Tuxaua Daniel, D. Margarida, Tuxaua Henrique e Cacique Antônio. Que recebam este trabalho no plano espiritual como expressão de carinho e gratidão pelos saberes tradicionais, ancestrais compartilhados durante as minhas visitas à comunidade Maturacá. Eternamente grata, pelo meu nome espiritual.

## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Dra. Marilene Corrêa da Silva Freitas, pelos conhecimentos, experiência, parceria e companheirismo.

Ao Dr. Caio Teixeira Souto, por coordenar a turma de mestrado de São Gabriel da Cachoeira (AM) e por ter aceitado o convite para compor a banca examinadora deste trabalho.

À professora Eglê Wanzeler, pela honra de ter aceitado o convite para compor a banca examinadora desta dissertação.

À professora Persida Ribeiro, pela generosidade em compartilhar seu conhecimento e pela contribuição com arguições valiosas que enriqueceram significativamente este trabalho.

Aos professores doutores do Programa Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA), pela qualidade das aulas: Caio Souto, Harald Sá, Agenor Cavalcanti, Artemis Soares, Heloisa Helena Silva, Iraildes Caldas Torres, Luis Carlos, Ludolf Waldmann Júnior, Nelson Noronha, Sidnei Peres, Bruno Rodrigues, Michel Justamand e Tiago Jacaúna.

Ao escritor Márcio Souza (in memoriam) por ter feito parte da minha banca de qualificação.

Aos articuladores do Mestrado Sociedade e Cultura na Amazônia, o reitor Dr. Sylvio Puga, a professora Dra Iraildes Torres, aos colegas Lorena Araújo e João Júnior Ubiracy.

Às instituições parceiras (Coordenadoria Regional da SEDUC - CRE, as Escolas Estaduais Indígenas e Secretaria Municipal de Educação Indígena - SEMEDI de São Gabriel da Cachoeira, Missão Salesiana de Maturacá, Federação das Organizações Indígenas - FOIRN, FUNAI, Distrito Sanitário Indígena Yanomami – DSEI, IFAM pelo incentivo à qualificação) pelo apoio à pesquisa.

Às associações Yanomami AYRCA e AMIK, às lideranças indígenas de Maturacá, minha gratidão e consideração.

Aos colaboradores da pesquisa, pela força, paciência e disposição.

À CAPES, pela oportunidade, por promover a Ciência Indígena, com o Mestrado Sanduíche Brasil – Bolívia.

À UPEA (Universidad Pública de El ALTO) e UMSA (Universidad Mayor de San Andrés) pelo acolhimento e apoio durante o intercâmbio sanduíche Brasil - Bolívia. Aos professores bolivianos Roger Adan Chambi, Marcelo Fernandez Osco, Wilbert Villca López, Miguel Conaza, Lillet Jovana Huanca Ortuño, Celia Maldonado e Lucila Julia Choque Haurian pela imersão, pelos conhecimentos andinos. Às forças espirituais, às energias ancestrais, ao apoio incondicional da minha família.

## RESUMO

O presente estudo tem como tema central o Projeto Político-Pedagógico Yanomami (PPPY) na análise da etnoeducação na comunidade Maturacá, do povo Yanomami, localizada em São Gabriel da Cachoeira, no estado do Amazonas. O objetivo geral consistiu em construir uma proposta de elaboração do PPPI da Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição, a partir dos anseios da Comunidade Indígena Maturacá, de modo a ampliar referências para os Projetos Político-Pedagógicos no município. Para tanto, foram definidos três objetivos específicos: evidenciar os fatores socioculturais e político-pedagógicos que inviabilizam a elaboração do PPPI nas escolas estaduais; apresentar os marcos regulatórios e teóricos que sustentam o Projeto Político-Pedagógico Indígena, considerando dimensões socioculturais, ambientais e territoriais; e selecionar os saberes tradicionais, conhecimentos e experiências que devem fundamentar o PPPI Yanomami, com base nas contribuições das lideranças indígenas. A metodologia utilizada possui caráter interdisciplinar e qualitativo, fundamentada na observação direta do campo educacional indígena, na pesquisa participante e bibliográfica, complementada por entrevistas semiestruturadas realizadas com lideranças da comunidade. Os resultados esperados indicam que os saberes tradicionais propostos pelas lideranças podem se consolidar como referência no PPPI, conferindo visibilidade às especificidades socioculturais, ambientais e territoriais do povo Yanomami. Além disso, observou-se que a identificação dos fatores que inviabilizam a construção dos PPPI's em diferentes territórios serve como ponto de partida para a formulação de políticas públicas diferenciadas capazes de garantir uma educação escolar indígena que respeite e valorize os povos tradicionais.

**Palavras-chave:** Projeto Político-Pedagógico Indígena; povo Yanomami; saberes tradicionais; lideranças indígenas.

## ABSTRACT

This study focuses on the Yanomami Political-Pedagogical Project (PPPY) within the context of ethno-education in the Maturacá community of the Yanomami people, located in São Gabriel da Cachoeira, Amazonas state. The general objective was to develop a proposal for creating the Indigenous Political-Pedagogical Project (PPPI) for the Imaculada Conceição State Indigenous School, based on the aspirations of the Maturacá Indigenous Community, thereby broadening the frame of reference for Political-Pedagogical Projects in the municipality. To this end, three specific objectives were defined: to highlight the sociocultural and political-pedagogical factors that hinder the development of PPPIs in state schools; to present the regulatory and theoretical frameworks underpinning the Indigenous Political-Pedagogical Project, considering sociocultural, environmental, and territorial dimensions; and to select the traditional knowledge and experiences that should form the foundation of the Yanomami PPPI, based on contributions from indigenous leaders. The methodology employed is interdisciplinary and qualitative, grounded in direct observation of the indigenous educational setting, participatory research, and a literature review, complemented by semi-structured interviews with community leaders. Expected results indicate that the traditional knowledge proposed by the leaders can become a key reference point for the PPPI, highlighting the specific sociocultural, environmental, and territorial characteristics of the Yanomami people. Furthermore, identifying the factors that impede the creation of PPPIs across different territories serves as a starting point for formulating tailored public policies capable of ensuring indigenous school education that respects and values traditional peoples.

**Keywords:** Indigenous Political-Pedagogical Projects; Yanomami people; traditional knowledge; indigenous leaders.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| FIGURA 01 – APRESENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESCOLAR DA EEIIC ÀS LIDERANÇAS INDÍGENAS YANOMAMI.....                                              | 52  |
| FIGURA 02 – COORDENAÇÃO DO MAGISTÉRIO INDÍGENA II COM LIDERANÇAS INDÍGENAS YANOMAMI.....                                                     | 52  |
| FIGURA 03 – ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KARIAMÃ, EM ASSUNÇÃO DO IÇANA.....                                                                      | 78  |
| FIGURA 04 – ESCOLA TENENTE ANTÔNIO JOÃO, EM CUCUÍ, 4º PELOTÃO ESPECIAL DE FRONTEIRA.....                                                     | 82  |
| FIGURA 05 – ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA IMACULADA CONCEIÇÃO NAS DEPENDÊNCIAS DA MISSÃO SALESIANA.....                                           | 86  |
| FIGURA 06 – JOVENS E CRIANÇAS YANOMAMI COM PINTURAS TRADICIONAIS, NO EVENTO CULTURAL PROMOVIDO PELA ESCOLA ESTADUAL IMACULADA CONCEIÇÃO..... | 90  |
| FIGURA 07 – LIDERANÇAS INDÍGENAS PRESENTES NA II ASSEMBLEIA DA JUVENTUDE, AGOSTO DE 2024.....                                                | 91  |
| FIGURA 08 – II ASSEMBLEIA DA JUVENTUDE YANOMAMI, EM 2024.....                                                                                | 92  |
| FIGURA 09 – LIDERANÇAS INDÍGENAS.....                                                                                                        | 112 |
| FIGURA 10 – LIDERANÇAS YANOMAMI NA ASSEMBLEIA, DOS 24 ANOS DA AYRCA.....                                                                     | 119 |
| FIGURA 11 – DIRETORIA DA AMIK.....                                                                                                           | 120 |
| FIGURA 12 – OFICINA DE CESTARIA.....                                                                                                         | 121 |
| FIGURA 13 – ASSOCIADAS DA AMIK.....                                                                                                          | 122 |
| FIGURA 14 – BREJEIRA.....                                                                                                                    | 133 |
| FIGURA 15 – MULHERES YANOMAMI FAZENDO ARTESANATO.....                                                                                        | 138 |
| FIGURA 16 – FLECHA TRADICIONAL YANOMAMI.....                                                                                                 | 138 |
| FIGURA 17 – PINTURAS TRADICIONAIS USADAS EM EVENTOS.....                                                                                     | 139 |
| FIGURA 18 – PINTURAS TRADICIONAIS.....                                                                                                       | 140 |

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| QUADRO 01 – TERRAS INDÍGENAS CONSIDERADAS NA CARACTERIZAÇÃO TERRITORIAL DA PESQUISA.....                                                                        | 22  |
| QUADRO 03 – MARCOS LEGAIS QUE FUNDAMENTAM OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS INDÍGENAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA.....                   | 59  |
| QUADRO 04 – SITUAÇÃO DOS PPPS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA- AM.....                                                                        | 69  |
| QUADRO 05 – DIMENSÕES SOCIOCULTURAIS, AMBIENTAIS E TERRITORIAIS IDENTIFICADAS NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS ANALISADAS..... | 106 |
| QUADRO 06 – TEMÁTICAS INDICADAS PELAS LIDERANÇAS YANOMAMI PARA AS DISCUSSÕES DO PPPY.....                                                                       | 142 |

## **LISTA DE TABELAS**

|                                                                                                                                   |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| TABELA 01 – AYURÍ EDUCACIONAL: AÇÕES, ESTRATÉGIAS, ORGANIZAÇÕES E ARTICULAÇÕES INSTITUCIONAIS PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA..... | 41 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## **LISTA DE MAPAS**

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| MAPA 01 – LOCALIZAÇÃO DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA NO ALTO RIO NEGRO.....                | 21  |
| MAPA 02 – DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS NA REGIÃO DE YAWARA AKANGA..... | 46  |
| MAPA 03 – MAPA DA TERRA INDÍGENA YANOMAMI.....                                          | 118 |

## **LISTA DE SIGLAS**

**ABA** – Associação Brasileira de Antropologia  
**ALEM** – Associação Linguística Evangélica Missionária  
**AMARN** – Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro  
**AMIK** – Associação de Mulheres Yanomami Kumirayoma  
**AYRCA** – Associação Yanomami do Rio Cauaburis e Afluentes  
**APMC** – Associação de Pais e Mestres Comunitários  
**BEC** – Batalhão de Engenharia e Construção  
**CEABI** – Centro de Estudos Afro- brasileiros e Indígenas  
**CEDI** – Centro Ecumênico de Documentação e Informação  
**CEEI** – Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena  
**CEEI** – Conselho Estadual de Educação Escolar  
**CELETRA** – Companhia elétrica, atual Amazonas Energia  
**CEPAN** – Centro Educacional Padre Anchieta  
**CF** – Constituição Federal  
**CFRN** – Comando de Fronteira Rio Negro  
**CIMI** – Centro Indigenista Missionário  
**CONSED** – Conselho Nacional dos Secretários de Educação  
**COPIAR** – Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas  
**COPIARN** – Conselho dos Professores Indígenas do Rio Negro  
**CPISP** – Comissão Pró-Índio de São Paulo  
**CRE** – Coordenadoria Regional de Educação  
**DCNEI** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil  
**DSEI** – Distrito Sanitário Indígena  
**EB** – Exército Brasileiro  
**EEIK** – Escola Estadual Indígena Kariamã  
**EEIIC** – Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição  
**EEITAJ** – Escola Estadual Indígena Tenente Antônio João  
**EEIYO** – Escola Estadual Indígena Ye'pa Ô'âkihi  
**FAB** – Força Aérea Brasileira  
**FEPI** – Fundação Estadual dos Povos Indígenas  
**FOIRN** – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro  
**FUNAI** – Fundação Nacional do Índio  
**GEEI** – Gerência de Educação Escolar Indígena

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IER** – Instituto de Educação Rural do Amazonas

**IFAM** – Instituto Federal de Ciências e Tecnologia do Amazonas

**INESC** – Instituto de Estudos Socioeconômicos

**ISA** – Instituto Socioambiental

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação e Cultura

**MEIAM** – Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas

**MNTB** – Missão Novas Tribos do Brasil

**NEC** – Núcleo de Educação Escolar Indígena

**PEF** – Pelotão Especial de Fronteira

**PGTA** – Plano de Gestão Territorial e Ambiental

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**POUPEX** – Vila Militar

**PPP** – Projeto Político-Pedagógico

**PPPI** – Projeto Político-Pedagógico Indígena

**PPPY** – Projeto Político-Pedagógico Yanomami

**PROLIND** – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas

**SECADI** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**SEDUC** – Secretaria de Educação e Cultura

**SEMEDI** – Secretaria Municipal de Educação Indígena

**SIGEAM** – Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas

**SIL** – Instituto Linguístico de Verão

**SPI** – Serviço de Proteção ao Índio

**SSL** – Saúde Sem Limite

**TEE** – Território Etnoeducacional

**TI** – Terra Indígena

**UEA** – Universidade do Estado do Amazonas

**UFAM** – Universidade Federal do Amazonas

**UNESCO** – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

**UNI** – União das Nações Indígenas

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                |           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                                       | <b>15</b> |
| <b>2 CONTEXTO <i>YAWARA AKANGA</i>.....</b>                                                                                                                                    | <b>20</b> |
| 2.1 SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA: TERRITÓRIO, DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E CONTEXTO DA PESQUISA.....                                                                                | 20        |
| 2.1.1 Terras Indígenas e territorialidades no Alto Rio Negro.....                                                                                                              | 22        |
| 2.1.2 Diversidade étnica, linguística e sociocultural.....                                                                                                                     | 23        |
| 2.1.3 Organização sociopolítica e protagonismo indígena.....                                                                                                                   | 26        |
| 2.1.4 Rios, mobilidade e acesso às comunidades indígenas.....                                                                                                                  | 27        |
| 2.1.5 <i>Yawara Akanga</i> e os diferentes modos de conhecer o território.....                                                                                                 | 29        |
| 2.1.6 Da diversidade do Alto Rio Negro à especificidade Yanomami de Maturacá.....                                                                                              | 31        |
| 2.2 MERGULHANDO NAS CORREDEIRAS DA HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ALTO RIO NEGRO.....                                                                           | 32        |
| 2.2.1 Os internatos e a transformação dos modos de vida.....                                                                                                                   | 34        |
| 2.2.2 Território, língua e conhecimentos sob intervenção.....                                                                                                                  | 36        |
| 2.2.3 Entre imposições e resistências.....                                                                                                                                     | 37        |
| 2.2.4 A memória dos internatos e suas diferentes interpretações.....                                                                                                           | 37        |
| 2.2.5 <i>Ayuri Educacional</i> : fincando os esteios da Educação Escolar Indígena.....                                                                                         | 39        |
| 2.3 PANORAMA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA: APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO.....                                                                       | 45        |
| 2.3.1 Peneirando os sujeitos da pesquisa.....                                                                                                                                  | 48        |
| <b>3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INDÍGENA: FUNDAMENTOS, CONSTRUÇÃO E TERRITORIALIZAÇÃO.....</b>                                                                              | <b>54</b> |
| 3.1 MARCOS LEGAIS E FUNDAMENTOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INDÍGENA.....                                                                                                   | 54        |
| 3.2 ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DOS PPPIS EM SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA.....                                                                                                       | 65        |
| 3.3 TERRITORIALIZANDO OS PPPIS: PROPOSTAS DIFERENCIADAS E DIMENSÕES SOCIOCULTURAIS, AMBIENTAIS E TERRITORIAIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA..... | 76        |
| 3.3.1 A Escola Estadual Indígena Kariamã: conhecimento, identidade e bem viver.....                                                                                            | 78        |
| 3.3.2 A Escola Estadual Indígena Tenente Antônio João: pluralidade étnica e territorialidade fronteiriça.....                                                                  | 81        |

|                                                                                                                 |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.3.3 A Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição: o PPPY e a territorialidade educativa Yanomami.....       | 85         |
| 3.4 DESAFIOS PARA O ACESSO, ATENDIMENTO E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS.....        | 94         |
| 3.5 DAS EXPERIÊNCIAS ANALISADAS À CONSTRUÇÃO DE DIMENSÕES DO PPPI.....                                          | 105        |
| 3.6 SÍNTESE ANALÍTICA.....                                                                                      | 106        |
| <b>4 OS FILHOS DA LUA, DE MATURACÁ.....</b>                                                                     | <b>112</b> |
| 4.1 HISTÓRIA DA OCUPAÇÃO E LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA: DA MOBILIDADE YANOMAMI À CONSTRUÇÃO DOS <i>XAPONOS</i> ..... | 114        |
| 4.2 ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, SOCIOECONÔMICA, CULTURAL E INSTITUCIONAL DE MATURACÁ.....                             | 118        |
| 4.2.1 Representação política e organizações Yanomami.....                                                       | 118        |
| 4.2.2 Presença institucional, políticas públicas e território.....                                              | 125        |
| 4.2.3 PGTA, governança territorial e Educação Escolar Indígena.....                                             | 128        |
| 4.3 SABERES TRADICIONAIS E PROCESSOS PRÓPRIOS DE APRENDIZAGEM YANOMAMI: CONTRIBUIÇÕES AO PPPY.....              | 129        |
| 4.3.1 <i>Reahu</i> : ritual, memória e aprendizagem.....                                                        | 131        |
| 4.3.2 Brejeira e paricá.....                                                                                    | 133        |
| 4.3.3 Caça, pesca, coleta e conhecimento territorial.....                                                       | 135        |
| 4.3.4 Lugares sagrados e espíritos da natureza.....                                                             | 135        |
| 4.3.5 Atividades sustentáveis da comunidade.....                                                                | 137        |
| 4.3.6 Pinturas tradicionais e adornos.....                                                                      | 139        |
| 4.3.7 Cantos Yanomami, memória e cuidado.....                                                                   | 141        |
| 4.4 SÍNTESE: <i>URIHI</i> , CONHECIMENTOS YANOMAMI E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....                           | 142        |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                              | <b>147</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                         | <b>153</b> |
| APÊNDICE A – MEMORIAL ACADÊMICO.....                                                                            | 158        |
| APÊNDICE B – GLOSSÁRIO YANONAMI REGIÃO DE MATURACATERI.....                                                     | 168        |
| APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS LIDERANÇAS YANOMAMI.....                                                  | 170        |
| APÊNDICE D – REGISTROS FOTOGRÁFICOS.....                                                                        | 172        |
| APÊNDICE E – ROTEIROS DE ENTREVISTAS.....                                                                       | 178        |

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena constitui um campo marcado por conquistas históricas e por desafios relacionados à efetivação dos direitos educacionais dos povos indígenas no Brasil. A Constituição Federal de 1988 reconheceu direitos fundamentais relativos às línguas, culturas, formas de organização social e tradições indígenas, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 – e as normativas posteriores consolidaram princípios de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Entretanto, transformar esses princípios jurídicos em práticas educacionais territorialmente referenciadas permanece um desafio.

Nas últimas décadas, importantes avanços normativos, políticos e institucionais contribuíram para ampliar o reconhecimento dos modos próprios de ensinar, aprender e produzir conhecimentos dos povos indígenas. Ainda assim, persistem dificuldades relacionadas à elaboração e à implementação de propostas pedagógicas capazes de dialogar efetivamente com as territorialidades, as línguas originárias, as formas próprias de organização social, as memórias e os conhecimentos produzidos nas comunidades.

Nesse contexto, o Projeto Político-Pedagógico Indígena (PPPI) adquire importância que ultrapassa sua função técnico-administrativa. Sua construção pode constituir processo político e pedagógico por meio do qual a comunidade explicita princípios, necessidades, projetos de futuro e concepções próprias de educação. A legitimidade desse instrumento, entretanto, depende da participação dos sujeitos indígenas e da capacidade institucional de reconhecer conhecimentos e processos educativos que não se originam exclusivamente no espaço escolar.

O município de São Gabriel da Cachoeira, localizado no noroeste do estado do Amazonas, constitui um contexto particularmente significativo para essa discussão. Marcado por ampla diversidade étnica, sociocultural e linguística, reúne diferentes povos indígenas e experiências históricas de organização política, luta territorial, educação e defesa das línguas originárias. A cooficialização de línguas indígenas no município, incluindo a língua Yanomami, constitui uma das expressões desse protagonismo.

As organizações indígenas do Alto Rio Negro desempenharam papel relevante na construção de políticas voltadas à garantia dos direitos constitucionais, à proteção dos territórios e ao reconhecimento de modelos educacionais específicos. Nesse processo, a escola passou gradativamente de instituição historicamente associada a projetos de integração e assimilação para espaço também disputado e ressignificado pelos próprios povos indígenas.

Essa mudança não elimina as contradições existentes. A presença da escola nos territórios indígenas coloca em relação diferentes formas de conhecimento, temporalidades, línguas, modos de aprendizagem e concepções de educação. O desafio não consiste apenas em acrescentar elementos culturais indígenas a currículos previamente estabelecidos, mas em construir condições para que os próprios povos participem das decisões sobre a educação escolar que desejam.

É nesse contexto que se insere esta pesquisa, desenvolvida a partir da realidade dos Yanomami de Maturacá, no município de São Gabriel da Cachoeira. A investigação voltou-se para o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico Indígena e para as relações entre escola, comunidade, território, conhecimentos Yanomami e participação comunitária.

A análise do documento *Mahu pë mayo pruka powwëi* - “Um caminho para seguir juntos” -, das experiências relacionadas à Educação Escolar Indígena no município e das narrativas produzidas durante o trabalho de campo evidenciou que a consolidação de um PPPI Yanomami não pode ser compreendida apenas como atendimento a uma exigência administrativa. Trata-se de processo que envolve escolhas políticas, pedagógicas e epistemológicas e que necessita da participação das comunidades e dos sujeitos legitimados para produzir e transmitir conhecimentos.

A problemática desta investigação emerge justamente da distância existente entre o reconhecimento jurídico da Educação Escolar Indígena diferenciada e as condições concretas para sua efetivação. Embora os marcos normativos assegurem aos povos indígenas o direito a processos próprios de aprendizagem, à língua, à cultura e à organização comunitária, a elaboração e a implementação dos PPPIs ainda enfrentam entraves institucionais, político-pedagógicos, territoriais, logísticos e socioculturais.

Ao mesmo tempo, reconhecer a importância dos conhecimentos Yanomami para a educação escolar exige outro cuidado: nem todo conhecimento produzido na comunidade pode ou deve ser automaticamente transformado em conteúdo curricular. Os conhecimentos possuem sujeitos, espaços, temporalidades, formas próprias de transmissão e diferentes condições de circulação. Por isso, a participação comunitária não constitui apenas estratégia metodológica para a elaboração do PPPI, mas condição para definir aquilo que pode estabelecer relação com a escola e os limites que precisam ser preservados.

Diante dessas questões, a pergunta central que orientou a pesquisa foi: como um Projeto Político-Pedagógico Indígena, fundamentado nos anseios, conhecimentos e processos próprios de aprendizagem dos Yanomami de Maturacá, pode contribuir para o fortalecimento

da Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e territorialmente referenciada?

A partir dessa questão, buscou-se compreender os fatores que atravessam os processos de construção dos PPPIs em São Gabriel da Cachoeira; identificar conhecimentos, práticas, espaços e sujeitos considerados significativos pelos interlocutores Yanomami; e analisar de que modo essas dimensões podem contribuir para a construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, considerando também suas relações com processos mais amplos de gestão territorial e política educacional.

O objetivo geral da dissertação consiste em compreender como um Projeto Político-Pedagógico Indígena, fundamentado nos anseios, conhecimentos e processos próprios de aprendizagem dos Yanomami de Maturacá, pode contribuir para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e territorialmente referenciada.

Como objetivos específicos, pretende-se: a) analisar os marcos históricos, legais, políticos e institucionais relacionados à Educação Escolar Indígena e à construção dos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas no contexto de São Gabriel da Cachoeira; b) identificar e analisar fatores político-pedagógicos, institucionais, socioculturais, territoriais e logísticos que interferem nos processos de elaboração, acompanhamento e implementação dos PPPIs das escolas indígenas; c) compreender, a partir das narrativas e experiências dos interlocutores Yanomami de Maturacá, conhecimentos, práticas, espaços, sujeitos e processos próprios de aprendizagem que possam subsidiar discussões comunitárias relacionadas ao PPPI; d) analisar aproximações entre as proposições relacionadas ao PPPI Yanomami e processos mais amplos de organização comunitária, territorial e educacional, entre eles o Plano de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA) e o Território Etnoeducacional (TEE).

A relevância da pesquisa manifesta-se em diferentes dimensões. Social e politicamente, contribui para o debate sobre participação comunitária, autonomia e efetivação dos direitos educacionais indígenas. No campo educacional, problematiza formas padronizadas de construção curricular e de elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos. No campo acadêmico, procura ampliar a discussão sobre Educação Escolar Indígena a partir da relação entre território, sujeitos e conhecimentos, reconhecendo que os povos indígenas não constituem apenas objetos de políticas educacionais ou de pesquisas, mas produtores de conhecimentos e protagonistas na definição de seus projetos educativos.

A contribuição da investigação reside, ainda, em deslocar a discussão do simples reconhecimento da diferença para o reconhecimento do direito ao conhecimento próprio. Isso

implica compreender que os conhecimentos Yanomami possuem legitimidade independentemente de sua incorporação à escola e que cabe aos próprios sujeitos da comunidade participar das decisões sobre aquilo que pode ser compartilhado, registrado, transmitido ou relacionado ao currículo escolar.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, interdisciplinar e participativa. Foram articulados levantamento bibliográfico, análise documental, observação participante, registros em diário de campo e interlocuções realizadas com lideranças, professores, gestores, representantes institucionais e outros participantes vinculados à realidade investigada. A produção dos dados valorizou a escuta, a oralidade, a memória, a observação do cotidiano e a participação nos espaços comunitários.

No desenvolvimento do trabalho de campo, a pesquisa também precisou reconhecer que os processos de produção de conhecimento nem sempre obedecem à linearidade das entrevistas acadêmicas convencionais. Conversas realizadas nos espaços da comunidade, retomadas de narrativas e o respeito aos tempos dos interlocutores constituíram dimensões importantes do percurso metodológico. Tal postura aproxima-se de perspectivas que questionam metodologias coloniais de pesquisa e defendem maior protagonismo dos povos indígenas na produção das narrativas sobre suas próprias realidades.

A dissertação está organizada em três capítulos. O Capítulo 1 - Contexto Yawara Akanga apresenta o território de São Gabriel da Cachoeira, sua diversidade sociocultural e linguística, as territorialidades do Alto Rio Negro e o percurso histórico da Educação Escolar Indígena, destacando processos de resistência, protagonismo indígena e organização sociopolítica. O Capítulo 2 discute os marcos legais e os fundamentos relacionados aos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas, analisa experiências de construção dos PPPIs em escolas estaduais indígenas de São Gabriel da Cachoeira e identifica desafios relacionados ao acompanhamento técnico-pedagógico, às condições territoriais, institucionais e interculturais e à participação comunitária. O Capítulo 3 - Os Filhos da Lua, de Maturacá desloca a análise para os Yanomami de Maturacá. A partir das narrativas e experiências compartilhadas durante a pesquisa, são discutidas relações entre território, memória, organização sociopolítica, conhecimentos, práticas comunitárias e processos próprios de ensinar e aprender. O capítulo também sistematiza temáticas indicadas pelos interlocutores para futuras discussões do PPPI, ressaltando que essa sistematização não constitui um currículo pronto nem autorização automática para escolarização dos conhecimentos.

Ao percorrer esses três movimentos, contexto histórico-territorial, processos político-pedagógicos de construção dos PPPIs e conhecimentos produzidos no território Yanomami, a

pesquisa busca compreender a Educação Escolar Indígena para além da presença física da escola no território. A questão central está em reconhecer as condições necessárias para que os próprios Yanomami participem da definição da escola que desejam, dos conhecimentos com os quais ela pode dialogar e dos caminhos por meio dos quais a instituição escolar pode contribuir para o fortalecimento da vida comunitária, da língua, da memória, do território e dos projetos de futuro.

## 2 CONTEXTO *YAWARA AKANGA*

Este capítulo apresenta o contexto histórico, territorial, sociocultural e político no qual se insere a pesquisa, tomando São Gabriel da Cachoeira e o Alto Rio Negro como espaços de referência para compreender a constituição da Educação Escolar Indígena e, posteriormente, a realidade Yanomami de Maturacá. Mais do que caracterizar geograficamente a área investigada, busca-se demonstrar que território, diversidade sociocultural, línguas, processos históricos de escolarização e mobilização política indígena constituem dimensões indissociáveis para a compreensão dos desafios contemporâneos relacionados à construção dos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas.

A denominação *Yawara Akanga*, expressão em Nheengatu associada à configuração territorial conhecida como “Cabeça do Cachorro”, é adotada como referência ao território em que diferentes povos, línguas, histórias e formas de produção de conhecimentos coexistem. A utilização dessa expressão permite, ainda, deslocar a compreensão do território para além de sua delimitação político-administrativa, reconhecendo-o como espaço vivido, significado e historicamente constituído pelos povos que nele habitam.

Nessa organização, o capítulo está estruturado em três movimentos complementares. Inicialmente, apresenta-se São Gabriel da Cachoeira em suas dimensões territorial, sociocultural, linguística e política, aproximando progressivamente a discussão da realidade Yanomami de Maturacá. Em seguida, percorre-se a historicidade da Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro, desde os processos missionários e integracionistas até a organização política e o protagonismo indígena na reivindicação de uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

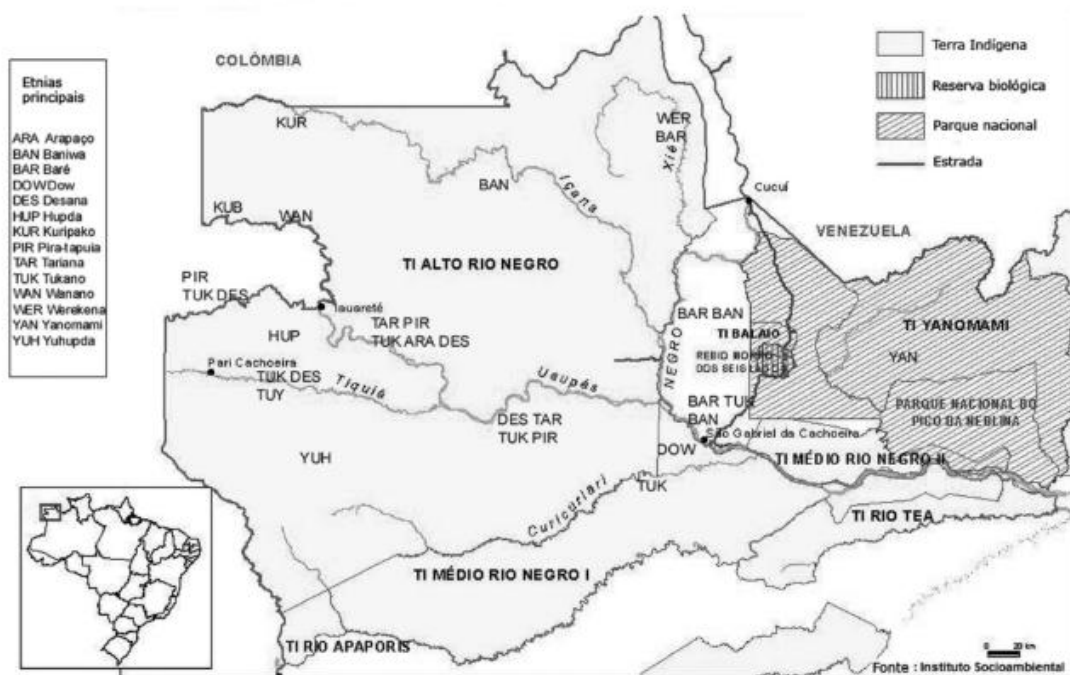
### 2.1 SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA: TERRITÓRIO, DIVERSIDADE SOCIOCULTURAL E CONTEXTO DA PESQUISA

São Gabriel da Cachoeira está localizado no extremo noroeste do estado do Amazonas, na sub-região do Alto Rio Negro, em área fronteiriça com a Colômbia e a Venezuela. Sua posição geográfica, extensão territorial, diversidade sociocultural e linguística e predominância da população indígena conferem ao município características singulares no contexto amazônico e brasileiro. Compreender essas especificidades constitui uma etapa necessária para situar a área desta pesquisa e, posteriormente, adentrar a realidade sociocultural e educacional dos Yanomami de Maturacá.

O município encontra-se a aproximadamente 852 km de Manaus em linha reta e a cerca de 1.061 km por percurso fluvial. É atravessado pela Linha do Equador e possui

território distribuído entre os hemisférios Norte e Sul. Sua localização e dimensão territorial influenciam diretamente a mobilidade da população, o acesso às comunidades e a implementação de políticas públicas, entre elas as políticas educacionais.

MAPA 01 – LOCALIZAÇÃO DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA NO ALTO RIO NEGRO



Fonte: Instituto Socioambiental (ISA).

Historicamente, São Gabriel da Cachoeira passou por diferentes configurações político-administrativas. Tornou-se freguesia em 1858, foi elevado à condição de vila em 1891 e, após reorganizações administrativas, adquiriu a condição de cidade no século XX. Esses processos históricos precisam ser analisados em articulação com as diferentes formas de ocupação territorial que antecedem a constituição político-administrativa do município, uma vez que a região já era habitada por diferentes povos indígenas muito antes da formação das fronteiras e instituições estatais.

Com área territorial superior a 100 mil km, São Gabriel da Cachoeira figura entre os municípios brasileiros de maior extensão territorial. Seu território é popularmente conhecido como *Yawara Akanga*, expressão em Nheengatu traduzida como “Cabeça do Cachorro”, em referência à configuração cartográfica da região.

A expressão *Yawara Akanga*, utilizada no título deste capítulo, não assume aqui somente uma função de localização geográfica. Ela permite aproximar a representação cartográfica oficial das formas locais de nomear, reconhecer e compreender o território. No cotidiano gabrielense, diferentes referências são empregadas para designar partes dessa

configuração territorial, demonstrando como a geografia também pode ser apropriada e ressignificada pelas formas locais de orientação e pertencimento.

A organização administrativa de um município territorialmente tão amplo constitui um desafio. O Plano Diretor Participativo de São Gabriel da Cachoeira, instituído pela Lei Municipal nº 209, de 21 de novembro de 2006, estabeleceu regiões administrativas com a finalidade de contribuir para a descentralização do planejamento e da gestão territorial. O documento contempla áreas correspondentes a diferentes rios, calhas e localidades do município, evidenciando a relação entre organização administrativa, hidrografia e distribuição populacional.

A compreensão dessa distinção é importante para esta dissertação porque a Educação Escolar Indígena está diretamente relacionada ao território. As políticas educacionais chegam a espaços que já possuem formas próprias de organização social, conhecimentos, línguas, histórias e processos educativos. Consequentemente, pensar a escola indígena implica reconhecer que a mesma se insere em territórios previamente constituídos por relações sociais, culturais, políticas e cosmológicas.

### 2.1.1 Terras Indígenas e territorialidades no Alto Rio Negro

A história recente do Alto Rio Negro também foi marcada pela mobilização dos povos indígenas pelo reconhecimento e pela garantia de seus direitos territoriais. A demarcação das Terras Indígenas constituiu uma das dimensões centrais dessas lutas, envolvendo organizações indígenas, lideranças, comunidades e diferentes instituições.

No levantamento realizado para esta pesquisa, foram identificadas Terras Indígenas<sup>1</sup> que abrangem áreas do município e da região, entre elas Alto Rio Negro, Médio Rio Negro I, Médio Rio Negro II, Rio Téa, Rio Apapóris, Cué-Cué/Marabitanas, Balaio, além da Terra Indígena Yanomami. O quadro elaborado durante a investigação reúne informações relativas aos atos administrativos, áreas e situações jurídico-administrativas correspondentes.

QUADRO 01 – TERRAS INDÍGENAS CONSIDERADAS NA CARACTERIZAÇÃO TERRITORIAL DA PESQUISA

| TERRAS INDÍGENAS      | ATO DECLARATÓRIO/<br>HOMOLOGATÓRIO                              | ÁREA (ha) | SITUAÇÃO   |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------|------------|
| TI Médio Rio Negro I  | Portaria nº 1.558, de 13/12/1995;<br>Decreto s/n, de 14/04/1998 | 1.810.700 | Homologada |
| TI Médio Rio Negro II | Portaria nº 1.559, de 13/12/1995;<br>Decreto s/n, de 14/04/1998 | 316.216   | Homologada |

<sup>1</sup> 92,44% da área do município de São Gabriel da Cachoeira é TI. O estágio das TIs (em estudo, delimitada, declarada, homologada). Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/4068>. Acesso em: 20 jun. 2025.

|                            |                                                                 |           |            |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------|-----------|------------|
| TI Rio Téa                 | Portaria nº 106, de 13/02/1996;<br>Decreto s/n, de 14/04/1998   | 414.137   | Homologada |
| TI Rio Apaporis            | Portaria nº 313, de 17/05/1996;<br>Decreto s/n, de 14/04/1998   | 107.168   | Homologada |
| TI Alto Rio Negro          | Portaria nº 301, de 17/05/1996;<br>Decreto s/n, de 14/04/1998   | 8.036.966 | Homologada |
| TI Cué cué/<br>Marabitanas | Portaria nº 1.703, de 19/04/2013                                | 808.645   | Declarada  |
| TI Balaio                  | Portaria nº 2.364, de 15/12/2006;<br>Decreto s/n, de 21/12/2009 | 258.219   | Homologada |
| TI Yanomami                | Decreto de 25/05/1992                                           | 9.664.975 | Homologada |

**Fonte:** Elaboração própria, com base em dados da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), FOIRN/ISA e do Governo Federal, consultados até setembro de 2025.

A manutenção desse quadro permite visualizar a amplitude territorial na qual a pesquisa está inserida. A Terra Indígena Yanomami possui importância particular para este estudo porque nela se localiza Maturacá, espaço central da investigação. Contudo, antes de adentrar especificamente essa realidade, é necessário compreender que ela integra uma região caracterizada pela coexistência de diferentes povos, línguas e territorialidades.

A presença das Forças Armadas também constitui elemento da configuração territorial contemporânea de São Gabriel da Cachoeira. Em razão da extensa faixa de fronteira internacional, diferentes estruturas militares foram instaladas no município, entre elas Pelotões<sup>2</sup> Especiais de Fronteira localizados em diferentes regiões, inclusive Maturacá.

Essa presença deve ser considerada não apenas sob a perspectiva da defesa das fronteiras nacionais, mas também em relação aos territórios indígenas nos quais essas estruturas foram instaladas. Essa questão ganhará maior concretude posteriormente, quando a dissertação abordar Maturacá e as relações estabelecidas entre a comunidade, organizações indígenas e diferentes instituições do Estado.

### 2.1.2 Diversidade étnica, linguística e sociocultural

São Gabriel da Cachoeira distingue-se no cenário brasileiro pela expressiva presença indígena. A população encontra-se distribuída entre a sede municipal e numerosas comunidades localizadas ao longo do Rio Negro e de seus afluentes e subafluentes. Essa configuração faz com que a diversidade sociocultural não constitua uma característica periférica do município, mas um de seus elementos estruturantes. O município é reconhecido pela numerosa presença de povos indígenas. São registradas 23 etnias<sup>3</sup>: Arapaso, Baniwa,

<sup>2</sup> Histórico do EB em São Gabriel da Cachoeira, incluindo os Pelotões Especiais de Fronteira. Disponível em: [https://www.legiaodainfantariadoceara.org/leginf\\_5bis\\_index.html](https://www.legiaodainfantariadoceara.org/leginf_5bis_index.html). Acesso em: 20 set. 2025.

<sup>3</sup> Povos Indígenas do Rio Negro: uma introdução à socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira /Aloisio Cabalzar, Carlos Alberto Ricardo editores.3. ed. rev., São Paulo: ISA - Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2006.

Barasana, Baré, Dâw, Desana, Hupd'âh, Karapanã, Kubeo, Koripako, Makuna, Miriti-tapuya, Nadëb, Piratapuya, Siriano, Tariano, Tatuyo, Tukano, Tuyuka, Wanano, Werekena, Yuhupdeh e Yanomami, além de outras autodenominações que expressam diferentes formas de reconhecimento e identificação. Nos últimos anos, também passou a ser mencionada a denominação Yebá-Mahsã, pertencente ao conjunto linguístico Tukano Oriental.

Mais de 340 comunidades indígenas encontram-se distribuídas ao longo do Rio Negro e de seus afluentes e subafluentes, entre eles Uaupés, Içana, Tiquié, Xié, Ayari, Cubate, Maiá e Cauburís. Essa pluralidade sociocultural manifesta-se igualmente no campo linguístico. No território circulam línguas pertencentes a diferentes famílias linguísticas, além do Nheengatu, do português e, em determinadas relações fronteiriças, do espanhol.

As línguas indígenas presentes na região integram diferentes famílias linguísticas, entre elas Tukano Oriental, Aruak, Yanomami, Japurá-Uaupés e Tupi. O Nheengatu, por exemplo, é utilizado por Baré, Werekena e por segmentos de outros povos do Rio Negro, constituindo importante língua de comunicação regional.

A cooficialização de línguas indígenas em São Gabriel da Cachoeira constitui uma conquista política particularmente significativa. Nheengatu, Tukano e Baniwa foram reconhecidas pela legislação municipal e, posteriormente, a língua Yanomami passou a integrar o conjunto das línguas cooficiais. Esse processo não representa apenas o reconhecimento simbólico da diversidade, mas resulta da mobilização política indígena em defesa do direito de utilizar suas línguas nas relações com o poder público.

Essa dimensão linguística relaciona-se diretamente à problemática desta dissertação. Uma Educação Escolar Indígena que se pretende específica, diferenciada e intercultural não pode considerar as línguas indígenas apenas como instrumentos auxiliares para a tradução de conteúdos originalmente concebidos em português. A língua participa da memória, da produção e da transmissão dos conhecimentos e das formas pelas quais os sujeitos interpretam e estabelecem relações com o mundo.

A diversidade linguística constitui, portanto, também um desafio educacional. A existência de diferentes línguas, situações de bilinguismo e multilinguismo e processos históricos de deslocamento ou enfraquecimento linguístico exige políticas educacionais capazes de responder às distintas realidades presentes no município.

A complexidade sociocultural de São Gabriel da Cachoeira resulta ainda de processos históricos de contato, deslocamento e formação de famílias indígenas e não indígenas. A sede municipal, *Táwa*, reúne populações provenientes de diferentes comunidades, rios, estados

brasileiros e países fronteiriços, constituindo um espaço de permanentes relações interculturais.

Além dos diferentes povos indígenas, a composição sociocultural de São Gabriel da Cachoeira também resulta da presença histórica e contemporânea de populações não indígenas e de distintos processos migratórios. Descendentes de europeus, afrodescendentes, nordestinos, colombianos, venezuelanos e outros grupos passaram a integrar a dinâmica social do município em diferentes períodos, seja em decorrência dos processos de colonização e ocupação da região, seja por movimentos migratórios mais recentes. Em uma área marcada pela fronteira internacional, esses deslocamentos e permanências contribuíram para constituir um espaço de intensas relações interculturais.

Essas relações também se expressam na constituição histórica das famílias locais. Ao longo de diferentes gerações, formaram-se famílias provenientes tanto de uniões entre indígenas de outros grupos, de não indígenas, quanto de casamentos entre indígenas e não indígenas, estes últimos designados, em determinados contextos locais, por termos como *kariwa*, peão, paisano ou *chico*. As famílias eram reconhecidas por seus sobrenomes e por sua vinculação a sítios, comunidades ou localidades do município, como Garrido Otero, em São Felipe; Figueiredo, em Parawarí; Albuquerque, em Bela Vista; Fernandes, Lopes e Gonçalves, na sede (*Táwa*); Oliveira, em Camanaus; Palheta, em Maçarabí; Mendes e Ambrósio, em Livramento; González, em Marabitanas; e Coimbra, em Tabocal, entre outras.

Parte dessas famílias viveu durante longos períodos em sítios ou comunidades, mantendo, em alguns casos, vínculos com esses lugares como espaços de convivência e reencontro familiar. O deslocamento para a sede municipal esteve relacionado, entre outros fatores, à busca por escolarização. Nesse movimento, a convivência cotidiana, os casamentos e as relações estabelecidas entre famílias favoreceram aproximações com práticas culturais e linguísticas presentes no universo Baré. Essas trajetórias revelam a complexidade das relações estabelecidas entre famílias, comunidades e lugares no município.

Nesse contexto de intensas relações interétnicas, a pesquisa identificou também processos de reconhecimento e afirmação do pertencimento Baré relacionados à ancestralidade, às relações de parentesco, à convivência comunitária, ao território e ao uso do Nheengatu. Identidades, línguas e pertencimentos não podem ser analisados como elementos estáticos. São Gabriel da Cachoeira constitui um espaço de circulação no qual diferentes trajetórias familiares, comunitárias e territoriais se encontram.

Para os objetivos desta pesquisa, entretanto, reconhecer essa diversidade não significa reduzir os diferentes povos a uma realidade homogênea. Não existe uma única experiência

indígena gabrielense. Cada povo possui histórias, línguas, formas de organização social, territorialidades e processos próprios de produção e transmissão de conhecimentos.

Esse pressuposto é fundamental para evitar que a expressão “Educação Escolar Indígena” produza uma homogeneização justamente da diversidade que pretende reconhecer.

### 2.1.3 Organização sociopolítica e protagonismo indígena

A organização sociopolítica constitui outra dimensão relevante para a compreender São Gabriel da Cachoeira. Além das organizações em diferentes rios e territórios, o município reúne associações de mulheres, professores, artesãos, moradores, pescadores e jovens, bem como entidades indígenas de diferentes abrangências. Nesse cenário, destaca-se historicamente a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), fundada em 1987 e consolidada como importante instância representativa dos povos indígenas da região.

Fundada em 1987, representa 23 povos indígenas do rio Negro, numa área que abrange os municípios de Barcelos, Santa Isabel do rio Negro, São Gabriel da Cachoeira, no Amazonas. Somos uma associação civil sem fins lucrativos reconhecida como de utilidade pública pela lei 1831/ 1987 e uma das principais organizações do movimento indígena no Brasil sendo referência mundial sobre a defesa dos povos indígenas na América Latina. [...] Representamos cerca de 90 associações de base e temos como compromisso fortalecer seus projetos em diferentes áreas, como cultura, educação, desenvolvimento, econômico, saúde e meio ambiente (Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2024, n.p.).

A atuação dessas entidades evidencia que os povos indígenas do Alto Rio Negro não constituem apenas destinatários de políticas públicas. São sujeitos políticos que formulam demandas, constroem propostas, realizam assembleias, estabelecem articulações institucionais e participam da luta pela efetivação de direitos.

Sob essa perspectiva, a construção dos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas também deve ser compreendida como processo político e coletivo. A participação comunitária não se limita à presença em reuniões convocadas pelos sistemas de ensino, mas pressupõe a possibilidade de intervir na definição de prioridades, na formulação das propostas e nas decisões acerca da educação que se pretende construir em cada território.

Essa concepção de participação aproxima-se das formas coletivas de organização presentes no Alto Rio Negro e será retomada, adiante, por meio da noção de Ayurí Educacional, compreendida nesta pesquisa como uma construção compartilhada entre povos indígenas, comunidades e instituições em torno de objetivos educacionais comuns.

#### 2.1.4 Rios, mobilidade e acesso às comunidades indígenas

A configuração hidrográfica de São Gabriel da Cachoeira constitui elemento fundamental para compreender a organização territorial e as condições de circulação entre a sede municipal e as comunidades indígenas. O Rio Negro e sua extensa rede de afluentes e subafluentes estruturam parte significativa dos deslocamentos no município, conectando comunidades e diferentes territorialidades indígenas. Nesse contexto, os rios não constituem apenas vias de circulação, mas integram as relações sociais, econômicas, culturais e educacionais estabelecidas pelos povos que historicamente ocupam esses territórios.

As condições de navegabilidade variam conforme as características dos canais fluviais, o regime hidrológico e a sazonalidade regional. As oscilações no nível das águas modificam as condições de circulação e de acesso às comunidades, sobretudo nos trechos marcados por corredeiras, cachoeiras, afloramentos rochosos e outras feições que interferem na navegação. Nos períodos de menor nível das águas, determinados percursos tornam-se mais complexos e exigem estratégias de deslocamento associadas ao conhecimento acumulado por aqueles que circulam nesses rios.

Essas condições apresentam particularidades nas diferentes calhas que compõem a rede hidrográfica do município. Os rios Uaupés, Içana, Xié, Ayarí, Papurí, Tiquié e Cauburís possuem dinâmicas e condições próprias de navegabilidade. As forquilhas, denominação local utilizada para determinadas bifurcações dos cursos fluviais, também constituem referências importantes nos percursos e na orientação territorial. Desse modo, as distâncias não podem ser interpretadas exclusivamente em quilômetros: o tempo de deslocamento depende do percurso fluvial, do período do ano, das condições do canal, do tipo de embarcação e, sobretudo, do conhecimento do território.

Dependendo do lugar em que está inserida a comunidade indígena e do meio de transporte, a viagem pode durar em torno de 2 horas se for de transporte aéreo ou mais de 15 dias para chegar na sede se for de motor HP 15 ou motor rabeta. A situação mais crítica é dos conterrâneos-parentes que vivem na linha de fronteira, nas orelhas (*yawara nambí*) e focinho (*yawara tim*) do cachorro, correspondente às comunidades que ficam no Ayarí, no alto rio Uaupés e Tiquié.

Os rios de São Gabriel da Cachoeira têm diferentes leitos e características peculiares. O rio Negro e Uaupés são largos e extensos, apresentando fortes banzeiros, rebojos e corredeiras. O Uaupés tem trecho que exige transporte terrestre para conduzir passageiros e mercadorias entre as comunidades de Ipanoré e Urubuquara, por causa de uma grande

cachoeira, compreendida como um portal que originou os povos indígenas, na visão dos Talyeseres (Tariano).

O rio Içana, Xié, Ayarí e Papurí não são largos, comparados ao rio principal. No entanto, ambos têm trechos inavegáveis que necessitam de uma parada obrigatória, para arrastar as voadeiras e canoas, transportar as bagagens por trilhas próximas às suas margens, pelo perigo que as cachoeiras e corredeiras representam. Muitas canoas foram sucumbidas pela força das águas, pela teimosia, falta de conhecimento da área e inexperiência do prático.

Viajar nos rios mais estreitos, como o Tiquié, Xié, Cubate, Cauburís, percebe-se a diferença expressiva dos leitos, além da dinâmica fluvial. Essas condições não são secundárias quando se discute educação.

A dinâmica fluvial repercute diretamente na organização da vida das comunidades e na implementação das políticas públicas. No campo educacional, interfere no deslocamento de estudantes, professores e equipes técnicas; no transporte da alimentação e dos materiais escolares; na realização de formações; no acompanhamento pedagógico e administrativo; e na própria organização do calendário escolar. Dessa maneira, a geografia transforma-se também em questão político-pedagógica.

Uma política educacional elaborada a partir da lógica dos centros urbanos pode pressupor reuniões frequentes, acompanhamento presencial, deslocamentos rápidos e comunicação contínua. No Alto Rio Negro, porém, uma viagem entre a sede municipal e determinadas comunidades pode exigir dias de deslocamento, recursos financeiros elevados, disponibilidade de combustível, conhecimento das condições dos rios e adequação aos ciclos climáticos.

Compreender a Educação Escolar Indígena em São Gabriel da Cachoeira exige, portanto, incorporar essa dimensão hidrográfica à análise territorial. Distância, nesse contexto, envolve não somente extensão espacial, mas tempo de deslocamento, sazonalidade, condições de navegabilidade, custos logísticos e conhecimentos construídos sobre os rios, seus canais, percursos e formas de circulação.

Os rios, entretanto, não podem ser compreendidos somente a partir de suas características geomorfológicas ou de sua função como eixos de circulação. Para os povos indígenas do Alto Rio Negro, constituem espaços de vida nos quais se articulam territorialidades, memórias, relações sociais, atividades de subsistência e processos de produção e transmissão de conhecimentos. Assim, a leitura geográfica do território encontra e dialoga com outras formas de conhecê-lo, nomeá-lo e vivenciá-lo, dimensão que será aprofundada na subseção seguinte.

Essa dimensão sociocultural dos rios que não pode ser reduzida à mobilidade. No texto produzido para esta pesquisa, o rio Negro é relacionado à *buya-açú*, a Cobra Grande, presente em narrativas de origem e distribuição dos povos indígenas. Também são mencionados lugares associados às histórias e cosmologias de povos que habitam diferentes calhas.

#### 2.1.5 *Yawara Akanga* e os diferentes modos de conhecer o território

A compreensão do território de São Gabriel da Cachoeira não se esgota em sua localização, extensão, rede hidrográfica ou demais características físicas. Embora esses elementos sejam fundamentais para a análise geográfica, o território é também conhecido, nomeado e vivenciado a partir das experiências históricas, das memórias e dos conhecimentos construídos pelos povos que nele vivem.

A própria expressão *Yawara Akanga*, em Nheengatu, traduzida como “Cabeça do Cachorro”, remete a uma forma de reconhecer e nomear esse espaço que ultrapassa sua delimitação cartográfica. A denominação associa-se à configuração territorial pela qual a região se tornou conhecida, mas, no contexto desta pesquisa, também possibilita refletir sobre a coexistência de diferentes maneiras de representar, interpretar e produzir conhecimentos sobre o território.

Entre os povos indígenas do Alto Rio Negro, essas formas de conhecimento não são homogêneas. Cada povo construiu, ao longo das gerações, relações próprias com rios, cachoeiras, serras, florestas, animais e demais elementos que compõem seus territórios. Os conhecimentos transmitidos pelos ancestrais orientam modos de circular, observar, interpretar sinais, reconhecer lugares, estabelecer cuidados e compreender relações entre seres humanos e não humanos.

Nessa perspectiva, a paisagem não se apresenta como um conjunto de elementos inertes ou como simples disponibilidade de recursos para apropriação humana. Determinados lugares, seres e elementos possuem vida, mães, donos ou outras formas de existência e agência, conforme as concepções próprias de cada povo. A relação com o território envolve, portanto, respeito, conhecimento e conexão entre dimensões físicas e espirituais, que não necessariamente se apresentam separadas nas epistemologias indígenas.

Na tradição Baré, conhecimentos transmitidos oralmente entre gerações permitem compreender essa relação. A pesquisadora aprendeu com sua avó, neta de Baré, que a paisagem comunica e que é necessário saber reconhecer seus sinais. A cachoeira chora; o vento pode avisar sobre um perigo que se aproxima; os animais também dão sinais que precisam ser observados e interpretados. Em Táwa, o povo Baré reconhece Buburi, Kurucuí

(indígenas que se transformaram em corredeiras), Adana (Ilha), Maxiaká (Igarapé), Mussumkwara (Buraco da cobra), Yawára-Itá (Pedra do Cachorro), dentre outros.

No material desta pesquisa, inclusive fenômenos climáticos aparecem relacionados a interpretações culturais. Entre os Baré, por exemplo, a chegada das frentes frias em determinado período está associada ao Arú<sup>4</sup>, personagem mitológico relacionado à chegada do frio e às narrativas transmitidas entre os antigos moradores.

A presença desse registro não pretende oferecer uma explicação meteorológica alternativa. Sua relevância, no contexto da pesquisa, consiste em demonstrar que um mesmo fenômeno pode ser compreendido a partir de diferentes sistemas de conhecimento. Esses ensinamentos não constituem apenas formas figurativas de descrever a natureza, mas integram uma maneira de conhecer e se relacionar com o território, construída pela observação, pela experiência, pela ancestralidade e pela transmissão intergeracional de conhecimentos.

Escutar e espiar o território, nesse entendimento também são formas de conhecê-lo. O conhecimento não decorre somente da mensuração ou da descrição dos elementos da paisagem, mas da capacidade de observar relações, interpretar sinais e reconhecer os cuidados necessários para viver e circular em determinados espaços. Essa leitura não invalida o conhecimento geográfico; coloca-o em diálogo com outras epistemologias e evidencia que um mesmo território pode ser conhecido a partir de diferentes referenciais.

Essa compreensão é particularmente importante para a presente pesquisa. Ao abordar a Educação Escolar Indígena, não se pretende tomar os conhecimentos indígenas apenas como conteúdos a serem incorporados ao currículo escolar, mas reconhecer que os povos possuem formas próprias de produzir, organizar e transmitir conhecimentos. O desafio consiste, portanto, em compreender como a escola pode estabelecer relações com essas epistemologias sem subordiná-las aos referenciais que historicamente orientaram a escolarização.

É nesse sentido que a leitura de *Yawara Akanga* assume, neste trabalho, uma dimensão que é simultaneamente geográfica e epistemológica. O território cartografado, delimitado e descrito pela Geografia encontra o território vivido, narrado, percorrido e conhecido por diferentes povos. Não se trata de estabelecer oposição entre essas formas de conhecimento,

---

<sup>4</sup> Na perspectiva Baré compartilhada pela avó da pesquisadora, determinados fenômenos climáticos encontram explicações nas narrativas transmitidas entre gerações. Arú é descrito como um sapo gigante que desce o rio Negro em sua canoa, remando e trazendo o frio proveniente das montanhas dos Andes. Segundo esses conhecimentos, os antigos moradores conseguem identificar materiais associados a Arú e os guardam como amuletos relacionados à pesca, ao trabalho e às relações com os seres encantados.

mas de reconhecer que elas partem de referenciais distintos e podem estabelecer diálogos sem que uma precise ocupar posição de superioridade sobre a outra.

Essa abordagem também exige cautela para que a diversidade dos povos do Alto Rio Negro não seja reunida sob uma suposta visão indígena única da natureza e do território. Os conhecimentos Baré aqui evocados pertencem a uma trajetória específica de transmissão familiar e ancestral e não são utilizados para explicar as cosmologias dos demais povos. Do mesmo modo, os conhecimentos Yanomami, Baniwa, Tukano e de outros povos precisam ser compreendidos a partir de seus próprios referenciais, sujeitos e territorialidades.

Essa constatação prepara uma questão que permeia a dissertação: quando a escola se instala em um território indígena, ela não chega a um espaço vazio de conhecimento. Ela encontra sujeitos que já nomeiam, interpretam, classificam, experienciam e transmitem conhecimentos sobre esse território. Reconhecer esses diferentes modos de conhecer evidencia que território, cultura, língua, memória e conhecimento se articulam de maneiras específicas entre os povos do Alto Rio Negro. É a partir dessa diversidade que a análise se aproxima, na subseção seguinte, da especificidade Yanomami de Maturacá, evitando projetar sobre esse povo categorias construídas a partir de outras experiências indígenas.

#### 2.1.6 Da diversidade do Alto Rio Negro à especificidade Yanomami de Maturacá

A caracterização de São Gabriel da Cachoeira permite compreender a amplitude do contexto em que esta investigação está inserida. Entretanto, a diversidade do município exige que o movimento seguinte seja de aproximação e delimitação. Entre os diferentes povos presentes no Alto Rio Negro encontram-se os Yanomami, cuja história, língua, organização social e relação com o território possuem especificidades que não podem ser explicadas exclusivamente pelas experiências dos demais povos da região.

A escolha de Maturacá como área de pesquisa não significa tomá-la como representação da totalidade Yanomami. Ao contrário, esta dissertação parte de uma realidade territorialmente situada. Essa delimitação é metodologicamente necessária.

As interpretações produzidas a partir de Maturacá devem ser compreendidas em relação aos sujeitos, às narrativas e às experiências que constituíram o campo desta pesquisa, evitando generalizações que transformem uma experiência localizada em explicação universal sobre o povo Yanomami.

Ao mesmo tempo, situar Maturacá no contexto de *Yawara Akanga* possibilita reconhecer que sua realidade educacional está relacionada a processos históricos e políticos mais amplos. A presença das missões religiosas, das instituições estatais, das organizações

indígenas, das políticas linguísticas, das disputas territoriais e das diferentes concepções de educação integra uma história que ultrapassa os limites da comunidade.

É justamente nesse encontro entre o contexto regional e a especificidade local que se insere o problema desta dissertação. Pensar um Projeto Político-Pedagógico Yanomami exige compreender, simultaneamente, as políticas que estruturaram a Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro e os conhecimentos, territorialidades, sujeitos e processos educativos próprios da comunidade em que esse projeto pretende constituir-se.

Dessa forma, caracterizar *Yawara Akanga* não significa apenas indicar onde a pesquisa foi realizada. Significa compreender o território histórico, político, sociocultural e epistemológico no qual a questão investigada se constitui.

## 2.2 MERGULHANDO NAS CORREDEIRAS DA HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ALTO RIO NEGRO

Compreender a Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro exige percorrer uma trajetória histórica marcada por diferentes projetos de sociedade, concepções de educação e relações estabelecidas entre povos indígenas, instituições religiosas e Estado. A escola que hoje reivindica a condição de indígena, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue não surgiu originalmente com essa configuração. Ela resulta de processos históricos de imposição, negociação, resistência e transformação.

Para fins analíticos, esse percurso pode ser compreendido a partir de três movimentos articulados. O primeiro corresponde à introdução da escolarização destinada aos povos indígenas e às estratégias missionárias e estatais de catequização, civilização e integração. O segundo refere-se à consolidação dos internatos e às transformações produzidas na organização sociocultural, territorial, linguística e educacional dos povos do Alto Rio Negro. O terceiro corresponde à resistência, à organização política e ao protagonismo indígena que contribuíram para modificar progressivamente a concepção de educação destinada aos povos indígenas e para assegurar direitos posteriormente reconhecidos pela Constituição Federal de 1988 e pelas políticas educacionais subsequentes.

A escola, nesse sentido, não é uma instituição *waimi* “idosa”, em Nheengatu, quando comparada à presença milenar dos povos originários nesses territórios. A metáfora das corredeiras procura representar um percurso educacional marcado por tensões, rupturas, permanências e mudanças. Percorrê-lo significa relacionar missões religiosas, internatos, escolas públicas municipais ou estaduais e, posteriormente, escolas reconhecidas como indígenas.

Freire (2004) situa na segunda metade do século XVI, com a atuação dos missionários jesuítas, o surgimento das primeiras escolas destinadas aos indígenas no contexto colonial brasileiro. Tratava-se, naquele momento, de escolas para indígenas, e não propriamente de indígenas, uma vez que seus objetivos estavam vinculados à catequização e à incorporação dos povos originários aos projetos coloniais.

No Alto Rio Negro, a escolarização também se desenvolveu em estreita relação com a presença missionária. A região já havia sido profundamente afetada pelos processos de colonização, exploração econômica, recrutamento da força de trabalho indígena e epidemias que atingiram diferentes populações.

No início do século XX, a trajetória das escolas que posteriormente integrariam as redes públicas de São Gabriel da Cachoeira passou a relacionar-se fortemente à ação educacional salesiana. Antes de assumirem as configurações administrativas de escolas municipais, estaduais ou indígenas, as instituições escolares da região estiveram vinculadas às missões e, conseqüentemente, à filosofia educacional e religiosa que orientava a atuação missionária.

Costa (2011) situa a expansão salesiana no contexto das relações entre a Santa Sé, o Estado brasileiro e a reorganização da presença católica no final do século XIX e início do século XX. Segundo o autor, essa atuação envolveu estratégias de expansão institucional da Igreja por meio de prefeituras apostólicas, prelazias e dioceses, em movimento associado ao processo de romanização.

A atuação salesiana na região foi estruturada em diferentes frentes, compreendendo assistência religiosa, fixação dos indígenas em determinados espaços, serviços sanitários, educação elementar e agrícola, além de atividades relacionadas à comunicação, abertura de estradas e acompanhamento meteorológico, conforme sistematizado por Costa (2011).

Nesse contexto, as missões foram instaladas em locais considerados estratégicos para a circulação regional, frequentemente próximos às confluências dos rios e a pontos utilizados nos deslocamentos das populações (pernoites, encontros para a troca e circulação de produtos, por exemplo). A localização favoreceu a concentração das famílias em torno dos centros missionários e ampliava a capacidade de atuação religiosa, educacional, sanitária e econômica.

Weigel e Ramos (1993) analisam os internatos religiosos no contexto mais amplo da conquista regional e da expansão das relações econômicas na Amazônia. Nessa perspectiva, a atuação missionária relacionou-se historicamente aos processos de ocupação, reorganização territorial e transformação dos modos de vida indígenas.

No percurso apresentado nesta pesquisa encontram-se missões em São Gabriel, Barcelos, Santa Isabel, Taracúá, Iauaretê, Pari-Cachoeira, Assunção do Içana e, posteriormente, Maturacá. Nesta última, a presença missionária é registrada a partir da década de 1950. A partir das primeiras décadas do século XX, missões, internatos e escolas passaram a desempenhar papel central na educação de crianças e jovens indígenas do Alto Rio Negro. O sistema de internatos permaneceu como referência regional durante grande parte daquele século, sendo progressivamente desativado na década de 1980.

A escolarização oferecida nesses espaços articulava catequese, aprendizagem da língua portuguesa, alfabetização, disciplina e educação para o trabalho. Segundo Weigel e Ramos (1993), a formação oferecida compreendia instrução elementar, ensino religioso e preparação para diferentes atividades laborais.

A divisão das atividades seguia também uma diferenciação de gênero. Os meninos eram direcionados, entre outras atividades, para agricultura, carpintaria, marcenaria e olaria; as meninas, para atividades relacionadas à cozinha, ao bordado e ao artesanato, embora também participassem de trabalhos realizados nas roças das instituições. Posteriormente, outras oficinas foram incorporadas. Essas atividades integravam uma concepção educacional na qual disciplina, trabalho, religião e formação moral estavam estreitamente relacionados.

A organização dos ofícios não pode, contudo, ser analisada somente como formação profissional. Ela fazia parte de uma pedagogia que pretendia modificar comportamentos, práticas cotidianas e formas de organização da vida dos estudantes.

O próprio discurso missionário registrado na bibliografia utilizada nesta pesquisa revela concepções moralizantes sobre os costumes indígenas. Bruzzi (1977), por exemplo, emprega expressões que, analisadas no contexto contemporâneo, revelam o caráter etnocêntrico de determinadas interpretações produzidas sobre os povos indígenas naquele período. Essa dimensão torna-se ainda mais evidente quando se observa que o processo educacional não se limitava ao ensino de conteúdos escolares. A intervenção alcançava corpos, línguas, modos de vestir, cabelos, rituais, relações familiares e formas de ocupar o território.

### 2.2.1 Os internatos e a transformação dos modos de vida

Os internatos constituíram um dos principais mecanismos da escolarização missionária no Alto Rio Negro. Ao retirar crianças e jovens de suas comunidades durante períodos prolongados, estabeleciam uma separação entre os estudantes e os processos educativos desenvolvidos no âmbito familiar e comunitário. Nesse espaço institucional, o cotidiano era

organizado por horários, tarefas, práticas religiosas, estudos e ofícios. O trabalho possuía lugar importante nessa organização. A distribuição das internas entre os diferentes ofícios considerava critérios relacionados à faixa etária, à disciplina e às habilidades demonstradas na execução das atividades. Conforme as práticas adotadas naquele contexto institucional, aquelas que, durante o processo de avaliação, eram consideradas menos habilidosas, apresentavam dificuldades de coordenação ou não correspondiam aos padrões de higiene estabelecidos eram direcionadas, com maior frequência, para atividades que exigiam maior esforço físico, entre elas os trabalhos relacionados ao campo. Essa forma de organização evidencia que a aprendizagem dos ofícios também estava associada a mecanismos de classificação e distribuição das internas segundo critérios definidos pela própria instituição.

A experiência da pesquisadora, vivenciada no último ano de funcionamento do internato na sede de São Gabriel da Cachoeira, permite compreender de maneira situada parte dessa dinâmica. Ao ingressar na instituição, foi igualmente submetida ao processo de avaliação destinado à definição das atividades que desenvolveria. Embora houvesse certa rotatividade entre os ofícios, já possuía familiaridade, desde a infância, com práticas como crochê, bordado, malharia, pintura em tecido, tapeçaria, corte e costura e preparação de alimentos simples. Após passar pelas diferentes salas onde essas atividades eram desenvolvidas, foi encaminhada para os trabalhos de tecelagem e artesanato com tucum e penas.

Apesar de sua faixa etária não corresponder à das jovens que atuavam regularmente na tecelagem, a pesquisadora passou a acompanhar as atividades realizadas naquele espaço. Inicialmente, participou da confecção de quadros emplumados que representavam aves, como araras, papagaios e garças, além de trabalhos que utilizavam couro de onça. Entre as tarefas realizadas estavam a seleção e o corte das penas, o desenho das formas das aves em papel e sua posterior composição sobre peneiras.

A aprendizagem também ocorria nas relações estabelecidas entre as próprias internas: em momentos nos quais a religiosa responsável se ausentava da sala, as jovens mais experientes permitiam que a pesquisadora desse continuidade à confecção das bolsas de tucum no tear, atividade localmente referida como “bater” as bolsas.

Algumas lembranças revelam também estratégias cotidianas construídas pelas próprias internas. Entre elas estava a crença Baré de “balar” as orelhas do gato para provocar chuva e, dessa maneira, interromper atividades na roça. Independentemente da explicação atribuída ao fenômeno, registros dessa natureza demonstram que a vida institucional não era vivenciada de maneira inteiramente passiva pelos estudantes.

Os relatos de ex-internos (de familiares idosos) registram ainda mudanças impostas à aparência das crianças e jovens. Meninos tinham os cabelos raspados, enquanto meninas podiam ter os cabelos cortados segundo padrões definidos pela instituição. As roupas também eram padronizadas.

Essa memória não é apresentada como evidência suficiente para explicar isoladamente o sistema de internatos do Alto Rio Negro. Constitui uma experiência situada que dialoga com os registros históricos e com as narrativas de outros ex-internos, permitindo perceber concretamente como a organização dos ofícios fazia parte da rotina institucional.

Essas práticas devem ser situadas no interior de uma concepção educacional mais ampla que buscava produzir determinados comportamentos considerados adequados à civilidade cristã e ocidental. Nesse processo, observa-se uma continuidade histórica importante: a educação destinada aos indígenas foi frequentemente concebida como mecanismo de transformação de seus modos de vida.

### 2.2.2 Território, língua e conhecimentos sob intervenção

A atuação missionária não ocorreu em espaços culturalmente neutros. O material produzido nesta pesquisa registra situações nas quais edificações missionárias foram construídas em áreas às quais os povos indígenas atribuíam significados próprios. Esses registros permitem perceber que a intervenção não ocorreu somente sobre indivíduos; incidiu também sobre territórios e formas indígenas de organizar o espaço. As grandes casas coletivas foram particularmente atingidas por esse processo. Cabalzar (2012), recuperando a análise de Berta Ribeiro, destaca a repressão missionária a crenças, ritos e práticas que participavam das explicações indígenas sobre origem, sociedade e mundo.

A destruição ou o abandono das malocas e a reorganização das famílias em outros modelos espaciais representaram mais do que uma transformação arquitetônica. As grandes casas eram espaços de sociabilidade, transmissão de conhecimentos, realização de rituais e organização das relações comunitárias.

A língua constituiu outra dimensão central. O uso prioritário ou obrigatório do português nos espaços escolares produziu impactos intergeracionais. A substituição ou restrição das línguas indígenas não representava apenas mudança nos meios de comunicação. Considerando a relação entre língua, memória, narrativas, rituais e transmissão de conhecimentos, sua desvalorização alcançava dimensões profundas da vida comunitária.

A escolarização missionária atuava, assim, sobre diferentes dimensões simultaneamente: língua, território, espiritualidade, corpo, trabalho, relações familiares e

formas próprias de aprendizagem. Entretanto, a história não pode ser interpretada apenas a partir da capacidade das instituições de impor transformações. Os povos também resistiram.

### 2.2.3 Entre imposições e resistências

As tentativas de transformação das práticas indígenas não produziram resultados homogêneos. Mesmo diante das proibições impostas nos internatos e espaços missionários, famílias e comunidades mantiveram, adaptaram ou retomaram práticas próprias de educação e transmissão dos conhecimentos.

O *Kaximáfo*, ritual relacionado à passagem da menina-moça entre os Baré, não se perdeu. Embora as jovens que frequentavam os internatos estivessem submetidas às regras missionárias durante o período escolar, ao retornarem às comunidades podiam ser acompanhadas pelas mães, avós e demais conhecedores nos processos próprios de preparação e cuidado. Esse exemplo demonstra que a instituição escolar não eliminou automaticamente os processos educativos comunitários. As famílias construíram estratégias para preservar práticas consideradas importantes. Nesse sentido, a história da escolarização indígena não deve ser narrada exclusivamente como história da imposição. Ela também é uma história de resistência, negociação, adaptação e continuidade.

Os rituais constituem expressão significativa desses processos porque articulam temporalidades, sujeitos, línguas, práticas e conhecimentos próprios. Diferentemente da organização escolar baseada em séries, horários e conteúdos fragmentados, determinados processos educativos comunitários estão relacionados às fases da vida, às responsabilidades sociais e aos momentos considerados apropriados para a aprendizagem.

Essa constatação permite compreender por que a discussão contemporânea sobre Educação Escolar Indígena não pode restringir-se à simples introdução de conteúdos culturais em uma matriz curricular convencional. O que esteve historicamente em disputa não foram somente conteúdo. Estiveram em disputa formas de educar, produzir conhecimentos, organizar a vida e compreender o mundo.

### 2.2.4 A memória dos internatos e suas diferentes interpretações

A presença missionária e o sistema de internatos permanecem inscritos na memória de diferentes gerações do Alto Rio Negro. Os relatos reunidos nesta pesquisa associam essa experiência à perda ou ao enfraquecimento das línguas, dos rituais, das narrativas e de outros conhecimentos transmitidos pelas famílias e comunidades. O afastamento das crianças de seus contextos de origem dificultava sua participação nos processos próprios de aprendizagem.

Os registros também indicam que crianças que utilizavam línguas indígenas podiam sofrer punições. Nas rodas de conversa realizadas entre 2006 e 2008, ex-internos rememoraram castigos (de joelhos nos caroços de milho, palmatória, sino na cabeça, ficar sem merenda e sem participar de atividades de lazer) e questionaram as políticas que posteriormente passaram a estimular justamente o ensino das línguas que anteriormente haviam sido reprimidas.

Entretanto, a memória sobre os internatos não é homogênea. Mudanças ocorridas no interior da própria Igreja Católica, especialmente a partir da segunda metade do século XX, também influenciaram as relações com as culturas indígenas. O material da pesquisa identifica transformações na liturgia e no uso das línguas, cantos e elementos culturais indígenas em celebrações católicas contemporâneas.

Essas mudanças não ocorreram sem conflitos. Parte dos indígenas escolarizados segundo a lógica missionária havia incorporado a compreensão de que o domínio da língua portuguesa, dos costumes e dos conhecimentos da sociedade envolvente representava um processo de “civilização”. Em determinados contextos, a retomada de línguas, rituais ou práticas indígenas podia ser interpretada por alguns ex-alunos e famílias como retorno a um passado do qual haviam sido ensinados a afastar-se.

Rezende (2007), ao analisar a experiência Tuyuka, registra essa contradição, demonstrando que famílias e estudantes chegaram a associar a entrada precoce no internato e a aprendizagem do português à possibilidade de “tornar-se civilizado”.

Essa memória apareceu concretamente nas experiências profissionais registradas pela pesquisadora. Durante rodas de conversa e encontros educacionais realizados entre 2006 e 2008, ex-internos questionavam por que as novas políticas educacionais propunham o ensino das línguas indígenas se, no passado, haviam sido punidos por utilizá-las. Outros manifestavam resistência à presença de danças, rituais ou práticas relacionadas à espiritualidade indígena na escola, inclusive em razão das religiões que passaram a professar. Esses conflitos estão registrados no texto-base da pesquisa.

Os relatos revelam que a transição de um modelo integracionista para uma Educação Escolar Indígena diferenciada não poderia ocorrer apenas por meio de mudanças na legislação. Era necessário enfrentar memórias, conflitos, valores e concepções de educação construídos ao longo de gerações.

Os efeitos dos internatos, portanto, ultrapassaram o período de seu funcionamento. Sua desativação gradual não significou o desaparecimento imediato das concepções pedagógicas que haviam sustentado o modelo. O encerramento dos internatos também esteve relacionado a

transformações institucionais e à redução dos recursos que sustentavam o sistema. Progressivamente, a oferta educacional passou a ser assumida pelas redes públicas, embora a presença e a influência das missões tenham permanecido em diferentes localidades. Os registros analisados indicam que, mesmo após a constituição gradual da rede escolar pública mesmo após a criação gradual da rede escolar pública, a supervisão de escolas rurais permaneceu durante determinado período sob responsabilidade das irmãs salesianas.

Nesse processo, é necessário evitar interpretações simplificadoras. A crítica às práticas de assimilação, à desvalorização das línguas e à repressão de conhecimentos e rituais indígenas não exige negar que diferentes gerações atribuam outros significados às experiências missionárias. Há ex-alunos que reconhecem a qualidade de aspectos da formação recebida, valorizam determinadas aprendizagens e se identificam como frutos da pedagogia de Dom Bosco. Essa posição também aparece no material da pesquisa.

Reconhecer essas diferentes memórias não significa relativizar os efeitos das políticas assimilacionistas. Significa compreender que os sujeitos reelaboram historicamente suas experiências de formas diversas.

#### 2.2.5 *Ayurí Educacional*: fincando os esteios da Educação Escolar Indígena

A transformação desse cenário não ocorreu como concessão espontânea do Estado. Ela foi construída por meio da mobilização dos povos indígenas, da organização de movimentos, da atuação de professores e lideranças e da articulação com instituições da sociedade civil, universidades, organizações indigenistas e setores comprometidos com a defesa dos direitos indígenas. É nesse processo que esta dissertação utiliza a expressão *Ayurí Educacional*.

*Ayurí*, em Nheengatu, refere-se ao trabalho realizado coletivamente. No contexto desta pesquisa, a expressão é empregada como categoria analítica para representar o esforço compartilhado entre povos indígenas e diferentes instituições na construção e consolidação da Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro.

A imagem do *ayurí* permite compreender que a mudança de paradigma educacional não foi resultado de uma única instituição, legislação ou movimento. Foram necessários diferentes sujeitos “fincando os esteios” de uma nova concepção de escola.

Vieira (2023) permite observar esse percurso a partir das transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX. Na década de 1970, ainda predominavam políticas orientadas pela integração dos povos indígenas à sociedade nacional. Na década seguinte, intensificaram-se a mobilização indígena e as articulações com organizações da sociedade civil, setores das igrejas, universidades e instituições indigenistas. Esse movimento ocorreu simultaneamente

ao processo de redemocratização brasileira e à luta pelo reconhecimento constitucional dos direitos indígenas. Essas transformações permitem compreender a constituição progressiva do *Ayurí Educacional*, marcada por estratégias e articulações coletivas.

A campanha “Povos Indígenas na Constituinte”, promovida a partir de 1986 pela União das Nações Indígenas (UNI), integra esse processo histórico. Grupioni (2008) registra a participação de diferentes organizações na mobilização da opinião pública, produção de documentos e articulação com parlamentares durante o processo constituinte. O CIMI (Centro Indigenista Missionário), o Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), a Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPISP) fizeram parte dessa mobilização da opinião pública em favor dos indígenas e na produção de documentos, articulação com os parlamentares (Grupioni, 2008, p. 73).

No acervo do Instituto Socioambiental (ISA), um documento<sup>5</sup> elaborado naquele período, em 17 de setembro de 1986, menciona o “resgate da dívida social no Brasil”, começando por cinco pontos básicos, que garantiria seus direitos territoriais e culturais, além de acesso à participação na construção da democracia do país, considerando que são primeiros ocupantes, mas foram destituídos de seus direitos fundamentais:

Reconhecimento dos direitos territoriais dos povos indígenas; 2. Demarcação e garantia das terras indígenas; 3. Usufruto exclusivo, pelos povos indígenas, das riquezas naturais existentes no solo e subsolo dos seus territórios; 4. Reassentamento, em condições dignas e justas, dos posseiros pobres que se encontram em terras indígenas e 5. Reconhecimento e respeito às organizações sociais e culturais dos povos indígenas (União das Nações Indígenas, 1986, p. 02).

A Constituição Federal de 1988 representa, nesse processo histórico, uma ruptura jurídica fundamental com a perspectiva assimilacionista que historicamente orientara as relações do Estado brasileiro com os povos indígenas.

Nesse contexto, de lutas e pressões, representou um grande avanço, conquistas, um marco político – jurídico que reconhece os direitos dos povos indígenas com suas epistemologias próprias e marca um novo tempo. O reconhecimento das organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e direitos territoriais indígenas estabeleceu novas bases para as políticas públicas. No campo educacional, esse reconhecimento criou condições para que a escola passasse progressivamente a ser reivindicada não mais como instrumento

---

<sup>5</sup> Documento político da UNI – União das Nações Indígenas. *Agora, a luta decisiva dos índios na Constituinte: programa mínimo – direitos indígenas na Constituição brasileira*. São Paulo: UNI, 1986. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/documentos/agora-luta-decisiva-dos-indios-na-constituente-programa-minimo-direitos-indigenas>. Acesso em: 15 dez. 2023.

destinado à integração cultural, mas como espaço que poderia ser apropriado e ressignificado pelos próprios povos indígenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, aprofundou esse reconhecimento ao estabelecer a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. Seu art. 78 prevê programas integrados de ensino e pesquisa destinados à recuperação das memórias históricas, reafirmação das identidades étnicas e valorização das línguas e conhecimentos indígenas, bem como o acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e de outras sociedades. O art. 79 estabelece apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para o desenvolvimento dessa modalidade educacional.

A década de 1990 aprofundou, portanto, o movimento de institucionalização da Educação Escolar Indígena, acompanhado por demandas de formação específica de professores, reconhecimento das escolas indígenas, currículos diferenciados, valorização das línguas e participação comunitária. O processo, entretanto, não se desenvolveu de maneira linear. Entre o direito reconhecido na legislação e sua efetivação nas escolas permaneceram, e permanecem, distâncias significativas.

No Alto Rio Negro, essa trilha assumiu características próprias. A criação e atuação das organizações indígenas, as mobilizações de professores, os encontros educacionais, as experiências de escolas diferenciadas e as articulações entre comunidades e instituições produziram um campo particularmente significativo para a discussão de outros projetos educacionais. Entre os marcos históricos encontram-se a criação da Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro (AMARN), em 1986, e da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), em 1987, além de movimentos e instâncias voltados especificamente à Educação Escolar Indígena nas décadas seguintes. A tabela cronológica elaborada na pesquisa sistematiza essas ações, organizações e dispositivos normativos:

TABELA 01 – AYURÍ EDUCACIONAL: AÇÕES, ESTRATÉGIAS, ORGANIZAÇÕES E ARTICULAÇÕES INSTITUCIONAIS PELA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

| <b>Período</b>   | <b>Ações, estratégias, organizações e marcos</b>                            | <b>Contribuições e articulações para a Educação Escolar Indígena</b>                                                                                                  |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1986–1987</b> | AMARN – Associação das Mulheres Indígenas do Alto Rio Negro – 1986          | Organização e fortalecimento da participação das mulheres indígenas do Alto Rio Negro.                                                                                |
|                  | Criação da FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – 1987 | Fortalecimento da organização, representação e participação política dos povos indígenas do Rio Negro.                                                                |
| <b>1990–1999</b> | MEIAM – Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas – 1990               | Mobilização indígena em torno das demandas educacionais.                                                                                                              |
|                  | Decreto Presidencial nº 26/1991                                             | Transfere da FUNAI para o Ministério da Educação a atribuição de coordenar as ações referentes à Educação Escolar Indígena, em articulação com os sistemas de ensino. |

| <b>Período</b>   | <b>Ações, estratégias, organizações e marcos</b>                                                                                                     | <b>Contribuições e articulações para a Educação Escolar Indígena</b>                                                                                                                                                    |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>2000–2010</b> | Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEI) – Portaria Interministerial nº 559/1991                                                                    | Fortalecimento da articulação institucional da Educação Escolar Indígena, com participação de indígenas e indigenistas nas estruturas educacionais estaduais.                                                           |
|                  | IER/AM – Instituto de Educação Rural do Amazonas – 1991                                                                                              | Desenvolvimento de ações relacionadas à política de Educação Escolar Indígena no Estado. Em 1993, constituiu-se comissão interinstitucional para elaboração de diretrizes para a Educação Escolar Indígena no Amazonas. |
|                  | IX Encontro do COPIAR – Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas – 1996                                                                        | Discussão, em São Gabriel da Cachoeira, sobre projetos de futuro para as escolas indígenas.                                                                                                                             |
|                  | I Conferência Municipal de Educação em São Gabriel da Cachoeira – 1997                                                                               | Consulta pública e discussão sobre a realidade educacional do município.                                                                                                                                                |
|                  | Criação do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM) – 1998                                                               | Instituição de espaço de participação e acompanhamento da política de Educação Escolar Indígena, com funções consultivas, deliberativas e de assessoramento técnico.                                                    |
|                  | I Seminário de Educação Escolar Indígena no Estado do Amazonas – 1998                                                                                | Participação de representantes das regiões dos rios Negro, Solimões, Madeira, Purus e Baixo Amazonas.                                                                                                                   |
|                  | I Magistério Indígena – 1998–2002                                                                                                                    | Formação de professores indígenas no Alto Rio Negro.                                                                                                                                                                    |
|                  | Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas – 1999                                                                               | Reconhecimento das especificidades das escolas indígenas, de sua organização própria e da autonomia pedagógica e curricular, no âmbito do regime de colaboração entre os sistemas de ensino.                            |
|                  | Regularização das escolas – de rurais para indígenas – 2000                                                                                          | Reconhecimento e regularização das escolas na categoria indígena.                                                                                                                                                       |
|                  | Programa Construindo uma Educação Escolar Indígena – Resolução nº 118, de 9 de outubro de 2001                                                       | Fortalecimento e institucionalização de ações voltadas à Educação Escolar Indígena no Amazonas.                                                                                                                         |
|                  | Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001                                                                                                      | Estabelecimento de objetivos e metas nacionais relacionados à Educação Escolar Indígena.                                                                                                                                |
|                  | Formação de Professores Indígenas no Município de São Gabriel da Cachoeira – 2001                                                                    | Desenvolvimento de formação específica de professores indígenas.                                                                                                                                                        |
|                  | Fundação Estadual de Política Indigenista (FEPI) – 2001                                                                                              | Desenvolvimento e articulação de ações governamentais estaduais voltadas aos povos indígenas.                                                                                                                           |
|                  | Lei de Cooficialização das línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa – Lei Municipal nº 145/2002                                                            | Reconhecimento do caráter multilíngue de São Gabriel da Cachoeira e fortalecimento institucional das línguas indígenas.                                                                                                 |
|                  | I Seminário sobre o Ensino Médio – 2004                                                                                                              | Discussão sobre a oferta do Ensino Médio no contexto da Educação Escolar Indígena.                                                                                                                                      |
|                  | Institucionalização da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) na estrutura regimental do MEC – Decreto nº 5.159/2004 | Formulação, articulação e acompanhamento de políticas relacionadas, entre outros campos, à Educação Escolar Indígena e à diversidade.                                                                                   |
|                  | Agenda compartilhada com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) – 2004                                                              | Articulação entre sistemas e entes federados para o fortalecimento e a institucionalização da Educação Escolar Indígena.                                                                                                |
|                  | I Seminário de Educação Escolar Indígena – 2005                                                                                                      | Articulação entre o Ministério Público Federal e instituições parceiras, com assinatura de Termo de                                                                                                                     |

| Período                                                                                                                                                                                                                                           | Ações, estratégias, organizações e marcos                                                               | Contribuições e articulações para a Educação Escolar Indígena                                                                                                                                                                                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                         | Ajustamento de Conduta (TAC) relacionado à Educação Escolar Indígena.                                                                                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | II Seminário de Educação Escolar Indígena – 2006                                                        | Fortalecimento da gestão compartilhada e da articulação entre SEMEC (atual SEMEDI), SEDUC, EAF (atual IFAM), FOIRN, COPIARN, UFAM, FEPI, ISA, SSL e Ministério Público Federal; avaliação do TAC e discussão de novos compromissos institucionais. |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena do Rio Negro – São Gabriel da Cachoeira – 2008      | Discussão e pactuação de ações para o desenvolvimento e a institucionalização da Educação Escolar Indígena no território do Rio Negro, considerando territorialidade, participação indígena e regime de colaboração.                               |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI) – 2009                                   | Debate nacional sobre a Educação Escolar Indígena, fortalecendo princípios de participação, autonomia, interculturalidade e gestão territorial das políticas educacionais.                                                                         |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Criação dos Territórios Etnoeducacionais – Decreto nº 6.861/2009                                        | Organização da Educação Escolar Indígena considerando territorialidades, relações interétnicas, especificidades dos povos e sua participação na gestão das políticas educacionais.                                                                 |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável/Alto Rio Negro – UFAM – 2009 | Formação superior de professores indígenas contextualizada às realidades socioculturais e territoriais do Alto Rio Negro.                                                                                                                          |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | I Simpósio Internacional Diálogos Interculturais na Fronteira Pan-Amazônica – 2011                      | Articulação e diálogo intercultural envolvendo FOIRN, UFAM e UNESCO.                                                                                                                                                                               |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Reorganização da SECAD como SECADI – 2012                                                               | Ampliação da estrutura institucional destinada às políticas de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.                                                                                                                         |
| 2011–2020                                                                                                                                                                                                                                         | Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE) – Portaria nº 1.062/2013                     | Fortalecimento da implementação dos Territórios Etnoeducacionais e da articulação das políticas públicas de Educação Escolar Indígena.                                                                                                             |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Plano Estadual de Educação do Amazonas – Lei nº 4.183/2015                                              | Estabelecimento de metas para a educação no Amazonas, contemplando a Educação Escolar Indígena.                                                                                                                                                    |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Cooficialização da Língua Yanomami – Lei Municipal nº 0084/2017                                         | Reconhecimento legal da Língua Yanomami em São Gabriel da Cachoeira, ampliando a política municipal de cooficialização das línguas indígenas.                                                                                                      |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – 2018                                             | Discussão sobre Sistema Nacional de Educação, regime de colaboração, participação e autonomia dos povos indígenas.                                                                                                                                 |
| 2023–2024                                                                                                                                                                                                                                         | Fórum Estadual de Educação – 2023                                                                       | Discussão das políticas públicas educacionais e das proposições para o novo Plano Nacional de Educação.                                                                                                                                            |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Conferência Nacional de Educação (CONAE) – janeiro de 2024                                              | Sistematização e aprovação de proposições destinadas a subsidiar a elaboração do novo Plano Nacional de Educação.                                                                                                                                  |
| <b>Fonte:</b> Elaboração própria, a partir de Grupioni (2008), Cabalzar (2012), Silva (2020), Freitas (2022), Vieira (2023), na legislação educacional e em documentos institucionais da Educação Escolar Indígena consultados pela pesquisadora. |                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                    |

Mais do que uma cronologia institucional, o *Ayurí Educacional* representa uma mudança na posição ocupada pelos povos indígenas diante da escola. Se, no modelo anterior, a instituição era concebida predominantemente para os indígenas, a mobilização política criou

condições para reivindicar uma escola pensada e construída com os povos indígenas e, progressivamente, pelos próprios povos indígenas.

Essa transformação não apaga a história anterior. Ao contrário, explica por que determinadas reivindicações contemporâneas, ensino nas línguas indígenas, participação dos conhecedores, calendário específico, gestão comunitária, territorialização das práticas pedagógicas e construção de Projetos Político-Pedagógicos próprios, possuem dimensão política tão profunda.

Elas respondem historicamente a um modelo no qual outros sujeitos definiam quais conhecimentos eram legítimos, qual língua deveria ser utilizada, quais práticas poderiam permanecer e que tipo de pessoa a escola pretendia formar. A ideia de reunir esses acontecimentos nos permite reconhecer que todos devemos nos apropriar da legislação em todos os âmbitos (federal, estadual e municipal) sobre a Educação Escolar Indígena, por ser um dos meios de contrapor aos pensamentos e discursos contrários às iniciativas e protagonismo dos povos indígenas.

As atuais políticas educacionais que fortalecem a educação escolar indígena consideram as demandas presentes em diferentes territórios. A política dos Territórios Etnoeducacionais (TEEs) emerge como um paradigma inovador que compreende e legitima o modo de pensar, de organizar e fazer a educação dos povos indígenas, desconstruindo e contrariando a lógica assimilacionista a que foram submetidos desde o século XV.

O Projeto Político-Pedagógico Indígena insere-se, portanto, nesse dinamismo. Sua importância não decorre apenas de uma exigência administrativa do sistema educacional. Quando construído com participação efetiva das comunidades, pode constituir um instrumento por meio do qual os povos indígenas explicitam que escola desejam, quais conhecimentos consideram relevantes, quais línguas devem ser fortalecidas, quem participa dos processos educativos e de que maneira a escola deve relacionar-se com seus territórios e projetos coletivos de futuro.

É nesse ponto que a historicidade analisada neste capítulo se articula diretamente ao problema desta dissertação. A passagem histórica de uma escola para indígenas para a reivindicação de uma escola indígena construída com os próprios povos não se conclui simplesmente com o reconhecimento jurídico da Educação Escolar Indígena. Ela precisa materializar-se nos processos de gestão, nos currículos, na formação dos professores, nas práticas pedagógicas e, especialmente, nos Projetos Político-Pedagógicos.

Por isso, compreender as “corredeiras” da história da educação no Alto Rio Negro permite perceber que a elaboração de um PPPI não constitui uma ação burocrática isolada. Ela

integra um percurso histórico de resistência, mobilização política e reconstrução da autonomia educacional. Se os internatos procuraram, em diferentes períodos, afastar crianças e jovens de línguas, práticas e processos próprios de aprendizagem, o desafio contemporâneo consiste em construir uma escola capaz de estabelecer outras relações com esses conhecimentos.

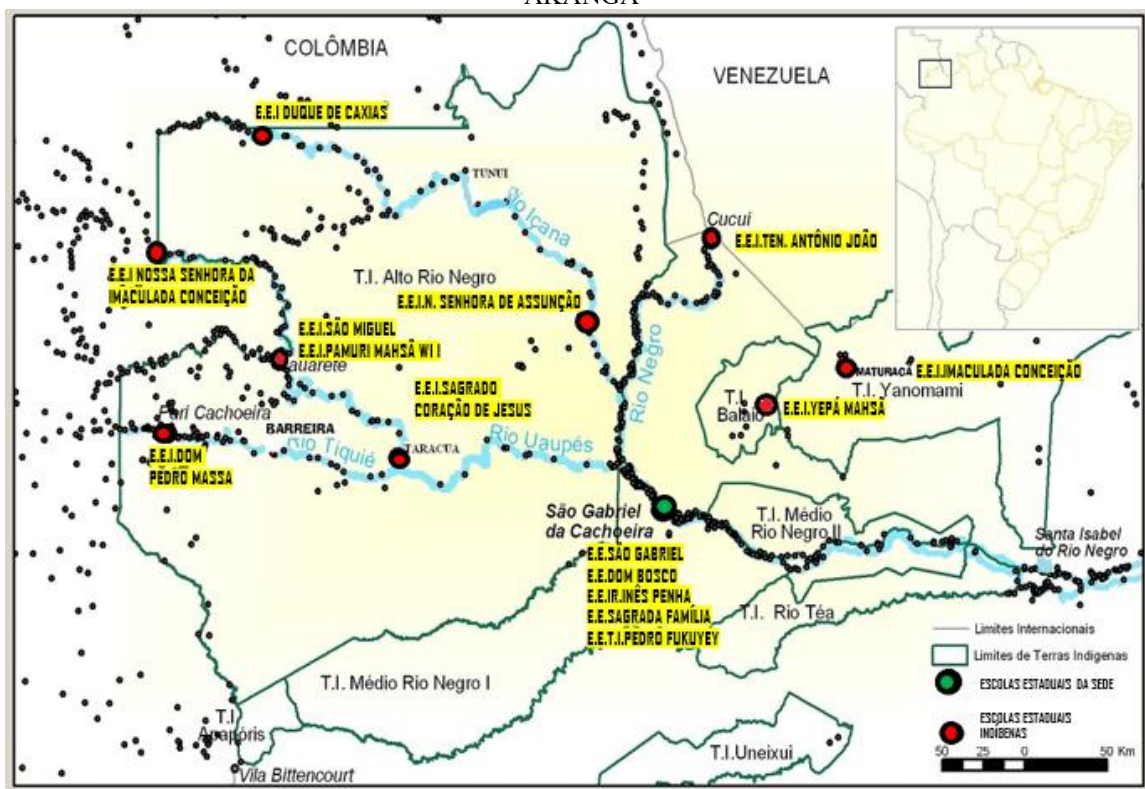
Nesse sentido, o *Ayurí Educacional* não representa apenas aquilo que foi realizado no passado. Permanece como princípio necessário à construção da Educação Escolar Indígena no presente: um trabalho compartilhado no qual povos indígenas, comunidades, professores, lideranças e instituições possam construir políticas educacionais sem retirar dos próprios povos o protagonismo sobre os caminhos de sua educação. Essa trajetória histórica permite compreender, finalmente, que a existência de direitos educacionais formalmente reconhecidos não assegura, por si só, sua concretização. Entre a legislação e a realidade das escolas indígenas permanece o desafio de transformar princípios como interculturalidade, especificidade, bilinguismo, territorialidade, participação comunitária e autonomia em práticas institucionais efetivas.

É justamente nesse espaço entre o direito reconhecido e sua materialização na organização escolar que o Projeto Político-Pedagógico Indígena assume centralidade. O capítulo seguinte parte dessa problemática para examinar os referenciais teóricos e normativos que sustentam o PPPI, suas dimensões socioculturais e político-pedagógicas e os entraves encontrados em sua elaboração e implementação no contexto de São Gabriel da Cachoeira. Desse modo, a trajetória histórica apresentada neste capítulo não constitui apenas antecedente da pesquisa: oferece as bases para compreender por que a construção de um Projeto Político-Pedagógico Yanomami precisa ser analisada como parte de um processo mais amplo de reconhecimento, participação e exercício da autonomia educacional indígena.

### 2.3 PANORAMA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA: APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO

A rede estadual de ensino de São Gabriel da Cachoeira é composta por escolas situadas na sede municipal e em comunidades indígenas distribuídas ao longo de diferentes calhas de rios e áreas de fronteira. Essa configuração territorial evidencia que a organização da educação escolar no município não pode ser compreendida apenas pela divisão administrativa entre escolas urbanas e rurais. As distâncias, as formas de deslocamento, a diversidade sociocultural e linguística, a presença histórica das missões religiosas e dos Pelotões Especiais de Fronteira integram a realidade dessas instituições.

MAPA 02 – DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS NA REGIÃO DE YAWARA AKANGA



Fonte: elaboração própria (2024), com base no mapa FOIRN/ISA (2006).

Entre as escolas estaduais existentes no município, parte significativa foi oficialmente denominada indígena por meio de decretos de criação ou de alteração de denominação. A maioria dessas unidades é atualmente conduzida por gestores e professores indígenas. Entretanto, a presença salesiana permanece em algumas instituições, como a Escola Estadual São Gabriel, localizada na sede municipal, e a Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição, situada na Comunidade Maturacá. Essa permanência deve ser situada no contexto histórico da escolarização do Alto Rio Negro, marcada inicialmente pela atuação de padres e religiosas e, mais recentemente, pela ampliação do protagonismo indígena na docência e na gestão escolar.

Na sede de São Gabriel da Cachoeira encontram-se escolas como São Gabriel, Dom Bosco, Irmã Inês Penha, Sagrada Família e a Escola Estadual Indígena de Tempo Integral Pedro Fukuyei. A Escola Dom João Marchesi, anteriormente vinculada à rede estadual e localizada no bairro da Fortaleza, deixou de funcionar no prédio pertencente ao município, embora ainda permanecesse ativa para determinados procedimentos burocráticos de certificação. As unidades da sede atendem estudantes provenientes de diferentes bairros, comunidades, rios e povos indígenas, constituindo espaços de intensa convivência interétnica.

No interior de São Gabriel da Cachoeira estão localizadas as Escolas Estaduais Indígenas Yepa Mahsã *Imikohorimahsã*, na Comunidade Balaio – na BR 307; Tenente Antônio João, no Distrito de Cucuí – 4º PEF, no rio Negro; Nossa Senhora da Assunção, na Comunidade Nossa Senhora da Assunção, rio Içana; Sagrado Coração de Jesus, no Distrito de Taracua, rio Waupés; São Miguel, no Distrito de Iauaretê – 1º PEF, rio Waupés; Dom Pedro Massa, no Distrito de Pari Cachoeira – 6º PEF, no rio Tiquié; Imaculada Conceição, na Comunidade Maturacá - 5º PEF, rio Cauburís; Duque de Caxias, na Comunidade São Joaquim – 3º PEF; Nossa Senhora Imaculada Conceição na Comunidade Querarí – 2º PEF.

O mapa permite visualizar a distribuição dessas escolas nas calhas dos rios Negro, Içana, Waupés, Tiquié e Cauburís, bem como na BR-307, assim como a posição estratégica de várias unidades em regiões de fronteira, onde a presença das missões salesianas foi posteriormente acompanhada pela instalação de Pelotões Especiais de Fronteira.

Nesse conjunto de instituições, a Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição<sup>6</sup> ocupa posição central nesta pesquisa por estar localizada na Comunidade Maturacá e atender predominantemente estudantes Yanomami. A escola recebeu sua denominação atual por meio do Decreto de Criação nº 4.870/1980. Antes disso, esteve vinculada a diferentes formas de organização administrativa: Escola Reunida Imaculada Conceição, instituída pelo Decreto nº 124, de 17 de junho de 1970; Unidade Educacional Dom Pedro Massa, conforme o Decreto nº 2.064, de 9 de março de 1971; e Unidade Educacional de São Gabriel da Cachoeira, nos termos da Resolução nº 124/77, de 27 de janeiro de 1977. Além da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas, a instituição mantém vínculo histórico com a Inspeção Salesiana Missionária da Amazônia.

A escola oferta etapas da Educação Básica e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno. Os dados mais recentes consultados registram 818 estudantes, distribuídos entre os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (SIGEAM, 29 jul. 2025). A instituição também mantém salas anexas nas comunidades Nossa Senhora de Guadalupe, no rio Maiá, Inambú, no rio de mesmo nome, e Nazaré, no rio Yá-Mirim. Essa abrangência amplia a responsabilidade territorial da escola e exige formas diferenciadas de acompanhamento pedagógico e administrativo.

O corpo docente da escola matriz é majoritariamente Yanomami. Essa realidade resulta de um processo gradual de formação de professores indígenas. Durante muitos anos, a insuficiência de docentes da própria comunidade levou à contratação de profissionais de

---

<sup>6</sup> Dados do Sistema da SEDUC – SIGEAM (Sistema Integral de Gestão Educacional do Amazonas) em abril de 2024, fornecido pela Coordenadoria Regional de Educação.

outras localidades e ao deslocamento de estudantes Yanomami para a sede de São Gabriel da Cachoeira, para Santa Isabel do Rio Negro e até para outros estados. A oferta de cursos como o Magistério Indígena, o Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas e a Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, da Universidade Federal do Amazonas, contribuiu para que professores Yanomami assumissem progressivamente a educação escolar em suas comunidades.

A consolidação de professores e lideranças indígenas no espaço escolar insere-se em um movimento mais amplo de reivindicação por uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue. Nesse processo, a escola deixa de ser compreendida apenas como instituição introduzida por agentes externos e passa a constituir um espaço político no qual os povos indígenas podem registrar suas demandas, fortalecer seus conhecimentos e participar da definição dos processos educativos.

É nesse contexto que o Projeto Político-Pedagógico Indígena se apresenta como instrumento de organização da educação escolar e de expressão das decisões coletivas. A fundamentação legal, a situação dos PPPs e PPPIs das escolas estaduais e os entraves para sua elaboração e aprovação serão discutidos no capítulo a seguir. Neste capítulo, interessa situar a Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição no território e explicitar os motivos pelos quais Maturacá e o povo Yanomami foram definidos como campo e sujeitos da pesquisa.

### 2.3.1 Peneirando os sujeitos da pesquisa

Peneirar, no contexto desta pesquisa, remete ao ato de selecionar cuidadosamente. Entre os povos indígenas presentes em São Gabriel da Cachoeira, delimitou-se o estudo ao povo Yanomami<sup>7</sup> de Maturacá. A escolha considerou a preservação de conhecimentos, práticas culturais e formas próprias de aprendizagem; as articulações políticas em defesa do território; a presença predominante de profissionais Yanomami na educação escolar local; e o interesse da comunidade em fortalecer uma proposta educativa diferenciada.

Os primeiros contatos esporádicos dos Yanomami com agentes da sociedade nacional ocorreram, sobretudo, nas margens de seu território, durante as primeiras décadas do século XX, envolvendo coletores de balata, piaçava e castanha-do-pará, militares responsáveis pela demarcação de fronteiras e agentes do Serviço de Proteção aos Índios (Kopenawa; Albert,

---

<sup>7</sup> Yanomami” é uma simplificação do etnônimo Yanomami tēpē (que significa “humanos”), utilizado como autodesignação pelos membros do ramo ocidental desse grupo ameríndio. Termo inicialmente adotado na Venezuela para nomear o conjunto da etnia. Foi então retomado no Brasil, no final da década de 1970, por antropólogos, ONGS e em seguida pela administração indigenista” (Kopenawa; Bruce, 2015, p. 553).

2015). A intensificação do contato permanente ocorreu de forma desigual, de modo que diferentes grupos mantiveram graus distintos de aproximação com os *napẽ*<sup>8</sup>.

O território Yanomami estende-se pelo Brasil e pela Venezuela. No lado brasileiro, abrange áreas dos estados do Amazonas e de Roraima e se relaciona espacialmente com unidades de conservação, entre elas o Parque Nacional do Pico da Neblina. Maturacá situa-se no município de São Gabriel da Cachoeira, na região do rio Cauaburís, próxima à fronteira entre Brasil e Venezuela e ao 5º Pelotão Especial de Fronteira.

A região de Maturacá compreende comunidades distribuídas pelo canal Maturacá e pelos rios Cauburís, Maiá, Inambú, Iá-Mirim e Aiari. Entre elas encontram-se Maturacá, Ariabú, Santa Maria, Auxiliadora, União, Cachoeirinha, Marfi, Castanheiro, Nazaré, Inambú, Maiá e Aiari. Cada comunidade possui lideranças próprias, cuja atuação orienta decisões políticas, territoriais, socioculturais e educacionais. Por essa razão, a participação das lideranças é indispensável às discussões que envolvem a escola e a elaboração do PPPI.

Maturacá está localizada na fronteira entre Brasil e Venezuela, onde estrategicamente está o 5º Pelotão de Fronteira. É uma região que abrange o rio Cauaburís e seus afluentes (rio Maiá, rio Inambú, rio Iá Grande, Aiari. O canal Maturacá é afluente do rio Negro que divide a comunidade de Maturacá e Ariabú. A região é composta por 12 comunidades: Maturacá, Ariabú, Auxiliadora, União e Santa Maria, além de Cachoeirinha, Marfi, Castanheiro, Nazaré, Inambú, Maiá e Aiari. De acordo com os relatos de Góes (2024), cada comunidade tem suas lideranças:

QUADRO 02 – LIDERANÇAS INDÍGENAS DAS COMUNIDADES YANOMAMI DE MATURACÁ

| REGIÃO DE MATURACÁ | RIOS/<br>AFLUENTES | COMUNIDADES<br>INDÍGENAS | LIDERANÇAS INDÍGENAS                                               |
|--------------------|--------------------|--------------------------|--------------------------------------------------------------------|
|                    | CANAL<br>MATURACÁ  | Maturacá                 | Tuxaua Carlos e lideranças Tomás, Gerson e Valdir                  |
|                    |                    | Santa Maria              | Tuxaua Marcelino                                                   |
|                    |                    | Auxiliadora              | Tuxaua Estanislau                                                  |
|                    | ARIABÚ             | Ariabu                   | Cacique Miguel, Tuxaua Jorge, Xavier, líderes Ângelo e Júlio Góes  |
|                    |                    | Vila união               | Roberval e Gonçalo (lideranças que substituíram o tuxaua Henrique) |
|                    | CAUBURÍS           | Cachoeirinha             | Líder Bonifácio                                                    |
|                    |                    | Marfi                    | Tuxaua Simão                                                       |
|                    |                    | Castanheiro              | Em processo de definição                                           |
|                    | IÁ GRANDE          | Nazaré                   | Tuxaua Mateus                                                      |

<sup>8</sup> Significa inimigo, estrangeiro, “branco” (Instituto Socioambiental, 2024).

|  |        |        |                                    |
|--|--------|--------|------------------------------------|
|  | INAMBU | Inambu | Lideranças Salomão Edson e Alfredo |
|  | MAIÁ   | Maiá   | Cacique Luciano, Tuxaua Faustino   |
|  | AIARÍ  | Aiarí  | Tuxaua Gerôncio                    |

Fonte: Góes, 2024; Mendonça, 2025.

No município, algumas etnias eram conhecidas de forma pejorativa. Os Baniwa, de “Içaneiros”, os povos do “triângulo tukano” do Waupés e Tiquié, de “Boapés”, os Döwn de “Kamãs” e o povo de Maturacá, de “Xurimãs”. A origem é desconhecida, mas essas expressões ainda permanecem, principalmente quando ocorre um conflito. Entre os grupos do rio Negro também era comum ouvir as denominações lapiri (primo, pariceiro), moangá e seanama (parente, considerado), semum (irmão).

Antes da simplificação do nome Yanomami, conforme Kopenawa (2015), o povo era conhecido por outras denominações, *Waika* (Guaica), *Xiriana* (Xirianã, Shiriana), *Xirixana* (Shirishana), Yanomami e Sanumá, além de outras genéricas como *Yanomama* e *Yanoama*. Pelos relatos das lideranças, a fuga garantiu a sobrevivência do grupo: Mudaram para um lugar distante que seus antepassados já haviam visitado. Nilsson (2018, p. 13) descreve os Yanomami da seguinte forma:

Os Yanomami são habitantes das florestas e campos montanhosos do norte amazônico. Sendo um povo de contato recente, apenas nesse milênio se ampliou o contato permanente, ainda assim boa parcela mantém contato ínfimo, devido às longas distâncias. A comunidade, família ou o conjunto de famílias estendidas, constitui a unidade política sobre a qual se organiza a sociedade, sendo que há um conjunto de comunidades vizinhas que formam um conjunto multi-comunitário, geralmente com alguma origem semelhante a partir de um certo momento histórico, mas com membros de comunidades remotas em sua composição, na condição de cunhados/genros ou pretendentes a se casar nesta.

A maior parte do povo Yanomami, de Maturacá, estabelece relações matrimoniais entre os grupos da mesma etnia, um padrão que se apresenta com menor intensidade entre os demais povos do Alto Rio Negro. Em 2006, durante a permanência da pesquisadora na comunidade, observou-se que somente um líder era casado com Baré e que alguns de seus filhos estabeleciam relações com Baré e Napë.

No contexto atual, observa-se que algumas mulheres Yanomami passaram a formar vínculos conjugais com integrantes de outros grupos étnicos, evidenciando transformações graduais nas dinâmicas de aliança e convivência interétnica. Sua relação com a natureza, o domínio que tem sobre as florestas, a preocupação que tem em cuidar de sua *urihi*<sup>9</sup> deu

<sup>9</sup> Entidade viva, inserida numa complexa dinâmica cosmológica de intercâmbios entre humanos e não humanos.

visibilidade nacional e internacional ao povo Yanomami pelo ativismo em defender suas terras de invasores garimpeiros, fazendeiros, empresários.

Os grupos Yanomami de Maturacá são denominados *Kapuriwëteri*, enquanto seus parentes *Wawanaweteri* vivem na região do Maiá. As narrativas locais registram deslocamentos realizados para garantir a sobrevivência dos grupos diante de conflitos ocorridos em territórios anteriormente ocupados. Esses movimentos integram a memória coletiva e ajudam a compreender a constituição das comunidades atuais, suas relações de parentesco e as formas de organização política e territorial.

A escolha de Maturacá também decorreu da aproximação profissional da pesquisadora com os Yanomami. Entre 2006 e 2007, durante a coordenação do Magistério Indígena II na Secretaria Municipal de Educação de São Gabriel da Cachoeira, foram estabelecidos vínculos com lideranças, cursistas e professores que atualmente integram as redes municipal e estadual de ensino. A convivência foi ampliada pela participação em atividades comunitárias, celebrações e encontros formativos.

O contato com as lideranças possibilitou compreender suas preocupações com a juventude, a escola e a transmissão dos conhecimentos Yanomami. Entre as narrativas ouvidas, destaca-se o relato, em memória, do cacique Joaquim sobre uma viagem que precisou ser interrompida após uma advertência espiritual. Segundo ele, os viajantes seriam atacados por um grande peixe. Ao seguirem sua orientação, encontraram posteriormente, em uma praia, um animal de grandes proporções. Para os jovens, o episódio reafirmou a necessidade de respeitar a natureza e reconhecer os conhecimentos espirituais preservados pelos mais velhos.

A narrativa não é apresentada como acontecimento isolado, mas como expressão de uma epistemologia na qual território, espiritualidade, memória e aprendizagem são indissociáveis. Nessa perspectiva, os conhecimentos não se limitam ao espaço físico da escola nem se organizam exclusivamente conforme tempos e disciplinas escolares. São transmitidos nas relações comunitárias, nas viagens, nas atividades de subsistência, nos rituais, nas narrativas e na convivência com os *pata pata*, os *rohote* e outros detentores de conhecimentos tradicionais.

Após a experiência na Secretaria Municipal de Educação, a atuação na rede estadual possibilitou a realização de oficinas pedagógicas na Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição, voltadas ao planejamento e à elaboração de projetos. Nesses encontros, professores e lideranças manifestaram interesse em elaborar e fortalecer o PPP/PPPI, incorporando ao currículo temas socioculturais, ambientais e territoriais Yanomami.

FIGURA 01 – APRESENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO ESCOLAR DA EEIIC ÀS LIDERANÇAS INDÍGENAS YANOMAMI



Fonte: Arquivos da Coordenadoria Regional de Educação, 2006.

FIGURA 02 – COORDENAÇÃO DO MAGISTÉRIO INDÍGENA II COM LIDERANÇAS INDÍGENAS YANOMAMI



Fonte: Arquivo da Secretaria Municipal de Educação, 2006.

A aproximação construída nesse percurso profissional contribuiu para a definição do campo da pesquisa, mas também exigiu um movimento de distanciamento analítico. As relações previamente estabelecidas favoreceram o acesso aos interlocutores e a compreensão de determinados processos; contudo, os registros, as narrativas e os documentos foram examinados criticamente, respeitando-se as autorizações, os contextos de produção e as formas pelas quais os próprios Yanomami interpretam suas experiências.

Em 2016, o ingresso da pesquisadora no Instituto Federal do Amazonas encerrou sua atuação como pedagoga e coordenadora adjunta pedagógica da Coordenadoria Regional de Educação. O período transcorrido até a retomada do contato sistemático com a escola permitiu formular uma questão central: como se desenvolveu, ao longo desses anos, o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico Indígena da Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição? Essa indagação estabelece a passagem para o Capítulo 2, no qual são examinados os fundamentos legais, as estratégias de construção e a situação dos PPPs/PPPIs das escolas estaduais de São Gabriel da Cachoeira, com enfoque na proposta Yanomami de Maturacá.

### **3 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INDÍGENA: FUNDAMENTOS, CONSTRUÇÃO E TERRITORIALIZAÇÃO**

Este capítulo analisa os fundamentos jurídicos, políticos e pedagógicos que sustentam a construção dos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas (PPPIs), bem como as condições concretas de sua elaboração e implementação no município de São Gabriel da Cachoeira. Parte-se dos dispositivos legais que asseguram uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue e comunitária para, em seguida, examinar as dinâmicas institucionais de construção dos PPPIs e as dimensões socioculturais, ambientais e territoriais identificadas nos documentos de escolas situadas em diferentes calhas de rios.

O capítulo está organizado em três movimentos complementares. O primeiro apresenta os marcos normativos e conceituais que fundamentam o PPPI. O segundo analisa as estratégias de construção desses projetos em São Gabriel da Cachoeira, com base em documentos, dados institucionais e depoimentos de interlocutores vinculados às instituições educacionais e organizações indígenas. O terceiro territorializa a discussão, examinando os Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Estaduais Indígenas Kariamã, Tenente Antônio João e Imaculada Conceição, buscando identificar de que maneira língua, território, conhecimentos tradicionais, organização comunitária e projetos de futuro são incorporados às propostas escolares.

#### **3.1 MARCOS LEGAIS E FUNDAMENTOS DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO INDÍGENA**

A construção do Projeto Político-Pedagógico Indígena encontra fundamento em um conjunto de dispositivos constitucionais, legais e normativos que, sobretudo a partir da Constituição Federal de 1988, passaram a reconhecer aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue e comunitária. Esse arcabouço jurídico não deve ser compreendido apenas como requisito formal para a regularização das instituições escolares, mas como resultado de um processo histórico de mobilização e reivindicação dos povos indígenas pelo reconhecimento de suas formas próprias de organização social e de seus processos de produção e transmissão do conhecimento.

No âmbito dos sistemas de ensino, a elaboração e a aprovação dos Projetos Político-Pedagógicos exigem que as ações educacionais estejam respaldadas por dispositivos legais e normativos. Para as escolas indígenas, essa fundamentação assume importância particular, uma vez que deve assegurar juridicamente formas diferenciadas de gestão, organização

curricular, práticas pedagógicas, calendários escolares, uso das línguas indígenas, participação comunitária e demais especificidades decorrentes das realidades socioculturais e territoriais de cada povo.

Assim, a legislação não deve ser incorporada ao PPPI apenas como uma relação de normas a serem cumpridas. Sua função consiste, sobretudo, em assegurar direitos e oferecer sustentação jurídica para que as comunidades possam construir projetos educacionais coerentes com suas próprias realidades. Nessa perspectiva, a compreensão dos marcos legais torna-se parte fundamental do processo de construção da autonomia das escolas indígenas.

A Constituição Federal de 1988 representa um divisor nesse percurso. O artigo 215 estabelece que o Estado garantirá o pleno exercício dos direitos culturais e o acesso às fontes da cultura nacional, além de apoiar e incentivar a valorização e a difusão das manifestações culturais. Em seu § 1º, determina-se, especificamente, a proteção das manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, bem como de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

O reconhecimento constitucional da diversidade cultural produz importantes repercussões no campo educacional. Se as manifestações culturais indígenas constituem direitos que devem ser protegidos pelo Estado, a escola destinada aos povos indígenas não pode organizar seus processos educativos ignorando as línguas, as cosmologias, os conhecimentos tradicionais, as territorialidades, as formas de organização comunitária e os modos próprios de ensinar e aprender.

O artigo 231 da Constituição Federal amplia esse reconhecimento ao assegurar aos povos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, bem como os direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupadas. Desse modo, cultura, língua, organização social e território passam a ser reconhecidos juridicamente como dimensões constitutivas dos direitos indígenas.

Esse reconhecimento é fundamental para a discussão proposta nesta dissertação, porque permite compreender que o Projeto Político-Pedagógico Indígena não pode se limitar à adaptação de um modelo escolar convencional. Se a Constituição reconhece formas próprias de organização social, línguas, crenças e tradições, esses elementos devem repercutir na própria organização da escola e, conseqüentemente, na construção de seu projeto educativo.

A partir desse marco constitucional, a Educação Escolar Indígena passa progressivamente a ser orientada por uma perspectiva que procura superar políticas assimilacionistas e integracionistas. A escola, anteriormente utilizada também como instrumento de homogeneização cultural, passa a ser reivindicada pelos próprios povos como

espaço de afirmação identitária, fortalecimento linguístico, valorização dos conhecimentos tradicionais e acesso aos conhecimentos produzidos por outras sociedades.

O Decreto nº 26/1991, a Portaria Interministerial nº 559/1991 e, posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ampliaram esse processo.

O Decreto Presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, constitui outro marco relevante, ao transferir para o Ministério da Educação a responsabilidade pela coordenação das ações referentes à Educação Escolar Indígena, até então vinculadas à Fundação Nacional dos Povos Indígenas. A medida promoveu a inserção da educação escolar indígena nos sistemas regulares de ensino, atribuindo responsabilidades também aos estados e municípios.

No mesmo ano, a Portaria Interministerial nº 559/1991, dos Ministérios da Justiça e da Educação, reforçou a necessidade de garantir às comunidades indígenas uma educação escolar básica de qualidade, laica e diferenciada, comprometida com o respeito e o fortalecimento de seus costumes, tradições, línguas, processos próprios de aprendizagem e formas de organização social. Tais dispositivos contribuíram para consolidar juridicamente uma concepção de educação que reconhece a diferença como direito, e não como obstáculo à escolarização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, aprofundou essa mudança ao estabelecer a proposta pedagógica como elemento estruturante da organização escolar e responsabilidades relacionadas à elaboração e execução da proposta pedagógica. Os artigos 12, 13 e 14 atribuem às instituições de ensino, aos profissionais da educação e às instâncias de participação da comunidade responsabilidades relacionadas à elaboração, execução e acompanhamento da proposta pedagógica, articulando-a aos princípios da autonomia e da gestão democrática.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico amplia a função anteriormente exercida pelos regimentos escolares predominantemente voltados à regulamentação do funcionamento institucional e das normas disciplinares. O PPP passa a representar um planejamento global da instituição, construído coletivamente e orientado pelas características de seu público, por suas necessidades, seus objetivos e pela realidade na qual a escola está inserida.

Vasconcellos (2014) concebe o Projeto Político-Pedagógico como o plano global da instituição e como sistematização, sempre inacabada, de um processo de planejamento participativo que se aperfeiçoa no decorrer de sua implementação. Nessa concepção, o PPP constitui instrumento teórico-metodológico destinado à intervenção e à transformação da realidade escolar. A definição é particularmente importante para esta pesquisa porque desloca

o PPP da condição de documento burocrático para compreendê-lo como processo coletivo de planejamento.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um instrumento fundamental para construir e organizar de forma coletiva e participativa ações da educação em qualquer instituição de ensino, por estar alicerçada em documentos legais e normativos que orientam as diretrizes e práticas educacionais no Brasil. Nas escolas indígenas, essa concepção adquire maior complexidade. O caráter participativo do PPPI pressupõe não apenas a presença dos profissionais da escola, mas a participação efetiva das comunidades, das lideranças, dos professores indígenas, dos estudantes, das famílias, dos anciãos e de outros sujeitos reconhecidos comunitariamente como detentores de conhecimentos.

Essa previsão possui uma relação direta com o objeto desta dissertação. Ao mencionar explicitamente a valorização das línguas e das ciências indígenas, a LDB reconhece que os povos indígenas são produtores de conhecimento. Consequentemente, seus conhecimentos não deveriam ocupar uma posição periférica no currículo, como conteúdos ocasionais associados a festividades ou datas comemorativas, mas integrar os fundamentos da proposta pedagógica. É precisamente nesse ponto que a discussão jurídica se aproxima da discussão epistemológica desenvolvida nesta pesquisa. A existência de uma legislação que assegura a valorização das ciências, memórias, identidades e práticas socioculturais indígenas possibilita pensar o PPPI como espaço de legitimação de conhecimentos historicamente subalternizados pelos modelos escolares hegemônicos.

Entretanto, entre o direito formalmente assegurado e sua concretização permanece uma distância significativa. No caso das Escolas Estaduais Indígenas de São Gabriel da Cachoeira, observa-se que, desde a promulgação da LDB até o período abrangido por esta investigação, persistem dificuldades relacionadas à elaboração, sistematização, tramitação e aprovação dos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas. As comunidades participam de discussões e manifestam suas expectativas em relação à educação, mas a consolidação dessas contribuições em documentos institucionais exige acompanhamento técnico-pedagógico contínuo, realidade que nem sempre se efetiva.

Essa constatação permite identificar uma das contradições centrais analisadas nesta dissertação: o Brasil possui um arcabouço normativo relativamente amplo para a Educação Escolar Indígena, mas a existência da norma não assegura, por si só, sua materialização nos territórios. Entre a legislação e a escola encontram-se as condições concretas de implementação das políticas públicas, incluindo formação profissional, acompanhamento

pedagógico, logística, financiamento, continuidade administrativa e capacidade institucional dos sistemas de ensino.

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, constitui outro marco nesse percurso ao fixar diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e reconhecer juridicamente a categoria “escola indígena”. O dispositivo assegura características próprias de organização, autonomia pedagógica e curricular, ensino intercultural e bilíngue, formação específica dos professores indígenas e possibilidade de organização das atividades escolares segundo as condições e especificidades de cada comunidade, inclusive independentemente do ano civil.

O reconhecimento da categoria “escola indígena” possui significado político e pedagógico expressivo. Não se trata apenas de modificar a nomenclatura de escolas anteriormente classificadas como rurais. Reconhecer juridicamente uma escola como indígena significa admitir que ela possui sujeitos, territórios, temporalidades, línguas, conhecimentos e projetos societários específicos e que, portanto, sua organização não pode ser submetida integralmente a modelos concebidos para realidades socioculturais distintas.

No contexto de São Gabriel da Cachoeira, essa discussão também encontra respaldo em dispositivos municipais. A Lei Municipal nº 87, de 24 de maio de 1999, ao disciplinar a educação escolar em um município majoritariamente indígena, estabelece a vinculação da educação às formas de organização social, aos valores culturais, às atividades produtivas e ao etnodesenvolvimento dos povos indígenas. Posteriormente, outros dispositivos locais relacionados à formação de professores e à cooficialização das línguas indígenas ampliaram esse movimento de reconhecimento.

A cooficialização das línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, por meio da Lei Municipal nº 145/2002, possui significado que ultrapassa a política linguística. Ao reconhecer institucionalmente essas línguas, o município reafirma que a diversidade linguística constitui parte de sua organização sociopolítica. Para a Educação Escolar Indígena, isso implica reconhecer a língua como meio de comunicação, patrimônio cultural, instrumento de transmissão dos conhecimentos e componente estruturante dos processos educativos.

O Plano Nacional de Educação instituído pela Lei nº 10.172/2001 também fortaleceu juridicamente a autonomia das comunidades indígenas quanto aos processos pedagógicos e à participação nas decisões relacionadas ao funcionamento de suas escolas. Esse movimento evidencia uma mudança importante: as comunidades deixam de ser concebidas apenas como destinatárias das políticas educacionais e passam a ser reconhecidas, pelo menos normativamente, como sujeitos de sua formulação.

Posteriormente, o Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que instituiu os Territórios Etnoeducacionais (TEEs), ampliou a possibilidade de organização das políticas educacionais a partir das territorialidades indígenas. O Decreto determina que a Educação Escolar Indígena seja organizada com a participação dos povos indígenas, observando-se suas territorialidades, necessidades e especificidades. Entre seus objetivos encontram-se a valorização das culturas, o fortalecimento das práticas socioculturais e das línguas maternas, a formação de profissionais especializados, o desenvolvimento de currículos específicos, a produção de materiais didáticos diferenciados e a consideração dos projetos societários definidos autonomamente pelos povos indígenas.

Essa perspectiva territorial é particularmente relevante para o Alto Rio Negro. As territorialidades indígenas não correspondem necessariamente aos limites administrativos municipais ou estaduais estabelecidos pelo Estado. Povos, comunidades, relações de parentesco, circulação, línguas e práticas culturais constituem redes que atravessam diferentes espaços. A política dos Territórios Etnoeducacionais reconhece, portanto, que o planejamento educacional destinado aos povos indígenas precisa considerar essas configurações territoriais próprias. A instituição da Comissão Gestora do Território Etnoeducacional do Rio Negro, por meio da Portaria nº 936/2011, envolvendo São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos, representa uma tentativa de articular diferentes sujeitos e instituições na formulação e acompanhamento das políticas de Educação Escolar Indígena na região. Da mesma forma, o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, instituído em 2013, procurou articular apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para fortalecimento dessa modalidade educacional.

Os dispositivos analisados podem ser sistematizados no quadro a seguir, originalmente elaborado nesta pesquisa com a finalidade de apoiar equipes pedagógicas na fundamentação das ações que integram os Projetos Político-Pedagógicos Indígenas.

QUADRO 03 – MARCOS LEGAIS QUE FUNDAMENTAM OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS INDÍGENAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

| Marco normativo                                | Principal contribuição                                                                                         | Implicação para o PPPI                                                                                                    |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Constituição Federal de 1988 – arts. 215 e 231 | Reconhecimento dos direitos culturais, organização social, línguas, crenças, tradições e territórios indígenas | Fundamenta a incorporação da identidade, cultura, língua, organização comunitária e territorialidade ao projeto educativo |
| Decreto nº 26/1991                             | Transfere ao MEC a coordenação da Educação Escolar Indígena                                                    | Insere a modalidade nos sistemas de ensino                                                                                |
| Portaria Interministerial nº 559/1991          | Reconhece educação diferenciada, costumes, línguas e processos próprios de aprendizagem                        | Fundamenta práticas pedagógicas específicas                                                                               |
| LDB nº 9.394/1996                              | Institui elaboração participativa da                                                                           | Sustenta juridicamente a construção                                                                                       |

|                                                           |                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| – arts. 12, 13 e 14                                       | proposta pedagógica e gestão democrática                                                                                                                | coletiva do PPP                                                                                                                                                                  |
| LDB nº 9.394/1996 – arts. 78 e 79                         | Assegura educação bilíngue e intercultural, memória, identidade, línguas, ciências e participação comunitária                                           | Fundamenta currículos e programas específicos e a inserção dos saberes tradicionais                                                                                              |
| Resolução nº 99/97 – CEE/AM, de 19 de dezembro de 1997    | Estabelece normas regulamentares para a implantação, no Estado do Amazonas, do regime instituído pela Lei nº 9.394/1996 (LDB).                          | Integra o marco normativo estadual que dá suporte à elaboração dos projetos pedagógicos, posteriormente articulado às normas específicas da Educação Escolar Indígena.           |
| Resolução CNE/CEB nº 3/1999                               | Reconhece a categoria escola indígena e suas normas próprias                                                                                            | Assegura autonomia pedagógica, curricular e organizacional                                                                                                                       |
| Lei Municipal nº 87/1999                                  | Vincula a educação às formas de organização social, valores culturais, atividades produtivas e etnodesenvolvimento                                      | Aproxima a política municipal das especificidades indígenas                                                                                                                      |
| Resolução nº 11/2001 – CEE/AM, de 13 de fevereiro de 2001 | Fixa normas para criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de cursos no âmbito da Educação Básica no Estado do Amazonas. | Assegura respaldo normativo estadual à organização da escola indígena e à elaboração de seu projeto pedagógico, considerando suas especificidades socioculturais e educacionais. |
| Resolução nº 118, de 9 de outubro de 2001                 | Aprova o Programa <i>Construindo uma Educação Escolar Indígena</i> :                                                                                    | Garante a Formação de Professores Indígenas no Município de São Gabriel da Cachoeira (SILVA, 2020).                                                                              |
| Lei nº 10.172/2001 – PNE                                  | Fortalece participação comunitária e autonomia nos processos pedagógicos                                                                                | Reforça o protagonismo das comunidades                                                                                                                                           |
| Resolução nº 11/2001 – CEE/AM, de 13 de fevereiro de 2001 | Fixa normas para criação e funcionamento da Escola Indígena, autorização e reconhecimento de cursos no âmbito da Educação Básica no Estado do Amazonas. | Assegura respaldo normativo estadual à organização da escola indígena e à elaboração de seu projeto pedagógico, considerando suas especificidades socioculturais e educacionais. |
| Lei Municipal nº 145/2002                                 | Cooficializa Nheengatu, Tukano e Baniwa                                                                                                                 | Fortalece a dimensão linguística da educação diferenciada                                                                                                                        |
| Decreto nº 6.861/2009                                     | Institui os Territórios Etnoeducacionais                                                                                                                | Articula educação, territorialidade, identidade e projetos societários                                                                                                           |
| Portaria nº 734/2010                                      | Institui a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena                                                                                               | Amplia a participação indígena na formulação das políticas                                                                                                                       |
| Portaria nº 936/2011                                      | Institui a Comissão Gestora do TEE Rio Negro                                                                                                            | Fortalece a gestão territorial e interinstitucional                                                                                                                              |
| Portaria nº 1.062/2013                                    | Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais                                                                                           | Prevê apoio técnico e financeiro para fortalecimento da Educação Escolar Indígena                                                                                                |

**Fonte:** Elaboração própria, com base em Silva (2020) e a partir dos dispositivos legais sistematizados na pesquisa.

A sistematização evidencia que a legislação avançou progressivamente de uma concepção centrada na oferta escolar para outra que reconhece participação, autonomia, territorialidade, diversidade linguística e especificidade curricular. A questão contemporânea

não consiste, portanto, apenas em ampliar o acesso à escola, mas em transformar a própria concepção de escola destinada aos povos indígenas.

É nesse contexto que o Projeto Político-Pedagógico assume centralidade. Do ponto de vista conceitual, o PPP é compreendido como instrumento de organização coletiva e participativa das ações educacionais. A própria etimologia do termo “projeto”, retomada por Marçal (2001) e Veiga (2013), remete à ideia de lançar-se para a frente, planejar e projetar uma realidade que se pretende construir. O projeto não se restringe, portanto, ao registro daquilo que a escola já realiza; expressa também aquilo que a comunidade pretende construir.

Essa dimensão prospectiva é fundamental para compreender o caráter político do PPP. Ele é político porque envolve escolhas: que educação se deseja, para quem ela se destina, quais conhecimentos serão valorizados, que sujeitos participarão das decisões, que sociedade se pretende fortalecer e quais relações a escola estabelecerá com a comunidade. Ao mesmo tempo, é pedagógico porque essas escolhas se materializam no currículo, nas metodologias, nos processos avaliativos, no calendário, nas formas de gestão e nas relações de ensino e aprendizagem. Nas escolas indígenas, acrescenta-se uma terceira dimensão fundamental: o projeto é também sociocultural e territorial.

Marçal (2001) identifica quatro dimensões estruturantes do PPP: pedagógica, administrativa, financeira e jurídica. A dimensão pedagógica envolve a proposta curricular e os processos de ensino e aprendizagem; a administrativa compreende a organização institucional e os recursos humanos; a financeira refere-se à gestão dos recursos; e a jurídica reúne os fundamentos legais que orientam as ações escolares.

A experiência com as escolas indígenas de São Gabriel da Cachoeira, entretanto, evidencia que essas quatro dimensões, embora necessárias, não são suficientes para compreender a complexidade de um Projeto Político-Pedagógico Indígena. Propõe-se, nesta pesquisa, considerar também as dimensões sociocultural, ambiental e territorial como estruturantes do PPPI.

Essa ampliação não constitui mero acréscimo terminológico. Resulta da constatação de que uma escola indígena está inserida em uma comunidade cuja organização educacional não começa nem termina no espaço físico da instituição escolar. Os processos educativos atravessam o território, as relações de parentesco, a oralidade, as práticas produtivas, os rituais, as línguas, as narrativas, os conhecimentos sobre a floresta, os rios, os animais, as plantas e os lugares de significado cultural e espiritual.

Consequentemente, reservar no PPP apenas um item denominado “caracterização da comunidade” não significa incorporar efetivamente a dimensão sociocultural. Quando a

cultura aparece somente na descrição inicial do documento, mas não repercute no currículo, no calendário, nas metodologias, na avaliação e na gestão, corre-se o risco de produzir um reconhecimento meramente formal da diferença.

A dimensão sociocultural deve perpassar todo o documento. No PPPI, ela deve repercutir na definição dos objetivos educacionais, nos componentes curriculares, nos conteúdos, nas práticas pedagógicas, nas formas de participação comunitária, na escolha dos tempos e espaços de aprendizagem e no reconhecimento daqueles que, embora não integrem formalmente o quadro funcional da escola, desempenham funções educativas fundamentais na comunidade.

A dimensão ambiental também assume particular relevância. No contexto indígena, sociedade e ambiente não constituem necessariamente campos separados. O território é simultaneamente espaço de moradia, produção, circulação, memória, espiritualidade, alimentação e aprendizagem. Por essa razão, a dimensão ambiental do PPPI não deveria limitar-se a projetos ocasionais de Educação Ambiental, mas dialogar com os modos próprios de relação com o território.

Essa compreensão aproxima-se da etnoeducação discutida nesta dissertação. O Projeto Político-Pedagógico Indígena diferenciado e intercultural pode constituir espaço institucional para revitalização dos saberes tradicionais, vivência dos processos pedagógicos próprios de cada povo e ressignificação das práticas educativas diante das transformações contemporâneas. Nesse sentido, “diferenciado” não deve significar uma versão simplificada do currículo nacional nem a introdução episódica de elementos culturais indígenas. A diferença precisa ser reconhecida como princípio estruturante.

Perrelli (2008), ao discutir o conhecimento tradicional e o currículo multicultural, chama atenção para as ambiguidades que envolvem a própria utilização de determinadas categorias. Essa discussão é pertinente porque a expressão “saberes tradicionais” não deve ser compreendida como referência a conhecimentos estáticos, pertencentes exclusivamente ao passado. Os conhecimentos tradicionais são produzidos, transmitidos, reelaborados e ressignificados no decorrer das relações sociais e das experiências históricas dos povos.

Para esta pesquisa, portanto, a construção de um PPPI intercultural não significa preservar uma cultura supostamente imutável, mas criar condições para que a própria comunidade defina quais conhecimentos deseja fortalecer, quais práticas pretende revitalizar, quais transformações reconhece como necessárias e de que maneira pretende estabelecer relações com conhecimentos externos.

Nesse contexto, a interculturalidade assume papel central. Um currículo intercultural não se limita a reunir conteúdos indígenas e não indígenas na mesma matriz curricular; ele promove o diálogo entre conhecimentos e sujeitos, reconhecendo tanto as diferenças quanto as desigualdades históricas de poder que marcaram a escolarização dos povos indígenas.

No caso do Projeto Político-Pedagógico Yanomami, essa discussão será retomada no Capítulo 4 a partir dos saberes indicados pelas próprias lideranças e membros da comunidade Maturacá. São esses conhecimentos, associados às formas Yanomami de transmissão, aprendizagem, organização social e relação com o território, que permitirão discutir concretamente como a diferença pode assumir materialidade curricular.

Outro aspecto fundamental diz respeito à territorialidade. O próprio marco normativo da Educação Escolar Indígena estabelece relação entre os Projetos Político-Pedagógicos e os modos de vida dos povos em seus territórios, destacando princípios como interculturalidade, bilinguismo ou multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade. A territorialidade, nesse sentido, não deve aparecer apenas como localização geográfica da escola. Ela interfere diretamente na organização pedagógica.

Os ciclos produtivos, períodos de pesca, caça, plantio e colheita, deslocamentos comunitários, rituais, celebrações e outras práticas coletivas podem produzir temporalidades distintas daquelas previstas em calendários escolares padronizados. Reconhecer essas temporalidades significa admitir que o processo educativo precisa dialogar com a vida comunitária. A discussão sobre territorialidade conduz também à questão da gestão. No modelo convencional, a gestão democrática costuma ser associada à participação dos profissionais da educação, estudantes, famílias, conselhos escolares e demais representantes da comunidade. Gadotti (1998) chama atenção para a necessidade de superar a concepção da escola pública como simples aparelho burocrático do Estado e compreendê-la como conquista e espaço pertencente à comunidade.

Nas sociedades indígenas do Alto Rio Negro, entretanto, a participação comunitária apresenta características próprias. As relações intra e interétnicas, as estruturas de parentesco, as posições ocupadas pelos diferentes clãs, as formas tradicionais de liderança e os processos comunitários de tomada de decisão interferem na maneira como a coletividade se organiza. Desconsiderar essas estruturas ao implementar modelos externos de gestão democrática pode significar, paradoxalmente, limitar a própria participação que se pretende assegurar. Isso exige cuidado para que categorias políticas externas não sejam simplesmente transpostas para as comunidades.

A participação indígena nem sempre se expressa segundo a dinâmica das reuniões institucionais não indígenas. Em determinadas situações, algumas pessoas falam publicamente em nome da coletividade enquanto outras participam das decisões em diferentes momentos e espaços. O fato de determinados sujeitos, como algumas mulheres, expressarem-se menos durante uma assembleia formal não permite concluir automaticamente que estejam ausentes do processo decisório.

Como observado na experiência desta pesquisa, parte das decisões e posicionamentos pode ser construída anteriormente, nos espaços cotidianos da comunidade, nas relações familiares e nos chamados “bastidores” das reuniões. Essa particularidade demonstra que a gestão democrática, quando aplicada às escolas indígenas, precisa ser compreendida interculturalmente. Nesse ponto, a noção de *Ayurí* oferece uma chave interpretativa particularmente fecunda para esta dissertação.

Na língua Nheengatu, *Ayurí* remete ao trabalho coletivo e compartilhado realizado para alcançar determinado objetivo comunitário. Pode envolver a abertura de uma roça, a construção de uma casa, a preparação de uma trilha ou outras atividades que exigem cooperação. A ação não pertence exclusivamente a um indivíduo: resulta do envolvimento coletivo em torno de uma necessidade reconhecida pela comunidade. Transportada para o campo educacional, essa concepção permite pensar a elaboração do PPPI como um *Ayurí* Educacional.

Não se trata de substituir o conceito jurídico de gestão democrática por uma palavra indígena, mas de reconhecer que a participação comunitária já possui referências próprias nos contextos socioculturais do Alto Rio Negro. O *Ayurí Educacional* pode, assim, ser compreendido como processo de construção compartilhada no qual escola, professores, estudantes, famílias, lideranças, anciãos, associações e instituições parceiras assumem responsabilidades distintas, mas convergentes, na definição do projeto de educação da comunidade. Essa perspectiva modifica também a compreensão da autoria do PPPI.

O documento não deveria ser produto exclusivo do gestor, do pedagogo, da secretaria de educação ou de uma consultoria externa. Esses profissionais possuem responsabilidades técnicas importantes, especialmente na sistematização, na adequação normativa e no acompanhamento do processo. Contudo, a autoria política e sociocultural do Projeto Político-Pedagógico Indígena pertence à comunidade que ele representa.

Esse princípio é particularmente relevante diante da realidade investigada em São Gabriel da Cachoeira. A existência de dificuldades técnicas para sistematizar documentos não pode justificar a substituição da participação comunitária por modelos prontos produzidos

externamente. A assessoria técnico-pedagógica deve contribuir para transformar as decisões da comunidade em um documento institucionalmente consistente, e não definir, em seu lugar, qual projeto de educação deverá ser adotado.

A legislação analisada nesta seção fornece sustentação para essa compreensão. Constituição Federal, LDB, Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena, legislação municipal e política dos Territórios Etnoeducacionais convergem, em diferentes graus, para o reconhecimento da participação, da autonomia, da territorialidade, das línguas, das práticas socioculturais e dos projetos societários indígenas.

O problema central, portanto, não reside na ausência absoluta de respaldo jurídico. Reside na distância existente entre direito reconhecido e direito efetivado.

Essa distância será evidenciada nas seções seguintes, quando se analisará a situação dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas de São Gabriel da Cachoeira e os entraves político-pedagógicos, socioculturais, territoriais, logísticos e institucionais que dificultam sua elaboração e implementação.

### 3.2 ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DOS PPPIS EM SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

A compreensão das estratégias de construção dos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas em São Gabriel da Cachoeira exige considerar não apenas os documentos produzidos pelas escolas, mas também os processos institucionais, políticos e pedagógicos que condicionam sua elaboração, sistematização, tramitação e aprovação. Nesse sentido, a análise dos PPPs e PPPIs das redes estadual e municipal permite evidenciar uma distância significativa entre os direitos assegurados no plano normativo e as condições efetivas para sua materialização no cotidiano das escolas indígenas.

O percurso investigativo desta pesquisa teve início em 2023, quando foram encaminhadas cartas de apresentação e solicitações formais à Coordenadoria Regional de Educação da SEDUC, em São Gabriel da Cachoeira, e à Secretaria Municipal de Educação Indígena (SEMEDI), com o objetivo de obter informações sobre a situação dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas do município e acessar os documentos disponíveis, com atenção especial à Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição, localizada na comunidade Maturacá.

O levantamento documental revelou, desde o início, a dificuldade de obter informações sistematizadas sobre a situação dos PPPs e PPPIs. Na Coordenadoria Regional de Educação, os documentos entregues pelas escolas encontravam-se sob a responsabilidade

de uma técnica, e o acesso aos materiais solicitados ocorreu de maneira gradual. Essa dificuldade inicial já sinalizava um problema de natureza institucional: apesar da centralidade atribuída ao Projeto Político-Pedagógico nas políticas educacionais, não havia, naquele momento, um fluxo suficientemente transparente e acessível de acompanhamento dos documentos produzidos pelas escolas.

No contexto de São Gabriel da Cachoeira, contudo, a discussão sobre propostas pedagógicas diferenciadas não é recente. Algumas comunidades indígenas localizadas em diferentes calhas de rios desenvolveram experiências importantes de construção de propostas próprias, especialmente entre os povos Baniwa-Koripako, no rio Içana, Tuyuka, no Tiquié, e Kotiria, no Uaupés. Essas experiências foram fortalecidas por processos de articulação político-pedagógica que envolveram o Instituto Socioambiental (ISA), a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e a então Secretaria Municipal de Educação e Cultura, atual SEMEDI.

Entre 2006 e 2008, a Secretaria Municipal realizou dez encontros nas diferentes calhas de rios, em parceria com o ISA e a FOIRN, com o objetivo de discutir problemas relacionados às comunidades, à Educação Escolar Indígena e às propostas curriculares diferenciadas que seriam incorporadas ao planejamento educacional do município. Composto a equipe técnica, conduziu-se esses encontros e possibilitou acompanhar diretamente parte desse processo e registrar contribuições de professores, lideranças e comunitários.

Essa experiência demonstra que a construção de propostas diferenciadas tende a alcançar maior consistência quando acompanhada por assessoria técnica contínua e por articulações interinstitucionais capazes de sustentar o processo ao longo do tempo. Em outras palavras, a elaboração do PPPI não depende apenas da vontade da comunidade escolar; exige condições concretas de acompanhamento, sistematização, formação e continuidade administrativa.

Em 2009, a Secretaria de Estado de Educação, por meio da Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI) e da Coordenadoria Regional de Educação, também iniciou encontros nas comunidades do interior com o objetivo de discutir e consultar as escolas estaduais indígenas sobre a construção de uma matriz curricular intercultural. Essas experiências evidenciam que, em diferentes momentos, houve mobilizações institucionais voltadas à consolidação da Educação Escolar Indígena diferenciada.

Entretanto, a continuidade dessas ações não acompanhou, na mesma proporção, as metas estabelecidas nos planos educacionais. O Plano Estadual de Educação do Amazonas previu, entre suas metas, a elaboração e aprovação dos Projetos Político-Pedagógicos das

escolas. Contudo, ao longo de aproximadamente uma década, a meta não foi integralmente cumprida. Essa constatação constituiu uma das motivações centrais desta investigação, na medida em que despertou a necessidade de compreender por que, apesar da existência de legislação, orientações e experiências anteriores, grande parte das escolas indígenas permanecia sem PPP aprovado.

A questão, portanto, não se reduz a perguntar se as escolas possuem ou não um documento. O problema mais amplo consiste em compreender quais condições institucionais favorecem ou impedem que as comunidades transformem suas discussões, decisões e expectativas educacionais em Projetos Político-Pedagógicos efetivamente reconhecidos pelos sistemas de ensino.

Nesse sentido, o mapeamento das escolas estaduais de São Gabriel da Cachoeira permitiu observar diferentes estágios de elaboração dos PPPs e PPPIs. O levantamento buscou compreender não apenas a existência dos documentos, mas também o modo como as Secretarias de Educação, os gestores, os professores e os órgãos de assessoramento interpretam os obstáculos e as possibilidades relacionados a sua construção. No âmbito municipal, os dados fornecidos pela SEMEDI evidenciam a amplitude do desafio. Das 204 escolas municipais indígenas parte significativa ainda não havia iniciado a construção de seus PPPIs, enquanto outras se encontravam em diferentes estágios de elaboração e análise.

As 49 salas anexas são distribuídas pelas calhas de rios, que são vinculadas às escolas municipais. AÍ Waturá, Escola do Médio Rio Negro que abarca as Comunidades de São Joaquim Mirim, São Sebastião, Cabarí, São Miguel, São Luiz, São Gregório II, Ilha das Flores, Yauauira, Tacira Ponta, Ilha de Tawa, Ilha de Tedi, Inambu e Auxiliadora. Além dessas comunidades, outras a seguir, possuem escolas anexas: Cunurí (Cabarí), Kuandu (São Luiz), Santa Maria (Ilha das Flores), Umiri Ponta (Tacira Ponta), Ipadu (Ilha de Tedi).

Segundo informação da assessoria de Educação Escolar Indígena da SEMEDI, sobre o processo de construção dos PPPs das 204 escolas municipais e das possíveis ações implementadas pela secretaria para cumprir uma das metas do último PME prevista no período de 2014-2024, que trata da construção do Projeto Político-Pedagógico de todas as escolas, a pedagoga relatou que:

Infelizmente, por um grande período esta meta não foi observada. Tivemos que ano passado fazer um diagnóstico e iniciar o processo de atualização de como se encontra a situação dos PPPIs das escolas. E tivemos o seguinte resultado: 03 finalizados e aprovados; 17 concluídos e em análise pelo Departamento Pedagógico; 68 iniciados e em processo e 113 ainda a iniciar a construção. (Ciucy Cendy Baré, entrevista, 23/04/25).

A distribuição desses números revela que a elaboração dos PPPIs ainda constitui uma política em consolidação. Ao mesmo tempo, demonstra que a exigência normativa não tem sido acompanhada, na mesma medida, por condições institucionais capazes de garantir celeridade, acompanhamento e continuidade aos processos.

A própria estrutura da rede municipal apresenta complexidade adicional. Muitas escolas funcionam com salas anexas distribuídas ao longo das calhas de rios e vinculadas administrativamente a escolas-sede. Essa configuração amplia as dificuldades relacionadas à participação comunitária, à circulação das equipes técnicas e à construção de documentos capazes de contemplar diferentes realidades socioculturais dentro de uma mesma estrutura administrativa.

A assessoria da SEMEDI reconheceu a necessidade de retomar o processo de discussão e construção dos PPPIs, especialmente após a realização de diagnóstico institucional. As atribuições da Secretaria, previstas em legislação municipal (Lei Nº 210 de 07/12/2023), incluem colaboração na formulação das políticas educacionais indígenas, assessoramento técnico, planejamento pedagógico, articulação com outras esferas governamentais e apoio às comunidades escolares. Tais atribuições demonstram que existe uma base institucional para o acompanhamento dos projetos; a questão central reside na capacidade de transformar essas competências em ações sistemáticas e continuadas.

No caso da rede estadual, o processo de obtenção dos documentos evidenciou dificuldades semelhantes. Até o período da qualificação da pesquisa, não havia sido possível obter retorno completo sobre a situação dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas estaduais indígenas, especialmente da Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição.

O acesso aos documentos ocorreu gradativamente. Em 2024, foram disponibilizados os PPPs de algumas escolas da sede e do interior, incluindo a Escola Irmã Inês Penha, Dom Bosco, Sagrado Coração de Jesus, Nossa Senhora de Assunção, Tenente Antônio João e Imaculada Conceição. Posteriormente, em 2025, novo contato com a CRE possibilitou atualizar a situação dos projetos das escolas estaduais, considerando diferentes etapas, como sistematização, protocolo na Coordenadoria Regional, devolução com ressalvas e aprovação pelos Conselhos competentes.

O Quadro 5, elaborado a partir dessas informações, revela uma realidade heterogênea: algumas escolas encontram-se em fase de sistematização; outras já protocolaram seus documentos; algumas receberam devolutivas para ajustes; e poucas alcançaram aprovação final.

Solicitou-se que a CRE atualizasse a situação das Escolas Estaduais (sede e interior) de São Gabriel da Cachoeira a partir de uma legenda enumerada: (1) parado, (2) em discussão, (3) sendo sistematizado, (4) protocolado na Coord. Regional de SGC, (5). Na GEEL, (6) Enviado ao CEE/CEEL, (7) devolvido com ressalvas, (8) aprovado pelo CEE/CEEL e publicado em Diário Oficial. Considerando as informações da coordenadoria, obteve-se:

QUADRO 04 – SITUAÇÃO DOS PPPS DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA- AM

|          | ESCOLAS ESTADUAIS                 | LOCALIZAÇÃO       | SITUAÇÃO DOS PPPS       |
|----------|-----------------------------------|-------------------|-------------------------|
| SEDE     | CETI                              | Cachoeirinha      | protocolado na CRE/SGC  |
|          | Colégio São Gabriel               | Centro            | protocolado na CRE/SGC  |
|          | Dom Bosco                         | Bairro Fortaleza  | sendo sistematizado     |
|          | Inês Penha                        | Bairro Dabaru     | sendo sistematizado     |
|          | Sagrada Família                   | Bairro Areal      | sendo sistematizado     |
| INTERIOR | Yepa Mahsã                        | BR 307            | sendo sistematizado     |
|          | Sagrado Coração de Jesus          | Taracuí           | sendo sistematizado     |
|          | São Miguel                        | Iauaretê          | sendo sistematizado     |
|          | Dom Pedro Massa                   | Pari Cachoeira    | protocolado na CRE/SGC  |
|          | Duque de Caxias                   | São Joaquim       | devolvido com ressalvas |
|          | Nossa Senhora de Assunção         | Assunção do Içana | devolvido com ressalvas |
|          | Tenente Antônio João              | Cucuí             | protocolado na CRE/SGC  |
|          | Nossa Senhora Imaculada Conceição | Querari           | protocolado na CRE/SGC  |

Fonte: Elaboração própria, com base em informações disponibilizadas pela Coordenadoria Regional de Educação de São Gabriel da Cachoeira (2025).

Esse cenário demonstra que a elaboração do PPP deve ser compreendida como um processo, e não como uma ação pontual. Entre a primeira discussão realizada na comunidade e a aprovação institucional do documento, existe um percurso que envolve diferentes instâncias, revisões, adequações, pareceres e, em muitos casos, interrupções.

A Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição constitui um exemplo emblemático dessa realidade. Segundo informações da Coordenadoria Regional de Educação, a escola não dispõe de pedagogo nem de apoio pedagógico ativo, o que compromete o acompanhamento sistemático das práticas escolares e da elaboração do PPP Yanomami. O atendimento presencial da Coordenadoria ocorre de forma limitada, concentrando-se principalmente nos momentos em que profissionais da escola se deslocam até a sede do município, sendo complementado por orientações remotas, especialmente via WhatsApp e e-mail institucional.

Essa forma de acompanhamento evidencia uma contradição importante. De um lado, exige-se da escola a construção de um documento complexo, capaz de reunir fundamentos legais, concepções pedagógicas, organização curricular, diagnósticos, metas, princípios, dimensões socioculturais e mecanismos de avaliação. De outro, o suporte técnico disponível é insuficiente e descontínuo. Esse problema não pode ser atribuído exclusivamente à escola.

A elaboração do PPPI exige competências específicas relacionadas à legislação educacional, planejamento, gestão, currículo, pesquisa, sistematização textual e conhecimento da realidade sociocultural da comunidade. Quando a instituição não dispõe de profissionais especializados e o acompanhamento externo é esporádico, a responsabilidade pela construção do documento recai sobre equipes já sobrecarregadas com demandas administrativas e pedagógicas cotidianas.

A estrutura da própria Coordenadoria Regional reforça essa limitação. Segundo os dados da pesquisa, a equipe é composta por um coordenador regional e três coordenadores adjuntos, sendo apenas uma profissional com formação em Pedagogia. Tal configuração limita a capacidade de acompanhamento técnico detalhado das escolas, sobretudo considerando a extensão territorial de São Gabriel da Cachoeira, as grandes distâncias e as dificuldades de acesso às comunidades indígenas.

No caso das escolas do interior, os obstáculos logísticos assumem particular importância. O deslocamento até as comunidades pode exigir viagens longas, elevados custos com combustível, transporte fluvial ou aéreo, condições climáticas favoráveis e disponibilidade de equipes. Essas condições transformam uma ação que, em áreas urbanas, poderia ser realizada por meio de visitas periódicas em uma operação complexa e onerosa. A distância, portanto, não é apenas um dado geográfico. Ela se converte em um fator pedagógico e institucional.

Quando o acompanhamento técnico se torna raro ou descontínuo, a escola tende a enfrentar maior dificuldade para manter o processo de elaboração do PPPI como prioridade permanente. Mudanças de gestão, rotatividade de professores, ausência de registros, perda de memória institucional e outras demandas escolares podem interromper o trabalho realizado anteriormente.

Essa situação também aparece nos dados obtidos junto ao Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas (CEEI/AM). O Conselho possui atribuições relacionadas à orientação, análise e apreciação dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas indígenas, mas enfrenta limitações estruturais semelhantes às identificadas na Coordenadoria Regional. Segundo a assessoria entrevistada, os principais desafios estão relacionados à logística, aos custos de deslocamento e à insuficiência de recursos humanos. A equipe técnica disponível para atender a demanda das escolas indígenas de todo o estado é reduzida, o que limita a capacidade de acompanhar presencialmente as comunidades e realizar processos formativos de maneira contínua.

Essa limitação institucional é particularmente significativa porque o CEEI desempenha papel estratégico na efetivação dos direitos educacionais indígenas. Não basta que os Projetos Político-Pedagógicos sejam elaborados; eles precisam ser analisados e reconhecidos pelas instâncias responsáveis pela normatização da Educação Escolar Indígena.

A pesquisa evidenciou ainda que o fluxo institucional dos PPPs nem sempre ocorre de maneira clara e articulada. Segundo depoimento de técnica do CEEI, em determinados momentos os PPPs das escolas indígenas foram encaminhados ao Conselho Estadual de Educação sem que o fluxo específico para o CEEI fosse devidamente observado. A entrevistada interpretou essa situação como uma forma de invisibilização institucional do PPP indígena, uma vez que o Conselho especializado não teria sido inicialmente considerado na nova organização do fluxo da SEDUC. Sobre os dados quantitativos das escolas estaduais indígenas e não indígenas com PPPs aprovados, obtidos durante a pesquisa, eles restringem-se às informações do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena.

O CEEI só recebe PPP das escolas indígenas. A SEDUC possui 30 escolas indígenas, com Decreto de Criação. O CEEI recebeu 16 PPP's que vieram antes da instituição da BNCC (2017), de cuja previsão legal constou a revisão dos PPP's, dentre outras. No Amazonas, após a elaboração do Referencial Curricular amazonense (RCA), houve uma ação interinstitucional para (re)elaboração do PPP, após isso, recebemos apenas cinco (05) PPP's de escola indígena.

Segundo a técnica do Conselho Estadual, a escola estadual de São Gabriel da Cachoeira que encaminhou seus PPP à SEDUC e, simultaneamente, ao CEEI-AM, foi a Escola Estadual Indígena Dom Pedro Massa (EEI Ye'pa Õ'ák+h+') que teve seu Projeto Político-Pedagógico aprovado pelo Conselho, conforme a Qnº 001/2022 – CEEI/AM.

No que se refere à situação dos PPPs de São Gabriel da Cachoeira, a assessoria do Conselho esclareceu que o PPP Yanomami da Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição ainda não chegou ao CEEI, permanecendo sem apreciação até o momento.

Ao analisar o fluxo e a demanda das Escolas Estaduais, em relação aos PPPs/PPPIs, a técnica, na condição de assessora do Conselho, acrescentou que o CEEI já realizou diversas reuniões e cobrou reiteradamente o envio dos PPPs das escolas indígenas. Entretanto, até o momento, não recebeu retorno por parte das instituições. Ressaltou que, desde 2012, foram promovidas formações específicas para a elaboração dos PPPs das escolas indígenas e, após 2017, houve nova etapa de capacitações voltadas à revisão legal desses documentos.

Apesar desse esforço contínuo, apenas cinco projetos foram aprovados até agora. Em sua avaliação, o CEEI entende que a não regularização do PPP compromete diretamente a autonomia da gestão escolar, pois impede que a escola formalize, em um documento legal,

seus próprios processos de aprendizagem, metodologias específicas, competências e habilidades, princípios de interculturalidade e sua identidade étnica.

Essa distância ajuda a compreender por que, mesmo após anos de avanços legais, a construção dos PPPIs ainda enfrenta entraves em São Gabriel da Cachoeira. Esse relato é relevante porque demonstra que os entraves não são apenas pedagógicos ou logísticos; também dizem respeito à própria arquitetura institucional das políticas públicas. Quando diferentes órgãos possuem competências que se sobrepõem ou não se articulam adequadamente, o processo de construção e aprovação dos PPPIs torna-se mais lento, fragmentado e vulnerável a descontinuidades.

A análise dos dados sugere, portanto, a existência de uma espécie de fragmentação institucional da responsabilidade. A escola é responsável por elaborar; a Coordenadoria Regional orienta e recebe; a GEEI promove formações e assessorias; o CEEI analisa e aprecia; as Secretarias definem fluxos; as organizações indígenas acompanham e reivindicam. Entretanto, quando essas instâncias não atuam de maneira integrada, a responsabilidade circula entre instituições sem que haja garantia concreta de conclusão do processo.

É precisamente nesse ponto que a atuação da FOIRN, no Alto Rio Negro, assume importância. O Departamento de Educação Escolar Indígena da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro foi constituído a partir da necessidade de fortalecer uma educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. Segundo o coordenador entrevistado, o Departamento atua na articulação entre comunidades, organizações indígenas e instituições governamentais, acompanhando a formulação e implementação de políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena.

Considerando o Pacto firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e os Povos Indígenas no âmbito do Território Etnoeducacional do Alto Rio Negro, dentre outros compromissos mencionados, encontram-se o fortalecimento da gestão compartilhada, o acompanhamento da elaboração e implementação dos PPPIs, a formação continuada de professores indígenas, a valorização das línguas maternas e dos conhecimentos tradicionais e o diálogo com MEC, SEDUC e Secretarias Municipais de Educação.

A presença da FOIRN nesse processo demonstra que a elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos não é apenas uma tarefa administrativa das Secretarias de Educação. Trata-se de uma pauta política das próprias organizações indígenas, uma vez que o documento pode formalizar escolhas relacionadas à língua, ao território, à cultura, à organização comunitária e ao projeto de futuro de cada povo.

Essa constatação reforça a concepção desenvolvida na seção anterior: a elaboração do PPPI pode ser compreendida como um *Ayurí* Educacional, isto é, um trabalho compartilhado que exige participação comunitária e articulação entre diferentes sujeitos e instituições. Entretanto, para que esse *Ayurí* se efetive, a colaboração interinstitucional precisa ultrapassar ações pontuais. Quanto às parcerias institucionais, a CRE enfatizou que a SEDUC não mantém cooperações formais com outras instituições para atender as Escolas Estaduais. Entretanto, a CRE participou, no início do ano, de encontros de educação promovidos pela SEMEDI e FOIRN, o que indica a existência de esforços interinstitucionais, ainda que não formalizados. Pode-se inferir que essa ausência de documentos oficiais, como termos de cooperação técnica ou convênios, possa explicar por que tais ações não são reconhecidas como parcerias estruturadas no âmbito da SEDUC.

Os dados analisados nesta pesquisa demonstram que experiências consideradas mais exitosas ocorreram justamente quando houve acompanhamento contínuo, formação e presença institucional durante todo o processo. A articulação entre FOIRN, ISA e SEMEDI em experiências anteriores no Alto Rio Negro é um exemplo de como a continuidade da assessoria pode favorecer a sistematização de propostas diferenciadas.

Esse dado permite compreender que a assessoria técnica não deve substituir a comunidade, mas criar condições para que a comunidade consiga transformar suas decisões em um documento juridicamente reconhecido e pedagogicamente consistente. Esse princípio é especialmente importante porque um dos riscos identificados no processo de elaboração dos PPPs é a padronização.

Os meios de comunicação continuam produzindo imagens distorcidas da realidade indígena. As organizações não -governamentais, que realizam campanhas de apoio aos índios e produzem material informativo de qualidade sobre eles, têm atingido uma parcela muito reduzida da sociedade. O Estado brasileiro, por sua vez, tem implementado políticas e programas de assistência aos índios sem levar em consideração o conhecimento disponível sobre estas populações e mesmo a opinião destes grupos. Preconceito, desinformação e intolerância têm, assim, cercado as populações indígenas no Brasil (Grupioni, 1994, p. 13).

A adoção de modelos excessivamente rígidos pode facilitar a organização formal do documento, mas também pode produzir os chamados “PPPs de gabinete”, elaborados por técnicos externos à realidade da escola ou mediante simples adaptação de modelos preexistentes. Nesse caso, o documento pode atender às exigências formais sem representar efetivamente a comunidade. O próprio CEEI manifesta preocupação com esse risco. Segundo a assessoria entrevistada, embora sejam utilizados materiais de apoio durante as formações, o Conselho evita adotar um roteiro fixo que funcione como uma “fôrma” obrigatória para todas

as escolas. A justificativa é coerente com os princípios da Educação Escolar Indígena: cada povo possui especificidades culturais, linguísticas, territoriais e organizacionais que precisam repercutir na estrutura de seu projeto.

Essa posição evidencia uma tensão importante. Por um lado, as escolas necessitam de orientação técnica, especialmente quando suas equipes não dominam todos os elementos exigidos na elaboração de um documento institucional complexo. Por outro, orientações excessivamente prescritivas podem restringir a autonomia que o próprio PPPI pretende garantir. A solução, portanto, não está em eliminar os referenciais orientadores, mas em compreendê-los como instrumentos flexíveis.

Um roteiro pode contribuir para assegurar que determinados elementos jurídicos, pedagógicos e administrativos sejam contemplados, mas não deve definir previamente a identidade do documento nem os conteúdos que a comunidade pretende priorizar.

A SEDUC/GEEI disponibiliza um documento de (re)elaboração do PPP, para atender tanto escolas estaduais quanto municipais, o qual pode servir de subsídio às equipes escolares.

Nesse sentido, os 14 itens presentes no documento norteador utilizado pelas escolas estaduais - apresentação, identificação, justificativa, contextualização, diagnóstico, princípios, objetivos, fundamentação teórica e legal, plano de ação, avaliação, referências, apêndices e anexos, entre outros - podem funcionar como estrutura de apoio. O problema surge quando a estrutura passa a determinar o conteúdo e não o contrário.

A construção do PPPI deveria seguir um movimento inverso: primeiro a comunidade define o projeto de educação; depois a equipe técnica contribui para organizá-lo dentro das exigências institucionais. Essa distinção é fundamental.

Quando o processo começa pelo preenchimento de um modelo, existe o risco de a comunidade adaptar seus conhecimentos e suas expectativas à estrutura burocrática. No entanto, ao iniciar pela escuta, pela discussão e pela definição coletiva das prioridades, o modelo passa a ser apenas um instrumento de sistematização.

A análise realizada também permite identificar a formação da equipe técnica como outro ponto crítico. No contexto de São Gabriel da Cachoeira, a diversidade sociocultural e linguística exige profissionais capazes de compreender os princípios da Educação Escolar Indígena e de dialogar com diferentes povos. A formação pedagógica, a experiência em orientação, o conhecimento da legislação, a capacidade de articulação interinstitucional, a disponibilidade para deslocamentos e a compreensão das realidades indígenas constituem competências fundamentais para o acompanhamento dos PPPIs.

A ausência desses conhecimentos pode transformar um processo que deveria fortalecer a autonomia em mais uma etapa burocrática. A própria cooficialização das línguas indígenas em São Gabriel da Cachoeira reforça essa necessidade. Um sistema educacional situado em um município plurilíngue e majoritariamente indígena demanda estruturas técnicas que sejam capazes de dialogar com essa realidade.

Por isso, a composição das equipes de acompanhamento também precisa ser analisada como dimensão das políticas públicas. Não se trata apenas de aumentar quantitativamente o número de profissionais. É necessário considerar formação, experiência, diversidade linguística, conhecimentos interculturais e vínculo com as comunidades atendidas. Essa questão também se relaciona à permanência das políticas. Os dados da pesquisa indicam que muitas iniciativas de construção do PPP foram interrompidos ou perderam continuidade em decorrência de mudanças de gestão, rotatividade dos profissionais e ausência de registros sistematizados. A memória institucional torna-se, nesse sentido, um elemento importante da própria política educacional. Quando as pessoas responsáveis por essa atribuição deixam seus cargos e os registros não são preservados adequadamente, parte significativa do trabalho coletivo realizado pela comunidade pode ser perdida.

No caso da Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição, por exemplo, alguns professores atuais desconheciam etapas anteriores da construção do projeto, justamente porque não participaram das primeiras discussões. A necessidade de recorrer aos profissionais mais antigos demonstra como a continuidade das políticas depende também da preservação da memória documental e comunitária. Essa situação revela que o PPPI precisa ser concebido como uma construção institucional permanente, e não como tarefa associada a uma gestão específica. O Projeto Político-Pedagógico precisa ser revisto, avaliado e atualizado periodicamente. Para isso, a escola necessita de mecanismos que permitam preservar as decisões coletivas e garantir continuidade entre diferentes equipes.

A análise da situação dos PPPs estaduais também evidencia outra questão: a aprovação formal do documento não encerra o trabalho. Mesmo quando o Conselho reconhece oficialmente um PPPI, permanece a necessidade de assegurar sua implementação. Isso significa que os princípios, objetivos e ações definidos pela comunidade precisam chegar ao planejamento docente, ao currículo, às metodologias, ao calendário, aos materiais didáticos e às práticas de gestão. Um PPPI aprovado e arquivado, sem repercussão no cotidiano da escola, não realiza plenamente sua função.

A perspectiva de Veiga, retomada nesta dissertação, contribui para compreender essa dimensão. O PPP deve ser permanentemente estudado, discutido, avaliado e modificado

conforme as necessidades da instituição. Não é documento para ser “engavetado”, mas instrumento de organização do trabalho pedagógico. Nas escolas indígenas, essa dinâmica precisa envolver a comunidade. A avaliação do projeto deve permitir verificar se os conhecimentos tradicionais estão efetivamente presentes no currículo, se as línguas indígenas estão sendo valorizadas, se a organização comunitária participa das decisões, se os tempos e espaços próprios de aprendizagem estão sendo respeitados e se as ações previstas respondem aos projetos de futuro da comunidade.

Dessa perspectiva, a efetivação dos PPPIs depende de pelo menos quatro condições articuladas: participação comunitária, assessoria técnico-pedagógica continuada, articulação institucional e acompanhamento da implementação. Quando uma dessas se fragiliza, todo o processo pode ser comprometido.

A experiência de São Gabriel da Cachoeira demonstra que a principal dificuldade não está na ausência de mobilização indígena. Ao contrário, diferentes povos e comunidades têm apresentado historicamente propostas, participado de encontros e reivindicado formas diferenciadas de educação. O problema reside, em grande medida, na capacidade das estruturas do Estado de acompanhar essas demandas com continuidade, recursos e suporte técnico. Esse aspecto é central para a compreensão da política pública. Não é suficiente reconhecer juridicamente a autonomia dos povos indígenas se as estruturas administrativas responsáveis por a viabilizar permanecem centralizadas, reduzidas e distantes dos territórios. A autonomia, nesse sentido, depende também de condições materiais.

Por isso, a elaboração do PPPI revela uma questão mais ampla: a distância entre a política formulada e a política implementada. No plano normativo, a Educação Escolar Indígena é específica, diferenciada, intercultural e comunitária. No cotidiano das escolas, entretanto, sua concretização depende de profissionais, recursos, deslocamentos, formação, acompanhamento e decisões administrativas.

### 3.3 TERRITORIALIZANDO OS PPPIs: PROPOSTAS DIFERENCIADAS E DIMENSÕES SOCIOCULTURAIS, AMBIENTAIS E TERRITORIAIS NAS ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS DE SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA

A análise dos Projetos Político-Pedagógicos de Escolas Estaduais Indígenas situadas em diferentes calhas de rios de São Gabriel da Cachoeira possibilitou identificar como as comunidades escolares vêm incorporando aos documentos institucionais elementos relacionados às suas identidades étnicas, línguas, territorialidades, conhecimentos tradicionais, práticas socioculturais e modos próprios de compreender a educação. Mais do

que verificar a presença formal desses elementos nos PPPIs, buscou-se compreender em que medida as propostas analisadas expressam concepções de educação diferenciada construídas a partir das realidades dos povos que constituem essas comunidades escolares.

A análise documental assume, nesse sentido, uma função importante nesta pesquisa. Se, nas seções anteriores, demonstrou-se que o ordenamento jurídico brasileiro reconhece o direito dos povos indígenas a uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue e comunitária, torna-se necessário investigar de que maneira esses princípios são traduzidos nos documentos que organizam concretamente o trabalho das escolas.

Essa passagem entre o plano normativo e o plano pedagógico permite compreender o PPPI não apenas como documento institucional, mas como espaço de negociação entre diferentes concepções de conhecimento, educação, território e sociedade.

No contexto do Alto Rio Negro, essa discussão assume particular complexidade. As escolas estão inseridas em territórios marcados por expressiva diversidade étnica e linguística e atendem comunidades que possuem histórias, sistemas de conhecimento, formas de organização social e relações específicas com seus territórios. Consequentemente, não é possível pressupor a existência de um único modelo de Projeto Político-Pedagógico Indígena aplicável indistintamente a todas elas.

A própria ideia de territorializar o PPPI, adotada nesta seção, procura evidenciar essa compreensão. Territorializar não significa apenas indicar no documento a localização geográfica da escola. Significa reconhecer que o território participa da produção da educação. Rios, florestas, roças, lugares de pesca e caça, espaços cerimoniais, comunidades, trajetos, línguas e relações de parentesco não constituem elementos externos à escola. São espaços nos quais conhecimentos são produzidos, transmitidos e ressignificados. Nessa perspectiva, um Projeto Político-Pedagógico torna-se efetivamente indígena quando a realidade sociocultural não aparece somente na caracterização inicial da comunidade, mas atravessa a concepção de educação, os objetivos, o currículo, as metodologias, o calendário, a gestão e as práticas pedagógicas. Esse critério orientou a leitura comparativa dos documentos analisados.

A pesquisa teve acesso a Projetos Político-Pedagógicos de escolas localizadas em diferentes regiões do município, entre elas a Escola Estadual Indígena Nossa Senhora da Assunção/Kariamã, no rio Içana; a Escola Estadual Indígena Tenente Antônio João, em Cucuí, no Alto Rio Negro; e a Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição, situada em Maturacá, no rio Cauburís. O conjunto documental permite observar diferentes maneiras de incorporar as especificidades culturais e territoriais às propostas educacionais. A análise dos projetos evidencia diferentes formas de incorporação das dimensões territoriais e

socioculturais às propostas educativas (Escola Estadual Indígena Kariamã, 2022; Escola Estadual Indígena Tenente Antônio João, 2022; e Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição, 2022).

Não se pretende estabelecer uma classificação hierárquica entre esses documentos nem definir qual deles seria “mais indígena”. Essa comparação seria metodologicamente inadequada, considerando que cada escola está inserida em uma realidade própria. O interesse analítico está em identificar como a diferença é construída dentro de cada proposta.

Esse deslocamento é importante porque permite ultrapassar uma leitura meramente administrativa dos documentos. Em vez de perguntar somente se o PPP possui os itens formalmente exigidos pelo sistema de ensino, pergunta-se: que conhecimentos a escola reconhece? Que sujeitos participam da educação? Que relação estabelece com seu território? Como as línguas indígenas aparecem? Que projeto de futuro é expresso pela comunidade? Essas questões orientam a análise desenvolvida a seguir.

### 3.3.1 A Escola Estadual Indígena Kariamã: conhecimento, identidade e bem viver

A Escola Estadual Indígena Kariamã, localizada na comunidade Nossa Senhora da Assunção, no rio Içana, constitui uma experiência relevante para compreender a territorialização do Projeto Político-Pedagógico no Alto Rio Negro. Em 2024, segundo os dados disponibilizados pela Coordenadoria Regional de Educação, a instituição atendia 323 estudantes indígenas e contava com 58 professores indígenas, dos quais 18 atuavam na escola-sede e os demais estavam distribuídos em 24 salas anexas localizadas em diferentes comunidades.

FIGURA 03 – ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KARIAMÃ, EM ASSUNÇÃO DO IÇANA



Fonte: PPP EEEK, 2022.

Essa distribuição territorial demonstra que a escola não pode ser compreendida apenas a partir de sua sede física. Sua abrangência alcança diferentes comunidades e rios, produzindo uma rede educativa que ultrapassa os limites convencionais de uma unidade escolar.

A Escola Kariamã atende estudantes pertencentes a diferentes povos, entre eles Baniwa, Coripaco, Baré, Tukano, Wanano, Werekena, Kubeu, Tariano e Puenawe. A diversidade étnica presente na instituição exige do Projeto Político-Pedagógico a construção de uma proposta capaz de reconhecer diferenças internas sem perder de vista os elementos que articulam a comunidade escolar.

O documento explicita como missão a oferta de uma educação de qualidade comprometida com a formação de estudantes críticos e competentes, associando essa formação à reafirmação das identidades indígenas, à recuperação das memórias históricas e à valorização das línguas e das ciências tradicionais.

Seu objetivo geral evidencia de forma ainda mais clara a articulação entre conhecimentos tradicionais e científicos, ao propor uma educação orientada para o fortalecimento dos projetos de bem viver, para o desenvolvimento sustentável e para a autonomia indígena. Esse aspecto merece atenção.

O conhecimento tradicional não aparece no documento apenas como conteúdo complementar. Ele participa da própria definição do tipo de educação que a escola pretende oferecer. Há, portanto, um deslocamento importante em relação ao modelo escolar convencional. A educação de qualidade não é definida exclusivamente a partir do domínio de conteúdos escolares universais, mas também pela capacidade da instituição de fortalecer identidade, memória, autonomia e projetos coletivos de vida.

A referência ao bem viver reforça essa concepção. No documento, educação, conhecimento, sustentabilidade e vida comunitária aparecem articulados. A função da escola não se restringe, portanto, à preparação individual dos estudantes para etapas posteriores da escolarização. Ela também é vinculada à continuidade da comunidade e à construção de condições que permitam aos jovens permanecer em seus territórios sem que isso signifique isolamento dos conhecimentos produzidos fora deles.

Essa articulação entre conhecimentos tradicionais e científicos constitui um dos elementos mais relevantes do PPPI analisado. Não se trata de excluir o conhecimento científico nem de estabelecer uma oposição absoluta entre saber indígena e saber não indígena. A proposta aponta para a possibilidade de relação entre diferentes formas de conhecimento, desde que os conhecimentos tradicionais não sejam subordinados ou invisibilizados pelo currículo escolar.

A experiência pedagógica registrada no documento também destaca o ensino pela pesquisa, envolvendo professores, estudantes, sábios, lideranças, jovens, crianças e outros membros da comunidade. Essa estratégia amplia a concepção dos sujeitos responsáveis pelo ensino. O professor deixa de ser o único detentor do conhecimento. Os sábios e as lideranças passam a ser reconhecidos como sujeitos educativos, e a comunidade torna-se também espaço de investigação e aprendizagem. Essa característica aproxima a proposta escolar das formas comunitárias de produção e transmissão do conhecimento.

Entre os saberes mencionados no documento encontram-se artesanato, literatura infantil, desenhos, pinturas, músicas, danças tradicionais e agricultura sustentável.

A elaboração do projeto ocorreu de forma coletiva, contando com a participação da comunidade, missionários, professores, alunos, coordenadores das salas anexas, associações locais e a assessoria da SEDUC. A equipe pedagógica recebeu apoio de diversas instituições, incluindo GEEI, SEDUC, SEMEDI, MEC, FUNAI, IFAM e FOIRN, especialmente na organização e sistematização do documento.

Na parte diversificada do currículo, conforme apresentado nos níveis de Ensino Fundamental I/II e Ensino Médio, destaca-se o artesanato, especialmente as cestarias produzidas com recursos naturais de forma sustentável. O povo Baniwa é amplamente reconhecido nacionalmente por sua produção artesanal, e a Escola Estadual Indígena incorporou essa temática com o objetivo de fortalecer uma prática cultural que, fora do contexto escolar, tem alcançado crescente expressividade no comércio regional e nacional. Entre os produtos de destaque, encontram-se as cestarias e a conhecida pimenta Baniwa, amplamente divulgadas em plataformas de venda e no site do Instituto Socioambiental.

Além do artesanato, outras temáticas compõem a parte diversificada do projeto pedagógico, tais como: literatura infantil (contos, lendas e mitos), pinturas indígenas (desenhos, grafismos corporais e uso de tintas naturais), músicas e danças tradicionais (ritos e cerimônias), e agricultura sustentável, envolvendo atividades como horta, medicina tradicional e roça comunitária (CRE SGC, 2025).

A presença desses conhecimentos permite observar que as dimensões sociocultural e ambiental não estão completamente separadas. A agricultura, por exemplo, envolve conhecimentos sobre solo, ciclos produtivos, plantas, alimentação, organização familiar e território. Da mesma maneira, desenhos, pinturas, músicas e narrativas podem constituir formas de registro e transmissão da memória coletiva.

A mitologia Baniwa ocupa lugar particularmente significativo. O documento identifica as narrativas sobre a origem do povo como conhecimentos importantes para o currículo,

incluindo a referência ao surgimento nos “buracos da cachoeira de Hipana (Wapui Cachoeira)”, associado às flautas sagradas e às músicas dos ancestrais.

Sob uma perspectiva estritamente escolar ocidental, uma narrativa de origem poderia ser classificada simplesmente como “mito” e situada no campo da literatura ou do folclore. No contexto de uma proposta indígena, entretanto, ela possui outra densidade epistemológica.

A narrativa organiza conhecimentos sobre origem, território, ancestralidade, relações sociais e distribuição dos grupos. Ela explica o mundo a partir de uma lógica própria e participa da produção da identidade coletiva. Reconhecer essa dimensão é fundamental para evitar que a escola transforme conhecimentos indígenas em objetos culturais descontextualizados. A mitologia não deve aparecer no currículo apenas como história antiga a ser memorizada. Pode constituir uma via para compreender territorialidade, parentesco, língua, espiritualidade, organização social e memória.

Essa constatação será especialmente importante quando, no Capítulo 3, forem analisadas as narrativas Yanomami sobre os *xapono*, os seres da floresta, os *hekura*, os rituais e os conhecimentos transmitidos pelos *rohote*, *pata pata* e demais conhecedores. Há, entretanto, uma questão que merece problematização no caso da Escola Kariamã. Embora a comunidade escolar reúna diferentes pertencimentos étnicos, o documento atribui centralidade à língua Baniwa. Isso não invalida a proposta diferenciada, mas revela uma questão recorrente nas escolas indígenas pluriétnicas: como construir uma política linguística escolar capaz de reconhecer diferentes línguas presentes em uma mesma comunidade educativa?

O problema evidencia que a interculturalidade não ocorre apenas na relação entre “indígena” e “não indígena”. Ela também se estabelece entre povos indígenas distintos. Consequentemente, o PPPI precisa lidar com diferenças internas e com possíveis assimetrias linguísticas e culturais existentes dentro da própria comunidade escolar. Essa observação reforça a necessidade de evitar modelos generalizantes de Educação Escolar Indígena. Mesmo entre escolas indígenas situadas em um único município, as demandas curriculares e linguísticas são distintas.

### 3.3.2 A Escola Estadual Indígena Tenente Antônio João: pluralidade étnica e territorialidade fronteiriça

A Escola Estadual Indígena Tenente Antônio João, situada em Cucuí, na região de fronteira entre Brasil e Venezuela, no 4º Pelotão Especial de Fronteira, apresenta uma configuração socioterritorial distinta. O histórico da Escola revela que seu reconhecimento legal ocorreu tardiamente, conforme o Decreto nº 6.998, de 7 de fevereiro de 1983, embora

seu início remonte à década de 1960. A constituição da instituição envolveu civis, militares e religiosos, que atenderam às demandas das comunidades e sítios do entorno, bem como aos filhos de militares provenientes de diferentes localidades que prestavam serviço na fronteira.

FIGURA 04 – ESCOLA TENENTE ANTÔNIO JOÃO, EM CUCUÍ, 4º PELOTÃO ESPECIAL DE FRONTEIRA



Fonte: MLV, 2025.

A relação da escola com o Exército Brasileiro era bastante estreita. A gestão e parte do corpo docente chegaram a ser compostos por militares ou por suas esposas, e a escola participava ativamente de eventos cívicos, nos quais os estudantes entoavam hinos, hasteavam bandeiras e marchavam ao lado do efetivo militar.

Até 2004, a instituição não ofertava o Ensino Médio. Conforme rememora a pesquisadora, que estudou na escola até 1989, o ingresso no curso supletivo exigia idade mínima de 16 anos. Diante dessa limitação e da ausência dessa etapa de ensino na localidade, sua família optou por encaminhá-la ao internato das Filhas de Maria Auxiliadora, vinculado à Missão Salesiana, na sede de São Gabriel da Cachoeira. Essa experiência permite reconhecer uma das dificuldades enfrentadas, naquele período, pelas famílias cujos filhos precisavam deixar a localidade para dar continuidade à escolarização.

No período em que a pesquisadora estudou na instituição (1981-1989), não havia discussões sistemáticas sobre as questões indígenas. As atividades alusivas à temática ocorriam apenas em 19 de abril, quando as crianças retornavam para casa usando cocares confeccionados em cartolina ou papel ofício e com pinturas feitas com tinta guache nas bochechas e na testa.

Com as mudanças no sistema educacional brasileiro, impulsionadas pelo protagonismo indígena, vivenciamos hoje um cenário distinto. A EEITAJ passou a orientar-se pelos

princípios da educação escolar indígena, “assentados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade” (PPP EEITAJ, 2022, p. 09), conforme registrado na proposta em processo de aprovação.

Seu Projeto Político-Pedagógico, apresentado em 2022, surgiu da necessidade de expressar os anseios e as perspectivas da comunidade escolar em relação à educação. No mesmo período, a instituição atendia 427 estudantes. O levantamento étnico registrado no documento evidencia a predominância de estudantes Baré, mas também identifica pertencimentos Kuripako, Tukano, Tariano e Jiwi. Nas salas anexas, distribuídas por comunidades do Alto Rio Negro e do rio Xié, aparecem ainda estudantes de outros povos.

Conforme a investigação realizada em 23 de junho de 2015, envolvendo 106 estudantes da escola matriz - abrangendo turmas do 3º ao 5º ano do 2º Ciclo, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, identificaram-se os seguintes pertencimentos étnicos: 83,01% Baré; 5,6% Kuripaco; 0,94% Tucano; 0,94% Tariano; e 0,94% Jiwi (PPP EEITAJ, 2022, p. 61).

As salas anexas à Escola Estadual Indígena Tenente Antônio João localizam-se nas comunidades indígenas de Macedônia, Tabocal dos Pereiras, Inambu, Pirá-Pucú (Alto Rio Negro), Campinas e Anamuim (Rio Xié). De acordo com os documentos da secretaria da Escola, o PPP registra que os estudantes dessas salas pertencem às etnias *Baré*, *Werekena*, *Tukano*, *Baniwa*, *Kuripaco* e *Tariano*.

O PPP da Escola (p. 60-61) indica que a maior parcela, 44,3%, é proveniente da sede do município, seguida de 31,1% oriunda de Cucuí. Consta ainda que 10,4% vêm de comunidades do entorno, 2,8% da capital do estado, 3,8% de Puerto Ayacucho (Venezuela), 1,9% de Barcelos e 0,9% de Santa Isabel do Rio Negro. O documento registra também que 1,9% são provenientes de sítios circunvizinhos, 0,9% da comunidade Cucurital (Venezuela) e 0,9% de San Felipe (Colômbia). No caso das salas anexas, a maioria dos estudantes é oriunda das próprias comunidades, além de alunos residentes em sítios próximos.

A procedência dos estudantes amplia essa diversidade. Eles vêm da sede de São Gabriel da Cachoeira, de Cucuí, de comunidades do entorno, de Manaus, de Barcelos e Santa Isabel do Rio Negro, além de localidades situadas na Venezuela e na Colômbia.

Essa composição permite interpretar a escola como um espaço educativo situado em uma territorialidade de fronteira, na qual diferentes trajetórias, pertencimentos e experiências de circulação se encontram. A fronteira, nesse caso, não deve ser compreendida apenas como linha político-administrativa que separa Estados nacionais.

Para os povos que historicamente circulam por essa região, relações de parentesco, intercâmbio, mobilidade e pertencimento podem ultrapassar os limites nacionais. Assim, o

Projeto Político-Pedagógico de uma escola localizada nesse território precisa reconhecer uma realidade que não se encerra nos limites cartográficos do Estado brasileiro.

A missão da escola enfatiza a revitalização e a valorização da língua e das tradições culturais do povo Baré. Entre os componentes da matriz curricular, destaca-se o eixo das “formas próprias de educar”, o qual deve ser desenvolvido de maneira intercultural e poderá contar com a colaboração de especialistas detentores de saberes tradicionais necessários ao bem viver dos povos indígenas. O objetivo geral da escola, entretanto, não se restringe a uma única etnia, como se evidencia no PPP:

Proporcionar uma educação pautada na promoção de um ensino de inclusão, igualdade, qualidade e equidade que atenda às expectativas das diversas etnias indígenas e da população não indígena, fomentando o resgate social/econômico/cultural e o desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico. (PPP EEITAJ, 2022, p. 15).

Ao mencionar que o PPP está intrinsecamente relacionado aos modos de “bem viver” dos grupos étnicos e de seus territórios, e que será trabalhado o resgate cultural e, sobretudo, a revitalização da língua indígena Nheengatú, é importante destacar que a EEITAJ não se limita a atender exclusivamente a população indígena, estendendo sua atuação também aos grupos não indígenas residentes no Distrito de Cucuí. No que se refere ao currículo, a EEITAJ fundamenta-se na Matriz Curricular Intercultural de Referência para o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e para o Ensino Médio das escolas indígenas do Estado do Amazonas, instituída pela Resolução nº 02/2014-CEEI/AM.

A proposta contempla disciplinas da Base Comum e da Parte Diversificada e orienta-se pelo princípio de trabalhar, de forma equilibrada, os conhecimentos ocidentais e tradicionais. Entre os conteúdos propostos, incluem-se a língua materna, o artesanato, as festas tradicionais, os rios, as danças e as moradias, desenvolvidos em diferentes tempos e espaços de aprendizagem, dentro e fora do ambiente escolar — como laboratórios de ciências e informática, centros culturais, entre outros. Ressalta-se que “os saberes e as práticas indígenas ancoram todos os conhecimentos científicos ministrados na escola” (PPP EEITAJ, p. 53) e que o ponto de partida deve ser o conhecimento prévio trazido pelos estudantes.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Tenente Antônio João configura-se, na prática, como um dossiê do cotidiano escolar, que autentica a identidade da instituição e registra oficialmente as características estruturais e legais de seu funcionamento. Seu propósito é orientar as atividades pedagógicas, administrativas e normativas da escola, enquanto instituição educativa responsável pela formação integral da cidadania (PPP EEITAJ, 2022, p. 10).

O documento atribui ao PPP a função de orientar as atividades pedagógicas, administrativas e normativas da instituição e destaca o fortalecimento da identidade, da cultura escolar e local, das tradições comunitárias e dos conhecimentos relacionados à autossustentabilidade. São aspectos que, na visão da comunidade escolar, contribuem para a permanência dos educandos em sua própria comunidade indígena.

Essa relação entre educação e permanência no território merece ser ressaltada. Quando a escola reconhece conhecimentos associados à autossustentabilidade, ela amplia o sentido da formação escolar. O sucesso educacional não pode ser medido exclusivamente pela saída do jovem da comunidade em direção aos centros urbanos ou pelo acesso a formas de trabalho externas ao território. Uma Educação Escolar Indígena territorializada também precisa criar condições para que os estudantes possam construir projetos de vida vinculados às suas comunidades, caso assim desejem.

Entretanto, o PPP da Escola Tenente Antônio João evidencia que a concretização dessa proposta enfrenta obstáculos estruturais. O documento menciona atrasos na contratação de professores, insuficiência de profissionais especializados (pedagogo, orientador educacional, apoio pedagógico, psicólogo, bibliotecário, técnico em informática, nutricionista e vigia) essenciais ao processo educativo, dificuldades de acesso à internet e carência de equipamentos e espaços adequados para atividades pedagógicas, tais como a realização de feiras de ciências, jogos estudantis, eventos culturais, entre outras.

Essas condições permitem retomar uma questão discutida na Seção 2.2: a existência de uma proposta pedagógica diferenciada não garante, isoladamente, sua implementação. A territorialização do currículo requer também condições materiais. Sem professores em quantidade suficiente, acompanhamento pedagógico, infraestrutura, equipamentos e continuidade das ações, propostas inovadoras podem permanecer predominantemente no plano documental. A análise dessa escola demonstra, portanto, que o PPPI é simultaneamente um documento cultural, pedagógico e político. Ao registrar necessidades estruturais, a comunidade escolar também produz uma leitura das condições concretas necessárias para realizar o projeto educativo que deseja.

### 3.3.3 A Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição: o PPPY e a territorialidade educativa Yanomami

A última unidade escolar a ser analisada é Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição, situada na Comunidade Maturacá, rio Cauburís. A Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição (EEIIC), situada na comunidade Maturacá, no rio Cauburís, constitui o

núcleo central desta pesquisa. Em 2025, a EEIIC atendia 818 estudantes, sendo 266 matriculados do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, 268 do 6º ao 9º ano e 254 no Ensino Médio, conforme dados do SIGEAM consultados em 29 de julho de 2025.

A instituição compreende, além da escola-sede em Maturacá, três salas anexas: Nossa Senhora de Guadalupe, na comunidade Maiá; a sala anexa da comunidade Inambú, no rio Inambú; e a da comunidade Nazaré, no rio Yá-Mirim.

FIGURA 05 – ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA IMACULADA CONCEIÇÃO NAS DEPENDÊNCIAS DA MISSÃO SALESIANA



Fonte: EEIIC, 2025.

A escola funciona em instalações vinculadas à Missão Salesiana de Maturacá, dispondo de espaços como diretoria, secretaria, biblioteca, sala dos professores, salas de aula, cozinha e outros ambientes utilizados nas atividades escolares. A capela também é utilizada em determinadas reuniões e atividades coletivas. Essa configuração espacial revela relações históricas estabelecidas entre escola, Missão e comunidade, que precisam ser consideradas na compreensão da trajetória da escolarização em Maturacá.

Os novos banheiros estavam em construção, pois se localizavam ao lado dos bebedouros e o diretor da missão juntamente com o padre gestor se empenharam em mudar do local. Nesse período, presenciou-se as crianças correndo, se dirigindo às matas do entorno, em frente à escola e ao campo de futebol para fazer suas necessidades.

Ao mesmo tempo, a análise do PPPI e os dados produzidos no campo demonstram que os processos educativos não se restringem ao prédio escolar. A comunidade e o território constituem espaços nos quais circulam conhecimentos, práticas, memórias e formas próprias de aprendizagem. Essa compreensão será particularmente importante na análise dos espaços educativos Yanomami reconhecidos pelo próprio documento da escola.

Na escola-sede, o quadro docente é constituído predominantemente por professores Yanomami, enquanto nas salas anexas também atuam profissionais pertencentes a outros povos indígenas. Essa composição demonstra que, embora o projeto educacional esteja territorialmente relacionado ao povo Yanomami, sua implementação envolve diferentes sujeitos e relações interculturais.

A instituição apresenta uma trajetória histórica vinculada à presença da Missão Salesiana e à progressiva formação de professores Yanomami. Atualmente, o corpo docente é predominantemente constituído por professores indígenas, processo relacionado à ampliação das oportunidades de formação por meio de cursos como o Normal Superior, o Magistério Indígena e a Licenciatura Indígena. Esse movimento possui significado importante para a autonomia escolar.

A presença crescente de professores Yanomami permite que sujeitos pertencentes à própria comunidade assumam funções anteriormente exercidas majoritariamente por profissionais externos. Entretanto, a presença de professores indígenas, por si só, não garante a construção de um currículo fundamentado nos conhecimentos Yanomami. Para isso, são necessários formação, planejamento, participação das lideranças e condições institucionais para transformar os conhecimentos comunitários em práticas pedagógicas sistemáticas.

O Projeto Político-Pedagógico da EEIC vem sendo discutido e reformulado ao longo dos anos. Segundo Gracimar Delgado, uma das professoras mais antigas da instituição e participante das primeiras discussões, as versões iniciais do documento remontam a mais de uma década. Entretanto, parte dos profissionais que atualmente integra a escola não participou desse percurso, circunstância que evidencia a importância da preservação da memória institucional e comunitária relativa à construção do PPPI.

Durante a pesquisa, não foram localizados todos os registros físicos que permitissem reconstruir integralmente as diferentes etapas de elaboração, encaminhamento, devolução e reformulação do documento. Essa ausência de registros demonstra que a continuidade do PPPI não depende somente da permanência das pessoas envolvidas, mas também da existência de mecanismos institucionais capazes de preservar atas, versões anteriores, pareceres e demais documentos produzidos durante sua construção.

O gestor atual reforçou a importância do envio da documentação aos órgãos competentes, da necessidade de atualização do documento e do papel central desempenhado pela Comunidade Maturacá na elaboração do projeto, destacando ainda a parceria estabelecida com diversas instituições ao longo desse percurso.

Não sei informar quais passos foram dados com o documento. Não encontrei ofícios ou e-mails de encaminhamento para os órgãos citados. O que sabemos é que chegou na coordenadoria e na SEDUC. O PPPY é uma bússola que orienta todos os processos educativos da Comunidade escolar. Onde estamos e onde queremos chegar (...). Temos textos de PPP da obra da década 90. Mas recentemente, a atualização do PPP iniciou em 2007. Em 2022 foi sua última atualização. A EEII Conceição é integrada na comunidade e a comunidade participa ativamente dos processos educativos desenvolvidos na escola. Esse intercâmbio favorece o fortalecimento das práticas culturais uma vez que estão calendarizados tais eventos como dias letivos, dos quais professores e alunos são participantes. Além disso, a língua Yanomami falada nas aulas, a presença e palestras das lideranças tradicionais e anciãos, complementam o quadro de mútua cooperação. A EEIC é parceira de todas as instituições que atuam no território yanomami (AYRKA, AMIK, DSEI YY, Exército), mas mantém um vínculo estreito com a Inspeção Salesiana Missionária na Amazônia e a Diocese de São Gabriel da Cachoeira (ISMA) (Jiom, 23/05/25).

Ao explicar a importância do Projeto Político-Pedagógico, a gestão utilizou a metáfora da “bússola”, relacionando o documento às perguntas: onde estamos e onde queremos chegar. A expressão é significativa porque desloca a compreensão do PPP de uma exigência meramente administrativa para a de instrumento orientador de um projeto educacional construído pela comunidade.

O documento mais recente analisado nesta pesquisa é denominado *Mahu pë mayo pruka pouwëi*, “Um caminho para seguir juntos” de 2022. A própria denominação merece atenção. “Um caminho para seguir juntos” expressa uma concepção que se aproxima do *Ayurí Educacional* discutido nas seções anteriores. O projeto não é apresentado como caminho individual da escola, mas como percurso coletivo. A imagem do caminho também dialoga com o próprio sentido de projeto: partir de uma realidade existente, definir coletivamente uma direção e construir os meios para alcançá-la.

Entre os objetivos apresentados no documento encontra-se a articulação das práticas pedagógicas escolares com práticas próprias de aprendizagem Yanomami desenvolvidas em diferentes espaços: *Xapono*, relacionado à aldeia/comunidade; *Urihi*, à floresta; *Reahu*, às festas e rituais; *Henioma*, à caçada realizada durante vários dias; *Marôhamou*, à pesca; e *Hikarimou*, às roças.

A presença desses espaços no PPPI é particularmente significativa para esta pesquisa. O território deixa de aparecer somente como localização geográfica da escola e passa a participar da própria concepção de educação. Floresta, roças, rios, espaços de caça e pesca, cerimônias e *xapono* constituem lugares nos quais conhecimentos são produzidos, compartilhados e atualizados entre as gerações.

O documento também propõe fortalecer a identidade Yanomami por meio das tradições, cantos, rituais, cerimônias, língua, mitos e narrativas; valorizar o território e as práticas de trabalho; promover atividades relacionadas à escrita, desenhos, pinturas e

alimentação; favorecer intercâmbios com outros grupos Yanomami no Amazonas, em Roraima e na Venezuela; e criar espaços destinados à transmissão dos conhecimentos tradicionais.

Nesse processo, tuxauas, lideranças, conhecedores e *hekura* aparecem como sujeitos importantes. Essa presença amplia a compreensão de quem participa da educação. O conhecimento não está concentrado exclusivamente no professor formalmente contratado pela instituição escolar; encontra-se também entre sujeitos reconhecidos pela própria comunidade como detentores e transmissores de conhecimentos.

Outra dimensão identificada na pesquisa é a compreensão da educação em duas direções, caracterizada pela gestão como uma educação “para dentro e para fora”. Para dentro, a escola relaciona-se ao fortalecimento da língua, da identidade, da territorialidade, dos conhecimentos, das práticas socioculturais e das formas próprias de aprender. Para fora, deve contribuir para que os estudantes compreendam, transitem e se posicionem nas relações estabelecidas com outras sociedades.

Essa concepção permite compreender a interculturalidade não como abandono ou substituição dos conhecimentos Yanomami pelos conhecimentos escolares, mas como possibilidade de estabelecer relações entre diferentes sistemas de conhecimento sem que a epistemologia Yanomami seja colocada em posição subordinada.

As práticas desenvolvidas pela escola também incorporam ao calendário letivo eventos socioculturais, utiliza a língua Yanomami nas aulas e conta com a presença de lideranças e anciãos em atividades educativas.

O gestor missionário enfatiza que a atenção a essas dimensões “faz parte da missão e do carisma salesiano”, o que motiva a escola e a missão a promoverem iniciativas voltadas à valorização cultural Yanomami, como participação em eventos das comunidades, oficinas de canto, pintura e danças, culminâncias temáticas, exposições, pesquisas e publicações de livros e artigos sobre a cultura Yanomami. Essas experiências evidenciam possibilidades concretas de aproximação entre escola, identidade e conhecimentos comunitários.

FIGURA 06 – JOVENS E CRIANÇAS YANOMAMI COM PINTURAS TRADICIONAIS, NO EVENTO CULTURAL PROMOVIDO PELA ESCOLA ESTADUAL IMACULADA CONCEIÇÃO



Fonte: EEIIC, 2024.

Esses elementos demonstram que parte da diferenciação pedagógica já existe na prática cotidiana, ainda que o Projeto Político-Pedagógico necessite de revisão, ampliação e reconhecimento institucional. As missões salesianas vêm comungando com as práticas socioculturais indígenas, não somente em Maturacá. Os calendários das escolas indígenas sob a responsabilidade da igreja católica são diferenciados e promovem ações que visam o fortalecimento cultural. A revitalização cultural, por meio de ações práticas, tem sido incentivada pelas missões, diferentemente de tempos passados. A presença de indígenas missionários é uma das explicações que têm favorecido às mudanças no meio evangelizador.

Em 2024, durante o período de realização da pesquisa de campo, a missão salesiana e a escola, unindo esforços, promoveram a II Assembleia da Juventude. O evento ocorreu no mês de agosto e reuniu cerca de 300 participantes provenientes de seis comunidades indígenas

da região do Cauaburís e seus afluentes (Maturacá, Nazaré, Inambu, Mafi e Maiá). Participaram também lideranças Yanomami e representantes de diversas instituições, entre elas SEMEDI, SEDUC, DSEI Yanomami, Exército Brasileiro (EB), AYRCA e AMYK.

O tema escolhido “*Jovem Yanomami: Construtores do diálogo*” evidencia o protagonismo juvenil e o envolvimento dos participantes no evento. A II Assembleia da Juventude ocorreu durante três dias de debates, conforme descrito no Relatório da II Assembleia de Jovens Yanomami (2024, p. 09), sistematizado pela Missão Salesiana. Entre os assuntos abordados, destacaram-se:

As formas de comunicação tradicional Yanomami e a comunicação no mundo dos *napë*; *Wãrihito*: as drogas chegaram na aldeia, o que vamos fazer? O uso tradicional do *pê ã* e seus benefícios; Protagonismo juvenil yanomami: estudo, profissionalização; Cuidados com a saúde, gravidez na adolescência; projeto de vida indígena.

FIGURA 07 – LIDERANÇAS INDÍGENAS PRESENTES NA II ASSEMBLEIA DA JUVENTUDE, AGOSTO DE 2024



Fonte: Missão Salesiana de Maturacá, 2024.

De acordo com o gestor, integrante da missão salesiana, o objetivo central da ação consistiu em “promover o diálogo sociocomunitário (*wã wayou*); abordar assuntos desafiadores (*wãrihito*); definir estratégias para um maior protagonismo dos jovens na comunidade; e fortalecer o compromisso com a educação para a paz e a solidariedade (*puhi kui*)” (Missão Salesiana, 2024, p. 09).

A percepção que se tem hoje no campo da educação é que as instituições de ensino que permaneceram em São Gabriel, ligadas às Missões Salesianas, por exemplo, se adaptaram

aos moldes indígenas, continuam desempenhando seu papel religioso, mas sob um viés intercultural, unindo a fé cristã às crenças locais. Padres indígenas e não-indígenas que atuam nos territórios, contribuem com a cultura local. O diretor da missão e o gestor são respeitados pelas comunidades Yanomami, pela maneira de interagir com a comunidade, pelo apoio e compromisso com a área de Maturacá.

Presenciou-se um evento promovido em Maturacá que demandou um esforço significativo, logístico e financeiro, por parte da missão salesiana. A assembleia voltada aos jovens representou um custo de aproximadamente 35 mil reais para a missão, considerando a necessidade de articulação com diferentes comunidades, transporte fluvial, combustível, alimentação e acomodação dos participantes ao longo dos dias de realização.

FIGURA 08 – II ASSEMBLEIA DA JUVENTUDE YANOMAMI, EM 2024



Fonte: Missão Salesiana de Maturacá, 2024.

O gestor da Escola Imaculada Conceição sintetiza os objetivos das escolas indígenas em duas direções: “para dentro e para fora”. Essa formulação é extremamente significativa. A direção “para dentro” pode ser compreendida como fortalecimento da língua, da identidade, da memória, das tradições, das práticas comunitárias e dos conhecimentos Yanomami. A direção “para fora” corresponde à necessidade de acesso aos conhecimentos escolares, científicos, tecnológicos, jurídicos e políticos necessários à relação com a sociedade envolvente. Nesse sentido, a EEIIC estabelece dez objetivos voltados ao fortalecimento dos aspectos socioculturais, ambientais e territoriais:

- a) Intensificar as práticas pedagógicas escolares com as práticas pedagógicas Yanomami dentro de seus espaços educativos: Xapono (aldeia, comunidade), Urihi (floresta), Reahu (festa, rituais), Henioma (caçada de vários dias), Marôhamou (pesca), Hikarimou (roças)...
- b) Fortalecer a identidade Yanomami: aprendizagem tradições, músicas, rituais, cerimônias, língua, mitos, lendas.

- c) Assegurar a valorização do território: terra, rios, cultura, trabalhos, pescas, agricultura, artesanatos...
- d) Promover as práticas culturais Yanomami: promover narrativas das histórias (ouvir, repetir e recontar); escrever histórias, desenhos, pinturas, tipos de comidas...
- e) Estreitar contatos com outros grupos Yanomami do Brasil (Amazonas e Roraima) e Venezuela: intercâmbio de experiências positivas; práticas pedagógicas escolares...
- f) Criar espaços para transmissão de saberes tradicionais na Escola: encontros com os tuxauas, lideranças, hekura (pajés).
- g) Buscar a participação e integração escola – família e comunidade, através de reuniões, palestra e eventos.
- h) Proporcionar a formação continuada de gestores, coordenadores e professores.
- i) Implantar projetos educativos e sociais
- j) Desenvolver uma educação escolar que prepare os alunos Yanomami para interagir com a cultura envolvente ou entorno (PPP Yanomami, 2025, p.17).

Não se trata, entretanto, de escolher entre uma direção e outra. O desafio da educação intercultural consiste justamente em construir condições para que os estudantes possam circular entre diferentes universos de conhecimento sem que essa circulação implique abandono ou desvalorização de sua identidade.

Com base nessa compreensão, a escola pode atuar como espaço de mediação. Mas essa mediação somente será intercultural quando ocorrer sem estabelecer previamente uma hierarquia na qual o conhecimento científico seja considerado universal e os conhecimentos Yanomami sejam reduzidos a manifestações culturais locais. É justamente aqui que emerge a questão epistemológica que será aprofundada no próximo capítulo.

Essa constatação é relevante: o PPPI não cria a educação indígena. A educação indígena existe anteriormente à escola. O documento pode, entretanto, reconhecer, organizar e criar condições institucionais para que conhecimentos e processos educativos da comunidade também ocupem legitimamente o espaço escolar. Essa distinção é central para esta dissertação.

No caso Yanomami, a escola não deve ser compreendida como origem dos processos educativos. As crianças e os jovens aprendem em diferentes espaços e relações: na convivência familiar, nas atividades produtivas, nos deslocamentos, nas práticas de caça e pesca, nas roças, nas festas, nos rituais, na oralidade e na relação cotidiana com o território.

Por isso, um Projeto Político-Pedagógico Yanomami não pode restringir os espaços de aprendizagem à sala de aula. O documento *Mahu pë mayo pruka pouwëi* oferece indícios concretos dessa ampliação ao propor a articulação das práticas pedagógicas escolares com práticas pedagógicas Yanomami desenvolvidas em diferentes espaços educativos, entre eles *Xapono* (aldeia/comunidade), *Urihi* (floresta), *Reahu* (festa/rituais), *Henioma* (caçada de vários dias), *Marôhamou* (pesca) e *Hikarimou* (roças).

Essa formulação representa, na análise desenvolvida nesta pesquisa, um dos elementos mais importantes do documento. Ela desloca a concepção de espaço educativo.

A floresta deixa de ser compreendida apenas como “meio ambiente” estudado pela escola e passa a ser reconhecida como espaço de produção do conhecimento.

A roça deixa de ser apenas atividade econômica familiar e pode ser compreendida como espaço de aprendizagem.

A caça e a pesca deixam de aparecer somente como práticas de subsistência e revelam conhecimentos relacionados a animais, ciclos naturais, técnicas, territorialidade, alimentação, relações sociais e regras culturais.

O *Reahu*, por sua vez, não pode ser reduzido a manifestação cultural apresentada em eventos escolares. Constitui um complexo espaço de relações sociais, memória, ritualidade e transmissão de conhecimentos.

O *Xapono* também não é simplesmente o lugar onde a escola está localizada. É espaço de vida coletiva e aprendizagem.

É nesse ponto que a categoria territorialização do PPPI adquire maior força analítica. A escola não apenas leva conhecimentos para o território.

O território educa. Essa afirmação permite avançar da discussão sobre contextualização curricular para uma discussão propriamente epistemológica. Se determinados conhecimentos são produzidos e transmitidos no *Urihi*, no *Xapono*, no *Reahu*, na roça, na caça e na pesca, reconhecer esses espaços como educativos significa reconhecer também que existem formas Yanomami de produzir, organizar, transmitir e validar conhecimentos.

O Projeto Político-Pedagógico Yanomami pode, portanto, constituir um instrumento de aproximação entre duas estruturas educativas: a escolar e a comunitária. Isso não significa fundi-las nem transformar todos os conhecimentos Yanomami em conteúdos escolares. Essa ressalva é essencial.

Nem todo conhecimento tradicional pode ou deve ser escolarizado. Há conhecimentos cuja circulação obedece a critérios próprios de idade, preparação, gênero, função social, pertencimento ou autorização comunitária. A decisão sobre aquilo que pode integrar o currículo não pertence exclusivamente à equipe pedagógica nem ao sistema de ensino. Pertence também, e fundamentalmente, aos próprios Yanomami.

Esse princípio será aprofundado no Capítulo 3, a partir das narrativas das lideranças e dos conhecimentos que elas próprias indicaram como pertinentes à discussão do PPPY.

O gestor da escola demonstrou grande interesse e expectativa em promover em 2025 um encontro com todos os professores, de modo que os docentes das salas anexas da Escola Indígena Imaculada Conceição também pudessem participar e contribuir para a construção de um Projeto Político-Pedagógico Yanomami mais amplo e representativo.

Na última visita realizada às salas anexas, o gestor relatou que os custos chegaram a aproximadamente quatro mil reais, valor destinado ao pagamento de combustível, prático e auxiliar, além da alimentação composta principalmente por produtos enlatados. Ressaltou, ainda, que o trajeto não se limita ao percurso fluvial: para alcançar a comunidade mais distante, é necessário subir a serra por uma trilha, sendo que os ajudantes responsáveis por conduzir o material de viagem recebem como gratificação alimentos industrializados, conforme sua preferência.

O PPP da EEIIC de 2022 enviado à Coordenadoria Regional de Educação contempla apenas as contribuições dos professores da sede e, por isso, segundo o gestor, precisa ser retomado, revisado e amplamente discutido, de modo a incorporar a participação das comunidades e das salas anexas. Sobre os saberes tradicionais contemplados no Projeto Político Yanomami, o gestor manifestou preocupação. Segundo ele, embora alguns professores consigam trabalhar a matriz curricular intercultural, não há continuidade nas ações pedagógicas. Os docentes necessitam de orientação para organizar a proposta curricular Yanomami e elaborar seus planejamentos de acordo com os níveis de ensino, garantindo a articulação entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos acadêmicos.

A cartilha a ser publicada com os resultados dos trabalhos da pesquisa apresenta essa proposta curricular, especialmente nas disciplinas específicas do novo Ensino Médio que contemplam as culturas locais, tais como Direitos Indígenas, Língua Indígena, Bem Viver e Projeto de Vida. No PPP, p. 7, consta que:

[...] as disciplinas serão ministradas de forma interdisciplinar e pluricultural, onde a função dos componentes curriculares dentro da escola passa a ser de possibilidade a reflexão e compreensão crítica da realidade e capacidade de atuação sobre a situação sócio-cultural, lingüística do povo yanomami (PPP da EEIIC, 7).

Em suma, das quatro Escolas Estaduais Indígenas analisadas, extraímos as propostas diferenciadas que se enquadram nas dimensões socioculturais, ambientais e territoriais.

Os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) analisados não contemplam todos os itens exigidos pelos documentos orientadores. Embora cada elemento seja fundamental, observa-se que todas as Escolas Estaduais Indígenas investigadas priorizam uma educação de qualidade e

a formação de cidadãos críticos; duas delas abordam o bem viver, e todas apresentam perspectivas de mudanças nas práticas pedagógicas.

A análise concentrou-se nos itens 5 a 9. As escolas estaduais indígenas precisam descrever as características socioculturais, econômicas (especialmente os níveis de renda) e físicas da comunidade. No item 5 – Local –, a equipe pedagógica tem a oportunidade de evidenciar o cotidiano comunitário e as condições de vida e trabalho. Esse item deveria também destacar a gestão comunitária, de modo que o sistema educacional compreenda que não é a comunidade indígena que deve se integrar à escola, mas a escola indígena que deve adequar-se aos princípios e às formas de gestão comunitária indígena.

Os *ayurís* (trabalhos comunitários) constituem uma importante prática de cuidado do território, além de fortalecer o sentimento de pertencimento e estreitar as relações entre os diferentes grupos étnicos. Cada comunidade possui seu próprio “calendário”, que sintetiza seu planejamento interno e que deveria dialogar com as ações escolares.

Outras atividades desenvolvidas, como projetos, parcerias, descrição dos espaços físicos da escola e equipamentos disponíveis, também são indicadas no documento orientador para a elaboração do PPP. Além disso, recomenda-se caracterizar os espaços culturais da comunidade escolar, considerando que eventos esportivos, socioculturais, religiosos e políticos são frequentes nas comunidades indígenas.

O item 6 – Diagnóstico de indicadores – requer a apresentação da realidade da escola, de seus problemas e desafios. Os indicadores são fundamentais para orientar ações e decisões voltadas à melhoria do desempenho dos estudantes indígenas e da qualidade do ensino, além de auxiliar a comunidade escolar a identificar fragilidades e potencialidades. Com isso, contribuem para a definição da missão, visão, princípios e valores da instituição e para a elaboração de um plano de ação coerente com a realidade local.

Os itens 7 e 8, que tratam dos princípios norteadores e dos objetivos (geral e específicos), devem ser formulados a partir das problemáticas, desafios e perspectivas da comunidade escolar, evidenciando claramente o papel da escola.

O item 9 – Fundamentação teórica –, inclui as bases legais do PPP, que, por sua vez, deve estar ancorado em diretrizes locais, estaduais e nacionais.

Uma das estratégias adotadas consistiu em ouvir as dificuldades relatadas por alguns gestores de escolas de diferentes calhas de rios, com enfoque nas contribuições do gestor da Escola Estadual Indígena de Maturacá. O objetivo foi evidenciar os fatores socioculturais e político-pedagógicos atuais que têm inviabilizado a elaboração do PPPI.

### 3.4 DESAFIOS PARA O ACESSO, ATENDIMENTO E ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS

A pesquisa de campo evidenciou que a construção, o acompanhamento e a implementação dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas estaduais indígenas de São Gabriel da Cachoeira são atravessados por fatores políticos, pedagógicos, institucionais, socioculturais, linguísticos, territoriais e logísticos. Esses elementos não devem ser compreendidos isoladamente, uma vez que se articulam e interferem diretamente nas condições oferecidas às comunidades escolares para desenvolver propostas educacionais específicas e diferenciadas.

Nesse sentido, a expressão “entraves” precisa ser problematizada. Entraves pra quem? Muitas das condições consideradas obstáculos pelas estruturas administrativas fazem parte da própria realidade territorial e sociocultural do Alto Rio Negro. As distâncias, os rios, as corredeiras, as serras, as línguas indígenas e as formas comunitárias de organização não constituem problemas produzidos pelas comunidades.

O desafio está na capacidade das políticas públicas e das instituições educacionais de organizar suas estruturas de atendimento de modo compatível com essas realidades.

Um dos aspectos identificados refere-se ao acompanhamento técnico-pedagógico. Os depoimentos obtidos durante a pesquisa revelam que gestores e professores das escolas indígenas nem sempre dispõem de assessoramento contínuo durante a elaboração e revisão dos Projetos Político-Pedagógicos. Em alguns casos, as orientações são concentradas em momentos específicos, enquanto as escolas permanecem responsáveis por conduzir internamente um processo que exige conhecimentos relacionados à legislação educacional, currículo, planejamento, gestão, sistematização documental e Educação Escolar Indígena. A dificuldade aparece no depoimento de Doehtiró, ao relatar a trajetória do PPP de sua escola:

A Escola tem um PPP que foi elaborado em 2004. Até agora não temos a certeza que ela foi aprovada. A última revisão feita se deu em 2018. Mandamos a versão por uma técnica da GEEI e infelizmente não sabemos da situação real do nosso PPP na Seduc. A principal dificuldade que a gente encontra quando faz esse trabalho de discutir o PPP é a falta de apoio técnico-pedagógico. Nós precisamos desse apoio durante a discussão do PPP para poder melhor eles entenderem e colocar nossos anseios de como queremos trabalhar (Doehtiró, 20/05/2024).

O depoimento evidencia duas questões interligadas: de um lado, a necessidade de acompanhamento técnico durante a elaboração do documento; de outro, a dificuldade de acompanhar institucionalmente sua tramitação. Essa descontinuidade pode comprometer a memória do processo e produzir insegurança entre os próprios participantes quanto à situação do Projeto Político-Pedagógico.

Outro elemento observado diz respeito à composição das equipes responsáveis pelo acompanhamento das escolas. Em um município marcado por expressiva diversidade étnica e linguística, a formação dos profissionais, sua experiência com Educação Escolar Indígena e sua capacidade de estabelecer diálogo intercultural com as comunidades tornam-se dimensões fundamentais. A existência de profissionais indígenas nas equipes não constitui, por si só, garantia de atendimento intercultural, mas pode favorecer a comunicação, compreensão das dinâmicas comunitárias e estabelecimento de relações de confiança, sobretudo quando os profissionais conhecem as línguas e os contextos socioculturais dos povos atendidos.

Nas relações interétnicas, para adentrar os espaços de alguns grupos indígenas, a língua indígena faz toda a diferença. No contexto escolar e comunitário, conduzir uma discussão, compreender as questões pedagógicas exige um vocabulário próprio e trazê-lo ao mundo indígena, fazer a mediação dessas questões torna-se mais complexa quando não há se não houver um técnico, um profissional fluente da língua da comunidade.

O pedagogo, profissional da educação, indígena, falante da sua própria língua, conhece a dinâmica que acontece na Escola, na comunidade indígena e as relações interpessoais são favorecidas pelo sentimento de parentesco, de pertencimento, de cuidar de algo que é seu (a escola, comunidade).

No meio gabrielense, consegue-se perceber claramente que algumas etnias ainda não interagem tanto quanto outras. Embora atualmente pelo contato com outros grupos indígenas, os Yanomami estejam ampliando as relações, outros grupos Dawn, Hupda, Yuhupdeh, Nadob ainda não estão integrados ao contexto indígena local. São mais reservados que outros grupos étnicos.

No caso da Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição, por exemplo, a pesquisa identificou a ausência de profissional Yanomami na equipe técnico-pedagógica responsável pelo acompanhamento externo da escola. Tal situação merece atenção porque a língua e o conhecimento das formas de organização comunitária podem assumir papel importante na mediação dos processos de elaboração do PPPI.

A diversidade linguística de São Gabriel da Cachoeira, portanto, não deve ser considerada apenas como característica cultural do município, mas como dimensão que precisa repercutir na própria organização das políticas educacionais.

A atuação das equipes gestoras das escolas também interfere no processo. Profissionais recém-ingressos, gestores sem formação específica e/ou experiência ou equipes submetidas a frequentes mudanças podem encontrar dificuldades para dar continuidade aos trabalhos iniciados anteriormente. A rotatividade de servidores e de equipes administrativas

pode provocar perda de registros, interrupção de processos e necessidade de reiniciar discussões já realizadas.

Há necessidade de reestruturação da equipe, com a incorporação de profissionais efetivos, o que contribuiria para reduzir esse fluxo de professores e técnicos. Entretanto, verificou-se que a não ampliação da equipe destinada ao atendimento das escolas estaduais indígenas nas secretarias, está na composição a partir de critérios políticos. Os professores são do quadro efetivo ou comissionados, e alguns somente são lotados, mas desempenham atividades em outras instituições. Na CRE, por sinal, geralmente os professores que assumem o cargo de legislador municipal, pertencem ao seu quadro de lotação.

A pesquisa apontou em diferentes gestões um compromisso institucional com a educação escolar indígena gabrielense, por parte das secretarias (municipais ou estaduais), na construção dos PPPs, como também um descaso. Isso acontece quando num mandato, o secretário eleito compõe sua equipe de confiança, remaneja a equipe técnica anterior, ignorando as ações realizadas.

Nesse sentido, a preservação da memória institucional constitui uma dimensão importante da política de acompanhamento dos PPPIs. Atas, registros das reuniões, versões anteriores dos documentos, pareceres, devolutivas e encaminhamentos precisam permanecer acessíveis às comunidades escolares independentemente das mudanças de gestão.

Os depoimentos coletados também revelaram dificuldades semelhantes em escolas urbanas. Uma gestora destacou a insuficiência do apoio técnico da Coordenadoria Regional, os limites de tempo impostos para a elaboração do documento e a complexidade de garantir a participação das famílias em processos que não poderiam ser reduzidos ao simples preenchimento de um roteiro.

Considerando que a escola está em contexto urbano, os desafios são diversos, porém posso apontar o que mais interferiram na elaboração: Falta de apoio técnico da CRE; Participação dos pais nas discussões das pautas. Eles participaram mais nas decisões; Cobrança de tempo estabelecido pelo sistema educacional. O PPP leva tempo para a construção participativa e não mero preenchimento do documento orientador, precisa ser pensado, analisado e ver as possibilidades reais para a efetivação das ações, afinal é do futuro dos estudantes que estamos discutindo e isso leva tempo, pois as discussões não podiam ser em dia letivo; Ações que poderiam estar de acordo com os objetivos de formação dos estudantes e as ações de políticas públicas, visto que as normativas referenciais escolares e a grade curricular dos CETIS já são estabelecidas por estas normativas (D.G.A, 15/07/24).

Essas questões são analisadas a partir das narrativas de profissionais que conduziram a gestão das secretarias e das escolas. Se na área indígena tiveram dificuldades, na área urbana também não foi diferente. A entrevistada relatou ainda que a CRE com base na normativa do

sistema estadual “reuniu a gestão escolar, entregou o documento orientador da construção do PPP e estabeleceu a entrega dos PPP para um determinado período. Não houve uma orientação mais efetiva na construção e no acompanhamento do processo de construção.” Trata-se de uma preocupação da técnica ao se referir à forma e as fragilidades na condução desse trabalho.

Fez parte da estratégia de conduzir o PPP, numa das escolas da sede, reunião com a equipe gestora (Gestão, Pedagoga, Coordenadores de área e a Secretaria); um levantamento para saber como estava a discussão; distribuição de grupos por área de conhecimento e ensino (fundamental e médio) para discussões sobre o rumo da educação; retomada das discussões; reuniões de pais para a tomada de decisões; leitura, correção e aprovação do PPP por etapas pelo colegiado de profissionais.

Essa observação reforça a compreensão de que o Projeto Político-Pedagógico necessita de tempo institucional. A construção participativa não pode ser realizada apenas para atender a um prazo administrativo. Exige levantamento da realidade, reuniões, consultas, debates, sistematização, devolução à comunidade, revisão e aprovação coletiva.

No caso das escolas indígenas, essa exigência assume dimensão ainda maior, pois a participação comunitária pode envolver lideranças, anciãos, professores, estudantes, famílias, organizações indígenas e comunidades localizadas em diferentes pontos do território.

A dimensão territorial constitui, nesse contexto, um dos fatores mais significativos para compreender as condições de acompanhamento das escolas estaduais indígenas de São Gabriel da Cachoeira. As escolas encontram-se distribuídas por diferentes calhas de rios, como Negro, Uaupés, Tiquié, Içana e Cauburís, algumas situadas próximas às fronteiras internacionais e a grandes distâncias da sede municipal. O atendimento presencial dessas instituições exige planejamento, recursos financeiros, transporte fluvial ou terrestre, combustível, embarcações, práticos, alimentação e, em determinadas situações, apoio aéreo.

Em se tratando de Maturacá (e de outras comunidades indígenas), o deslocamento exemplifica a complexidade dessa logística. Para os docentes indígenas participarem de formação continuada, capacitação, que é de interesse da instituição ou de sua comunidade indígena, sem apoio logístico, comprometeria todo o seu salário para chegar até a sede. Muitos ficam em casas de parentes e outros alugam kitnets para permanecerem temporariamente na cidade.

A Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição, de Maturacá, fica há quilômetros da sede. Parte do trajeto é realizada pela BR-307 até a região do Iá-Mirim, seguida de deslocamento fluvial em direção ao Iá Grande e ao rio Cauburís. E para o deslocamento é

preciso, inicialmente, de um transporte terrestre (de melhor tração), já que a BR -307 não é asfaltada. Do Iá – Mirim, utiliza-se voadeira por 40 a 50 minutos até o Iá Grande e entra-se no rio Cauburís. As condições do percurso e a estimativa de tempo para chegar à Maturacá podem variar conforme o nível dos rios, pluviosidade, neblina, presença de troncos e outras condições ambientais, além do prático e de seu ajudante que aproveitam o trajeto para caçar. Geralmente, a saída ocorre pela manhã, pra chegar no final da tarde na comunidade Yanomami.

Conseguir carona nos voos do Exército Brasileiro/Aeronáutica que dura aproximadamente 1h30 minutos, também é uma das alternativas para chegar até a comunidade Maturacá. As vias aéreas são predominantemente utilizadas pelas forças armadas ou por órgãos ligados ao governo. E as vias fluviais, são as mais usadas para ter acesso às comunidades indígenas.

Em 2013, participou-se de uma reunião na Brigada para obter apoio do EB para realizar atendimento presencial nas Escolas Estaduais localizadas na área de fronteira, por serem de difícil acesso. Essas particularidades demonstram que a distância não pode ser tratada somente como medida em quilômetros.

Consequentemente, uma política de acompanhamento pedagógico destinada às escolas indígenas precisa prever recursos diferenciados para atender essas condições. Para entender à realidade das escolas indígenas, não dá pra ignorar a sua geografia.

Uma viagem à Maturacá, por exemplo, têm um custo para as secretarias, missão salesiana ou demais instituições que viajam à Maturacá de 1600 reais de fretes, 200 litros de gasolina, 150 reais a diária do prático, 12 litros de óleo 2 tempos, sem contar com o aluguel de voadeira e motor. Para efetuar o pagamento do prático, garantir a alimentação e o combustível, é necessário um investimento de no mínimo 4 mil reais.

O mesmo ocorre com as salas anexas da Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição. O acompanhamento das comunidades de Maiá, Inambú e Nazaré requer deslocamentos adicionais e investimentos que ultrapassam aqueles necessários para o atendimento da escola-sede.

A ausência desses recursos pode comprometer não apenas visitas administrativas, mas também formação docente, reuniões comunitárias, acompanhamento pedagógico e participação das comunidades no processo de elaboração e revisão do PPPI.

Essa constatação permite sustentar que a territorialização da Educação Escolar Indígena também precisa alcançar a gestão dos sistemas educacionais.

Não é suficiente permitir que o currículo reconheça o território se as estruturas administrativas permanecem organizadas segundo modelos elaborados para realidades urbanas e de fácil acesso.

Outro aspecto identificado refere-se à dimensão sociocultural e linguística. Em determinados contextos, a utilização exclusiva da Língua Portuguesa pode limitar o diálogo entre equipes técnicas e comunidades indígenas. Termos relacionados ao planejamento, currículo, avaliação, gestão e legislação educacional nem sempre possuem correspondência direta nas línguas indígenas ou são compreendidos segundo as mesmas categorias utilizadas pelo sistema educacional.

Por essa razão, o processo de orientação para elaboração do PPPI exige mediação intercultural. O profissional responsável pelo acompanhamento precisa compreender que não está simplesmente levando um modelo técnico para ser preenchido pela comunidade. Sua função consiste em criar condições para que as decisões produzidas coletivamente sejam sistematizadas em um documento capaz de dialogar com o sistema de ensino sem apagar as formas próprias de organização e conhecimento.

É nesse ponto que as questões identificadas, retornam à concepção de *Ayuri* Educacional desenvolvida neste capítulo. Se o PPPI constitui um trabalho coletivo, sua construção não pode ser responsabilidade exclusiva da escola. Secretaria de Educação, Coordenadoria Regional, GEEI, CEEI, organizações indígenas, gestores, professores, famílias, lideranças e comunidades possuem responsabilidades distintas dentro do processo. O problema aparece quando essas responsabilidades não são articuladas.

A análise realizada nesta pesquisa evidenciou uma fragmentação institucional: diferentes órgãos participam de determinadas etapas, mas nem sempre existe continuidade entre orientação, elaboração, encaminhamento, análise, devolução, aprovação e acompanhamento da implementação.

Dessa forma, o desafio não consiste somente em “elaborar o PPP”, mas em estabelecer uma política permanente para os Projetos Político-Pedagógicos Indígenas.

Essa política precisa prever equipes técnico-pedagógicas adequadamente formadas, participação de profissionais indígenas, mediação linguística e intercultural, disponibilidade orçamentária para deslocamentos, formação continuada, mecanismos claros de tramitação e acompanhamento, preservação da memória institucional e participação efetiva das comunidades indígenas.

Nesse sentido, as condições geográficas, culturais e linguísticas do Alto Rio Negro não devem servir como justificativa para a ausência ou descontinuidade das políticas públicas. Ao

contrário, são precisamente essas condições que fundamentam a necessidade de políticas diferenciadas. A questão que se coloca, portanto, não é simplesmente identificar “quais são os entraves para chegar às escolas indígenas”, mas perguntar: até que ponto as estruturas administrativas do Estado foram organizadas para chegar a escolas situadas em territórios indígenas amazônicos e responder às suas especificidades?

Essa inversão analítica é importante. Ela desloca a responsabilidade da comunidade e de seu território para a capacidade institucional do Estado de materializar os direitos que a própria legislação assegura. As populações do Rio Negro desenvolveram historicamente estratégias próprias para circular, comunicar-se, trabalhar coletivamente e enfrentar as condições ambientais de seus territórios. Rios, cachoeiras, serras, chuvas e grandes distâncias integram suas experiências territoriais e não são percebidos exclusivamente como obstáculos.

Por essa razão, aquilo que para a administração pode aparecer como “entrave” pode constituir, para os povos que vivem no território, parte de sua própria experiência cotidiana.

A imagem do banheiro ajuda a compreender essa diferença de perspectiva. O banheiro não significa impossibilidade de seguir viagem; exige conhecimento do rio, experiência, preparação e escolha adequada das estratégias para continuar o percurso.

De maneira semelhante, a efetivação das políticas de Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro exige que o Estado conheça o território para o qual formula suas ações.

No contexto amazônico, distância envolve tempo, custo, condições climáticas, disponibilidade de transporte e conhecimentos específicos de navegação e deslocamento no território. No município há fortes corredeiras, cachoeiras e temporais. Já ocorreram incêndios em barcos e voadeiras, acidentes com raios, naufrágio, colisão de embarcações etc. Pelas características da geografia gabrielense, enfrentar as corredeiras e cachoeiras, subir morros e serras requer esforço físico, apoio de guias que têm conhecimento sobre a trilha (fluvial e terrestre). É nesse sentido que a reivindicação expressa por Gersem Baniwa assume especial significado ao defender que os direitos indígenas já reconhecidos sejam efetivamente garantidos pelo Estado, especialmente no campo da educação.

Nós, povos indígenas, enfrentamos muitas dificuldades, mas também muita vontade de lutar pelos nossos direitos. E o que mais desejamos do Estado Brasileiro, de seus dirigentes é que reconheçam esses direitos já garantidos, o que significa garantir qualidade na educação de nossas crianças, de nossos jovens. E dessa maneira vamos resolver o problema da exclusão e principalmente da invisibilidade. Invisibilidade na maioria das vezes proposital, porque o Brasil nos conhece [...] O que precisa ser é reconhecido e determinação para resolver esses problemas (*O CAMINHO DE AMÁLIA*, 2017, min. 30:50 s).

Em depoimento no documentário *O caminho de Amália*, Gersem Baniwa destacou as dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas para a efetivação dos direitos educacionais.

Os desafios fazem parte de seu cotidiano, não residem fundamentalmente na inexistência de direitos. Residem em transformar direitos formalmente reconhecidos em condições concretas de funcionamento, acompanhamento, participação e autonomia das escolas indígenas.

Nesse cenário, a criação do Ministério dos Povos Indígenas, em 1º de janeiro de 2023, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, representou a institucionalização, no âmbito ministerial, de uma estrutura específica voltada à formulação, articulação e implementação de políticas destinadas aos povos indígenas e à garantia de seus direitos. Sob a gestão da ministra indígena Sônia Guajajara, o Ministério passou a contemplar, entre suas competências, questões relacionadas à demarcação, defesa, usufruto exclusivo e gestão das terras e dos territórios indígenas; ao bem viver; à proteção dos povos indígenas isolados e de recente contato; e aos acordos e tratados internacionais, com destaque para a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho.

Esse avanço institucional, entretanto, não elimina as tensões e descontinuidades que historicamente atravessam as políticas públicas destinadas aos povos indígenas. A efetivação desses direitos e de políticas específicas permanece condicionada às prioridades, decisões e formas de condução adotadas pelos diferentes governos, com repercussões também no campo da educação escolar indígena.

O atendimento às escolas indígenas de São Gabriel da Cachoeira envolve diferentes ações contínuas, entre as quais se destacam a distribuição de merenda escolar e de materiais didáticos, o deslocamento dos professores para a participação em atividades de formação, bem como o deslocamento das equipes técnicas para a realização de visitas, orientações e acompanhamento pedagógico. A realização dessas ações, entretanto, precisa considerar as particularidades territoriais e as condições de acesso às diferentes comunidades indígenas do município.

Os pesquisadores rio-negrinos são conhecedores de seus territórios e compreendem as questões geográficas, econômicas, socioculturais e ambientais que atravessam suas realidades, sendo capazes de identificar estratégias e caminhos para a melhoria das condições de vida de seus povos. Os desafios fazem parte de seu cotidiano e não são compreendidos apenas como entraves, mas como situações a serem enfrentadas, tal qual um banzeiro forte, uma chuva torrencial ou um aru que se prolonga por três dias. Nesse contexto, os parentes que ocupam cargos no governo representam, ou deveriam representar, os anseios e as vozes de seus povos no interior de estruturas institucionais que, historicamente, nem sempre priorizam as

especificidades dos povos indígenas ou asseguram a efetivação de políticas públicas diferenciadas e específicas.

Assim, os fatores identificados ao longo desta seção — políticos, institucionais, pedagógicos, linguísticos, socioculturais, territoriais e logísticos — convergem para uma mesma compreensão: uma política de educação escolar indígena efetivamente diferenciada requer também formas de gestão e implementação territorialmente diferenciadas. No contexto do Alto Rio Negro, isso implica reconhecer que as distâncias, os modos de deslocamento, a diversidade linguística e sociocultural e as formas próprias de organização dos povos não constituem aspectos periféricos da política educacional, mas condições fundamentais para sua efetivação.

### 3.5 DAS EXPERIÊNCIAS ANALISADAS À CONSTRUÇÃO DE DIMENSÕES DO PPPI

A comparação entre os documentos permite identificar elementos comuns, embora cada escola apresente especificidades próprias. Na Escola Kariamã, destacam-se a articulação entre conhecimentos tradicionais e científicos, o bem viver, a autonomia, a língua, a memória e a mitologia Baniwa. Na Escola Tenente Antônio João, a pluralidade étnica, a mobilidade e a condição fronteira tornam-se elementos fundamentais para compreender a comunidade escolar. Na Escola Imaculada Conceição, os espaços educativos Yanomami, a língua, os rituais, as práticas comunitárias e a relação com o *Urihi* adquirem centralidade.

A análise evidencia, assim, que a diferenciação não pode ser produzida por meio de um currículo indígena genérico. Cada territorialidade produz prioridades distintas.

Esse resultado reforça a proposição apresentada na Seção 2.1 de ampliar as quatro dimensões tradicionalmente utilizadas na organização do PPP (pedagógica, administrativa, financeira e jurídica) mediante a incorporação explícita das dimensões sociocultural, ambiental e territorial.

A dimensão sociocultural envolve línguas, identidades, memórias, conhecimentos tradicionais, narrativas, práticas comunitárias, organização social, manifestações culturais e formas próprias de transmissão dos conhecimentos. A dimensão ambiental compreende as relações estabelecidas com a floresta, os rios, animais, plantas, ciclos produtivos e demais elementos que participam dos modos de vida das comunidades. A dimensão territorial, por sua vez, articula essas relações aos espaços concretos e simbólicos nos quais a vida e o conhecimento são produzidos. Embora apresentadas separadamente para fins analíticos, essas três dimensões estão profundamente relacionadas.

Nas epistemologias indígenas, cultura, natureza e território não necessariamente obedecem às divisões disciplinares utilizadas pela escola ocidental. É justamente por isso que sua inserção no PPPI não deve ocorrer somente mediante a criação de disciplinas isoladas. O desafio consiste em fazer com que atravessem o projeto educativo.

QUADRO 05 – DIMENSÕES SOCIOCULTURAIS, AMBIENTAIS E TERRITORIAIS IDENTIFICADAS NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS ANALISADAS

| <b>Escola/território</b>                    | <b>Dimensão sociocultural</b>                                                               | <b>Dimensão ambiental/territorial</b>                                                | <b>Repercussões pedagógicas</b>                                                  |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| Kariamã – Içana                             | Identidades étnicas, língua Baniwa, mitologia, artes, músicas, danças, memória              | Agricultura sustentável, território e bem viver                                      | Ensino pela pesquisa; articulação entre conhecimentos tradicionais e científicos |
| Tenente Antônio João – Cucuí/Alto Rio Negro | Plurietnicidade, tradições comunitárias e identidades                                       | Fronteira, mobilidade entre comunidades e autossustentabilidade                      | Currículo voltado à diversidade do público e à permanência comunitária           |
| Imaculada Conceição – Maturacá/Cauburís     | Língua Yanomami, identidade, músicas, rituais, mitos, narrativas e participação dos anciãos | <i>Urihi, Xapono, Henioma, Marôhamou, Hikarimou e demais espaços de aprendizagem</i> | Articulação entre práticas pedagógicas escolares e práticas pedagógicas Yanomami |

Fonte: Elaboração própria, com base nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas analisadas, disponibilizados pela Coordenadoria Regional de Educação de São Gabriel da Cachoeira, CRE/SEDUC, 2025.

### 3.6 SÍNTESE ANALÍTICA

O percurso desenvolvido neste capítulo permite compreender que a construção do Projeto Político-Pedagógico Indígena não pode ser reduzida ao cumprimento de uma exigência administrativa dos sistemas de ensino. Os marcos legais analisados demonstram que a Educação Escolar Indígena brasileira passou, ao menos no plano jurídico, de uma perspectiva orientada pela integração para o reconhecimento do direito dos povos indígenas a uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue e comunitária. A Constituição Federal de 1988, a legislação educacional que a sucedeu e as normativas específicas da Educação Escolar Indígena estabeleceram fundamentos para o reconhecimento das línguas, das identidades, das formas próprias de organização social, dos processos próprios de aprendizagem, dos territórios e dos conhecimentos indígenas.

Entretanto, a análise realizada ao longo das diferentes seções demonstrou que o reconhecimento jurídico da diferença não produz, automaticamente, uma educação diferenciada. Entre o direito formalmente assegurado e sua efetivação no cotidiano das escolas existe um campo complexo atravessado por relações políticas, institucionais,

pedagógicas, linguísticas, socioculturais, ambientais, territoriais e logísticas. Para que os princípios inscritos na legislação adquiram materialidade, precisam alcançar o currículo, as metodologias, a gestão, a formação dos professores, o calendário, os processos avaliativos, os espaços de aprendizagem e as relações estabelecidas entre escola, comunidade e território.

É nessa passagem entre o direito e sua materialização que o Projeto Político-Pedagógico Indígena assume uma função que ultrapassa sua dimensão documental. O PPPI pode constituir-se como instrumento político, pedagógico e epistemológico por meio do qual cada comunidade participa da definição da educação que pretende construir. Nele, princípios jurídicos e educacionais podem transformar-se em decisões concretas sobre o que ensinar, como ensinar, em quais línguas, em quais tempos e espaços, quem participa dos processos educativos e quais conhecimentos são considerados relevantes para a formação das novas gerações.

Nessa perspectiva, a autonomia da escola indígena não se realiza apenas quando lhe é assegurado o direito de elaborar um documento próprio, mas quando os sujeitos da comunidade e seus conhecimentos participam efetivamente da definição do projeto educativo.

As estratégias de construção dos PPPIs analisadas em São Gabriel da Cachoeira demonstram, contudo, que essa autonomia necessita de condições institucionais concretas para se efetivar. A extensão territorial do município, as distâncias entre as comunidades e as sedes administrativas, as dificuldades e os custos de deslocamento, a insuficiência e a rotatividade das equipes técnico-pedagógicas, as demandas de formação dos profissionais e a descontinuidade de determinadas ações interferem diretamente nos processos de elaboração, acompanhamento, aprovação e implementação dos projetos. Assim, problemas que poderiam ser interpretados apenas como administrativos revelam uma dimensão territorial da própria política educacional.

Essa constatação permite compreender a elaboração dos PPPIs como uma política necessariamente interinstitucional. Escola, comunidade, lideranças, professores, Secretarias de Educação, Coordenadorias Regionais, Conselhos de Educação e organizações indígenas possuem atribuições distintas, porém complementares. A participação de diferentes instituições, entretanto, não pode resultar na transferência da autoria do projeto para agentes externos à comunidade. A função da assessoria técnico-pedagógica consiste em oferecer condições para a sistematização, a organização e a adequação normativa do documento, preservando a autoria política, cultural e pedagógica daqueles que vivem o território e serão diretamente alcançados pelas decisões nele estabelecidas.

Nesse contexto, a noção de *Ayurí Educacional* contribui para interpretar a construção do PPPI como um trabalho compartilhado. No Alto Rio Negro, *Ayurí* remete a uma ação realizada coletivamente em torno de objetivos comuns: limpeza comunitária, construção de casas e roças, pescaria, produção de farinha e de artesanatos, dentre outras. Sua utilização nesta pesquisa não pretende substituir o princípio jurídico da gestão democrática nem generalizar uma categoria culturalmente situada para a diversidade dos povos indígenas.

A aproximação procura evidenciar que a participação comunitária pode assumir formas próprias e que a construção de projetos educativos diferenciados requer processos de escuta, negociação, decisão e corresponsabilidade entre os diferentes sujeitos envolvidos. O PPPI deixa, assim, de ser compreendido apenas como produto documental e passa a ser considerado também pela construção coletiva que o sustenta.

Essa perspectiva evidencia uma tensão importante entre consistência técnica e autoria comunitária. Um PPPI necessita dialogar com a legislação e com as normas dos sistemas de ensino para produzir efeitos institucionais; entretanto, a adequação técnica não pode substituir a participação da comunidade. Da mesma maneira, a autoria comunitária precisa encontrar condições institucionais que possibilitem a sistematização, o reconhecimento e a implementação das decisões coletivamente construídas. Quando uma dessas dimensões se sobrepõe à outra, corre-se o risco de produzir, de um lado, documentos formalmente adequados, mas distantes das realidades socioculturais que deveriam representar, ou, de outro, propostas comunitariamente significativas que encontram dificuldades para se materializar no sistema educacional.

A análise dos PPPIs das Escolas Estaduais Indígenas de São Gabriel da Cachoeira tornou ainda mais evidente que não existe uma realidade indígena homogênea a ser traduzida em um modelo único de Projeto Político-Pedagógico. As diferenças entre povos, línguas, histórias, formas de organização social, conhecimentos e relações com os territórios produzem necessidades e projetos educacionais igualmente diferenciados. A especificidade de um PPPI, portanto, não se encontra simplesmente na utilização da palavra “indígena” na denominação da escola ou do documento, mas na capacidade de fazer com que os modos de vida, as línguas, as memórias, os conhecimentos, as territorialidades e os projetos societários da comunidade repercutam efetivamente na organização do trabalho escolar.

É a partir dessa compreensão que a análise desenvolvida neste capítulo permite articular às dimensões pedagógica, administrativa, financeira e jurídica do Projeto Político-Pedagógico as dimensões sociocultural, ambiental e territorial, cuja relevância foi evidenciada nas experiências analisadas. Mais do que componentes isolados do documento, essas

dimensões assumem caráter transversal, na medida em que repercutem na concepção de educação, no currículo, nas metodologias, na gestão e nas relações estabelecidas entre escola, comunidade e território.

Territorializar o PPPI, nesse sentido, significa ultrapassar a simples utilização de elementos locais como exemplos para conteúdos escolares previamente definidos e reconhecer que o próprio território participa da produção e da transmissão dos conhecimentos.

No caso da Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição, o *Mahu pë mayo pruka pouwëi* — “Um caminho para seguir juntos” — evidencia de maneira particularmente significativa essa territorialização. Ao reconhecer práticas e espaços próprios de aprendizagem Yanomami, o documento amplia a compreensão do educativo para além dos limites físicos da escola e reafirma o território como dimensão constitutiva dos processos de produção, circulação e transmissão dos conhecimentos.

Essa interpretação produz consequências para a compreensão do currículo. Se determinados conhecimentos são produzidos em relações específicas com o território, eles também possuem sujeitos, tempos, espaços e formas próprias de transmissão. Reconhecer sua importância no PPPI não significa, portanto, defender a escolarização indiscriminada dos conhecimentos tradicionais. Os próprios povos possuem critérios para definir quem pode conhecer, ensinar, transmitir ou participar de determinadas práticas. A decisão sobre quais conhecimentos podem estabelecer relações com a instituição escolar precisa respeitar essas formas próprias de legitimidade e resultar da participação dos sujeitos reconhecidos pelas comunidades.

Essa questão permite distinguir dois processos que se relacionam, mas não se confundem: a Educação Escolar Indígena e a educação indígena. A primeira corresponde à instituição escolar apropriada e ressignificada pelos povos indígenas no interior de um sistema educacional regulamentado pelo Estado. A educação indígena, em sentido mais amplo, antecede historicamente a escola e ocorre nas relações familiares e comunitárias, na oralidade, nas práticas produtivas, nos rituais, nas experiências territoriais e nas diferentes formas pelas quais cada povo produz, compartilha e transmite seus conhecimentos. A escola constitui, assim, um dos espaços educativos existentes no território, e não a totalidade da educação de um povo.

Essa distinção é fundamental para que o PPPI não seja concebido como instrumento destinado a transformar todo conhecimento tradicional em conteúdo escolar. Sua potencialidade encontra-se também na possibilidade de construir relações entre diferentes processos educativos, reconhecendo a legitimidade dos conhecimentos indígenas e criando

condições para que a escola dialogue com eles sem pretender substituí-los, controlá-los ou retirá-los dos contextos nos quais adquirem sentido.

É nesse ponto que a interculturalidade precisa ultrapassar sua utilização meramente discursiva. A presença simultânea de conhecimentos indígenas e conhecimentos científicos em uma proposta curricular não garante, necessariamente, uma relação intercultural. Quando os conhecimentos indígenas aparecem apenas como manifestações culturais, atividades comemorativas ou complementos dos componentes curriculares convencionais, enquanto os conhecimentos escolares permanecem ocupando a posição exclusiva de verdade e legitimidade, conserva-se uma relação epistemológica assimétrica. Uma proposta efetivamente intercultural requer reconhecer diferentes formas de produção de conhecimento e construir relações entre elas sem estabelecer previamente a subordinação de uma à outra.

Isso não implica negar a importância dos conhecimentos científicos e tecnológicos para a formação dos estudantes indígenas. A formulação de uma educação “para dentro e para fora”, identificada na experiência da Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição, sintetiza esse desafio ao articular o fortalecimento dos conhecimentos, identidades e relações comunitárias ao acesso aos conhecimentos necessários às relações com outras sociedades e com as instituições do Estado. Sua potencialidade intercultural reside justamente nessa articulação sem subordinação epistemológica.

Os desafios relacionados ao acesso, ao atendimento e ao acompanhamento pedagógico das Escolas Estaduais Indígenas reforçam essa interpretação. Distribuição de alimentação e materiais escolares, formação de professores, acompanhamento técnico-pedagógico, deslocamento de profissionais e atendimento às comunidades não podem ser planejados como se todas as escolas estivessem submetidas às mesmas condições geográficas e socioculturais. No Alto Rio Negro, rios, distâncias, períodos de cheia e vazante, condições climáticas, formas de deslocamento e particularidades de cada território interferem na execução das políticas educacionais. Desse modo, uma política de Educação Escolar Indígena efetivamente diferenciada requer também formas de gestão e implementação territorialmente diferenciadas.

As experiências analisadas ao longo do capítulo convergem, portanto, para uma compreensão ampliada do PPPI. Sua construção envolve dimensões normativas e institucionais, mas também escolhas políticas, culturais, territoriais e epistemológicas. O documento pode constituir um espaço de mediação entre direitos reconhecidos pelo Estado e projetos educativos construídos pelos povos, desde que a participação comunitária não seja reduzida a um procedimento formal de consulta e que os conhecimentos indígenas não ocupem posição periférica na organização da escola.

Nesse movimento, o percurso do capítulo desloca progressivamente a discussão do direito à diferença para o direito ao conhecimento próprio. O reconhecimento jurídico da especificidade representou uma conquista fundamental, mas a efetivação de uma educação diferenciada conduz a uma questão mais profunda: quais conhecimentos os próprios povos consideram necessários à educação das novas gerações, quem possui legitimidade para produzi-los e transmiti-los e quais relações esses conhecimentos podem estabelecer com a instituição escolar?

No caso desta pesquisa, essa questão conduz diretamente aos Yanomami de Maturacá. Não é suficiente identificar externamente determinados elementos culturais e incorporá-los ao Projeto Político-Pedagógico como conteúdos considerados representativos da cultura Yanomami. Torna-se necessário compreender o que as próprias lideranças, professores, anciãos e demais participantes reconhecem como conhecimentos relevantes, como esses conhecimentos são produzidos e transmitidos e quais deles podem, segundo critérios definidos pelos próprios sujeitos, estabelecer relações com a escola. A problemática do PPPI alcança, assim, uma dimensão epistemológica: além de perguntar como construir o documento, é necessário perguntar o que é reconhecido como conhecimento e quem possui legitimidade para defini-lo.

É nessa passagem que se estabelece o movimento para o capítulo seguinte. Se o presente capítulo demonstrou que existem fundamentos jurídicos para uma educação diferenciada, que permanecem entraves institucionais, territoriais e pedagógicos para sua efetivação e que os PPPIs analisados apresentam diferentes possibilidades de territorialização, torna-se necessário deslocar o centro da análise para os sujeitos e conhecimentos Yanomami de Maturacá.

Desse modo, o Capítulo 3 “Os Filhos da Lua, de Maturacá” volta-se às narrativas, aos conhecimentos tradicionais e às concepções educativas compartilhadas pelos participantes da pesquisa. Não se pretende falar pelos Yanomami nem sistematizar a complexidade de seus conhecimentos a partir de categorias externas, mas compreender, com base no que foi compartilhado e considerado pertinente pelos próprios participantes, quais elementos podem contribuir para a construção do Projeto Político-Pedagógico Yanomami. O movimento realizado é, portanto, do reconhecimento jurídico da diferença para o reconhecimento dos sujeitos e de seus conhecimentos, buscando compreender as possibilidades de uma educação intercultural concebida não apenas para os Yanomami, mas construída com os Yanomami.

#### 4 OS FILHOS DA LUA, DE MATURACÁ

À luz dos direitos educacionais discutidos no capítulo anterior, a análise desloca-se agora para os sujeitos, os conhecimentos e as territorialidades Yanomami de Maturacá. Se, nos capítulos anteriores, foram discutidos os fundamentos históricos, jurídicos e institucionais da Educação Escolar Indígena e do Projeto Político-Pedagógico Indígena, interessa, neste momento, compreender como o território, a organização comunitária, as narrativas, os rituais e os conhecimentos compartilhados pelos interlocutores da pesquisa podem contribuir para a construção do Projeto Político-Pedagógico Yanomami (PPPY).

Entretanto, reconhecer juridicamente a diferença não significa que a escola esteja autorizada a selecionar, classificar e escolarizar indistintamente os conhecimentos de um povo. No caso Yanomami, o Projeto Político-Pedagógico precisa resultar de processos de diálogo e decisão comunitária. Nem tudo o que constitui a vida, a espiritualidade e o conhecimento Yanomami pode ou deve ser registrado em um documento escolar. Existem conhecimentos cuja circulação obedece a pessoas, lugares, tempos e condições próprias. Nessa perspectiva, a construção do PPPY requer que os próprios Yanomami indiquem aquilo que consideram pertinente à escola, sem transferir à equipe técnica, à pesquisadora ou às instituições externas o poder de decidir unilateralmente o que deve ser incorporado ao currículo.

FIGURA 09 – LIDERANÇAS INDÍGENAS



Fonte: AYRCA, 2025.

O retorno a Maturacá, durante a pesquisa de campo, produziu também um reencontro com uma história construída ao longo de diferentes períodos de atuação profissional junto às comunidades. Algumas das lideranças conhecidas anteriormente já haviam ancestralizado; outras assumiam novas responsabilidades políticas e comunitárias. Esse movimento reforçou a necessidade de escutar novamente os sujeitos no próprio território e compreender as transformações ocorridas desde os primeiros contatos da pesquisadora com Maturacá.

Durante a pesquisa de campo, foram realizadas etapas de aproximação e rearticulação com a comunidade, iniciadas pela atualização das informações sobre as lideranças Yanomami, considerando que algumas das lideranças anteriormente conhecidas pela pesquisadora haviam ancestralizado. Para esse reconhecimento, foram contatados filhos de antigas lideranças, um gestor escolar e um parlamentar, que contribuíram para a identificação das novas lideranças e sugeriram o uso de fotografias das oficinas pedagógicas anteriormente realizadas como forma de rememorar o período de atuação da pesquisadora na coordenação pedagógica. Após essa atualização e o envio da carta de apresentação ao cacique e às novas lideranças, foram restabelecidos contatos com professores, lideranças, ex-cursistas do Magistério Indígena II e membros da comunidade que haviam colaborado com as ações desenvolvidas pela SEMEDI e pela SEDUC, além da retomada de vínculos anteriormente constituídos com conhecidos, amigos e compadres.

A escuta realizada no território mostrou que uma pesquisa com povos indígenas não pode depender exclusivamente de um roteiro linear de perguntas. *Kuikë* (o cotidiano, o dia a dia), *miprai* (observar a cada dia), *pararupou* (acompanhar) e *wāhírii* (escutar), constituíram movimentos fundamentais na aproximação com as lideranças e demais interlocutores.

As lideranças precisam se sentir à vontade, no seu território. A habilidade de escutar com paciência é um dos meios eficazes para desenvolver as pesquisas em contexto indígena. Além da atenção, da calma requereu uma aproximação natural, sobretudo com os sábios, mais velhos, denominados pelos yanomamis de *rohotes*, *pata patas*, *pātayomas*.

A conversa ocorreu em diferentes espaços: debaixo das árvores, no pátio da escola, nas residências e em outros lugares de convivência comunitária. A escuta exigiu atenção ao tempo das narrativas e ao momento considerado adequado por quem detinha o conhecimento. Ouvir (*wāhírii*), perguntar (*wārīi*), dialogar (*wā wayou*) e registrar (*yāprai*) não constituíram etapas rigidamente separadas, mas movimentos articulados no decorrer do trabalho de campo.

Durante a escuta, a atenção e o cuidado com o registro dos relatos exigiram agilidade da pesquisadora, especialmente diante da necessidade de ouvir (*wāhírii*) e registrar por escrito (*yāprai*) palavras do vocabulário Yanomami até então desconhecidas. A aproximação com os

anciãos proporcionou à pesquisadora indígena uma experiência de aprendizagem marcada pela segurança, pela escuta e pela riqueza dos conhecimentos culturais compartilhados, aproximando-se de uma verdadeira aula magna. Nessas ocasiões, o tempo da conversa não se orientava pela rigidez do tempo cronológico, mas pelo fluxo das narrativas, encerrando-se quando se reconhecia o momento adequado e podendo ser retomado em outra oportunidade.

A retomada dos assuntos também integrou esse processo. As entrevistas partiam de perguntas (*wārīi*) previamente elaboradas, mas os diálogos (*wā wayou*) seguiam os caminhos construídos pelos próprios interlocutores. A diversidade de informações e de saberes tradicionais compartilhados fazia com que a fala de um *rohote* não fosse interrompida quando se direcionava para outros assuntos, relacionados ou não à pergunta inicialmente formulada. Desse modo, uma condução estritamente cartesiana e linear mostrou-se pouco compatível com a dinâmica própria da escuta e da construção dos conhecimentos no contexto da pesquisa.

Observou-se, ainda, que cada história possuía seu próprio tempo e lugar para ser narrada, o que exigiu da pesquisadora respeito às circunstâncias, aos sujeitos e aos momentos considerados apropriados para o compartilhamento dos conhecimentos. Linda Tuhiwai Smith, intelectual indígena maori da Nova Zelândia, ao publicar o livro *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas* evidencia que, pesquisadores indígenas possuem modos próprios, estratégias e possibilidades de realizar a pesquisa. Trata-se de uma forma de desconstruir a colonialidade do conhecimento, nos espaços acadêmicos de pesquisa, porque “queremos contar a nossa própria história, escrever as nossas próprias versões, a nossa maneira, para os nossos próprios fins” (SMITH 2018, p. 42).

É a partir dessa orientação que o capítulo apresenta elementos compartilhados pelas lideranças, professores, mulheres, adultos, jovens e demais interlocutores de Maturacá. Não se pretende produzir uma catalogação da cultura Yanomami nem afirmar que os conhecimentos aqui apresentados representam a totalidade de sua epistemologia. O propósito é compreender os conhecimentos que foram compartilhados e considerados pertinentes pelos participantes e analisar em que medida podem subsidiar futuros processos coletivos de construção do PPPY.

#### 4.1 HISTÓRIA DA OCUPAÇÃO E LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA: DA MOBILIDADE YANOMAMI À CONSTRUÇÃO DOS *XAPONOS*

Na perspectiva compartilhada pelos Yanomami de Maturacá, a compreensão de sua história não pode ser dissociada das narrativas de origem. A história do povo, do território e dos grupos que constituíram os diferentes *xaponos* articula dimensões que, em uma leitura

ocidental, poderiam ser classificadas separadamente como históricas, geográficas, sociais, ambientais e espirituais.

Durante as etapas de realização do Curso Magistério Indígena II, muitos relatos foram apresentados da imigração, migração, construção dos *xaponos*, conflitos internos e externos<sup>10</sup>, mitologia e rituais Yanomami, da preocupação com a terra-floresta que o *Napë* continua destruindo. No retorno à Comunidade, a pesquisadora solicitou novamente que os interlocutores narrassem o surgimento do povo Yanomami. Inicialmente, esperava-se ouvir que *Puhi taoma*, (Deus, para o povo Yanomami), criou o mundo. Xapono, na visão Yanomami, é a aldeia onde vivem e interagem grupos Yanomami.

A origem do Povo Yanomami chama a atenção: As guerras étnicas têm uma explicação: Eles surgiram de lutas entre os dois personagens mitológicos *Periporiwe* (o criador do mundo que acabou se transformando num ser do mal, por começar o seu próprio povo) e *Suhirina* (que desvendou o autor do extermínio, lutou contra essa maldade e morreu após ter lutado contra *Periporiwe*). Do sangue derramado, surgem os Yanomami, filhos de *Periporiwe* (lua).

A narrativa evidencia que a origem do povo Yanomami não se estrutura apenas como explicação histórica no sentido ocidental, mas articula ancestralidade, conflito, memória e constituição do próprio povo. O título deste capítulo, Os Filhos da Lua, de Maturacá, deriva precisamente dessa referência compartilhada pelos interlocutores. O *Xapono*, por sua vez, não corresponde somente àquilo que a terminologia administrativa brasileira denomina aldeia. É espaço de moradia, convivência, parentesco, relações políticas, transmissão de conhecimentos e produção da vida coletiva.

Uma versão sobre a origem do *xapono* de Maturacá se deu pelo sucessor do tuxaua Carlos, quando explicou que “o primeiro *xapono* denominou-se Thitíri. Uma plantação cacual predominava no lugar. O 2º *xapono* chamado Masiripiwei. Nesse lugar existem pedras do mato bem amolada”. Tuxaua Carlos nasceu em Masiripiwei. Ele é o fundador da Comunidade de Nazaré.

Meu pai abriu um caminho de Massiripiwei até a comunidade de Nazaré. O 3º *xapono* é conhecido como Irokai, porque naquele lugar de manhã e à tarde tinha gritaria de guaribas. Era o principal *xapono* e pensavam que era o *xapono* mais seguro. Por causa das nakas e das pragas que jogavam nelas, começaram as brigas. João Pata pata, avô do meu pai tuxaua Carlos, tinha quatro filhas muito bonitas. O 4º

<sup>10</sup> No passado, muitas guerras aconteceram em decorrência de raptos de moças, entre grupos Yanomami de Maturacá, Maiá e Maraiú e entre Yanomami e Baré (caso Umbelina Helena Valero). Esses relatos foram ouvidos pela pesquisadora durante o café da manhã em conversas com o cacique e alguns tuxauas, na casa cedida pela Missão Salesiana aos professores e coordenadores do Magistério Indígena II, pela Missão Salesiana.

xapono localizava-se onde se encontra a casa do Sr Júlio Góes, Ariabú. 5º xapono foi na Serra de Opota (Márcio, 16/08/24).

O 5º *xapono* na Serra de *Opota* iniciou a preparação do tuxaua Carlos, aos 12 anos, pelo cacique Paulo. A primeira festa da banana, festa tradicional Yanomami se deu em *Opota*. Nazareno Fernandes Lopes, de 55 anos, filho mais velho do Sr. Carlos já tem um ano de preparação. Teve 23 dias de capacitação. Quando terminar a festa da banana terá a segunda capacitação, de mais quatro dias. Serão 5 anos de formação.

A sequência narrada demonstra que os *xaponos* guardam referências históricas e geográficas e permanecem associados a acontecimentos, pessoas, animais, características físicas do lugar e memórias coletivas. A formação de uma liderança, portanto, não começa quando ela assume formalmente uma função política. Constitui um processo prolongado de acompanhamento, aprendizagem e preparação, realizado no interior das relações comunitárias.

A origem da comunidade Maturacá, segundo o filho de Carlos, se deu pelo fato de o finado cacique Paulo não concordar com as brigas, pois presenciou várias. O seu irmão mais velho, João Pata pata exterminou o chefe de um grupo com espingarda e trouxe o povo para morar em Ariabú. Presenciar o cacique brigando com o povo, gente ferida, muito sangue, fez com que procurasse o Padre José Durant para derrubarem a mata, na área que hoje está situada a comunidade de Maturacá. “Os *Rerootéri* vieram da cabeceira do rio *Cauaburis*. Por causa deles que começaram as brigas.”

As comunidades se dividem pelo rio *Horoína* (ína significa rio e *horói*, pena de gavião). O rio Ariabuzinho recebe o nome de *Hepotxiwé* (capim da água, que parece cabelo de mulher - *suwẽ*). As comunidades menores surgiram a partir da percepção que a área não comportava mais casas. No entorno, porém, poderiam construir novas casa, ampliando o *Xapono* (aldeia).

A origem do Povo Yanomami e demais narrativas mitológicas são o alicerce para cosmovisão Yanomami. Os rios participam dessa territorialização. Maturacá e Ariabú são separados pelo rio denominado *Horoína*, enquanto o Ariabuzinho recebe, em Yanomami, a denominação *Hepotxiwé*. Hidrografia, caminhos, serras, áreas de caça, locais de antigos *xaponos* e lugares de memória compõem, assim, uma geografia conhecida e nomeada pelos próprios Yanomami. Sobre comunidades indígenas, Boaventura de Sousa Santos ressalta, em *A Gramática do Tempo*, que as comunidades tradicionais possuem modos próprios de conhecer, de organizar a vida e de relacionar-se com a natureza, os quais não são inferiores,

apenas diferentes. O autor afirma que o epistemicídio, a destruição desses saberes, constitui uma das formas mais violentas do colonialismo (SANTOS, 2006).

Dentro de uma perspectiva crítica, Boaventura aborda o conceito de comunidade, especialmente em seus estudos sobre epistemologias do Sul, na qual a comunidade está relacionada às formas de organização social, espaço de saberes alternativos, baseados no sentimento de pertencimento, no bem comum, em oposição ao individualismo, à lógica capitalista, ao modelo ocidental. Nos seus escritos, discute o conceito em contextos diferentes e propõe a valorização do conhecimento, da organização das comunidades tradicionais, indígenas, camponesas e periféricas como formas legítimas de saber e de viver.

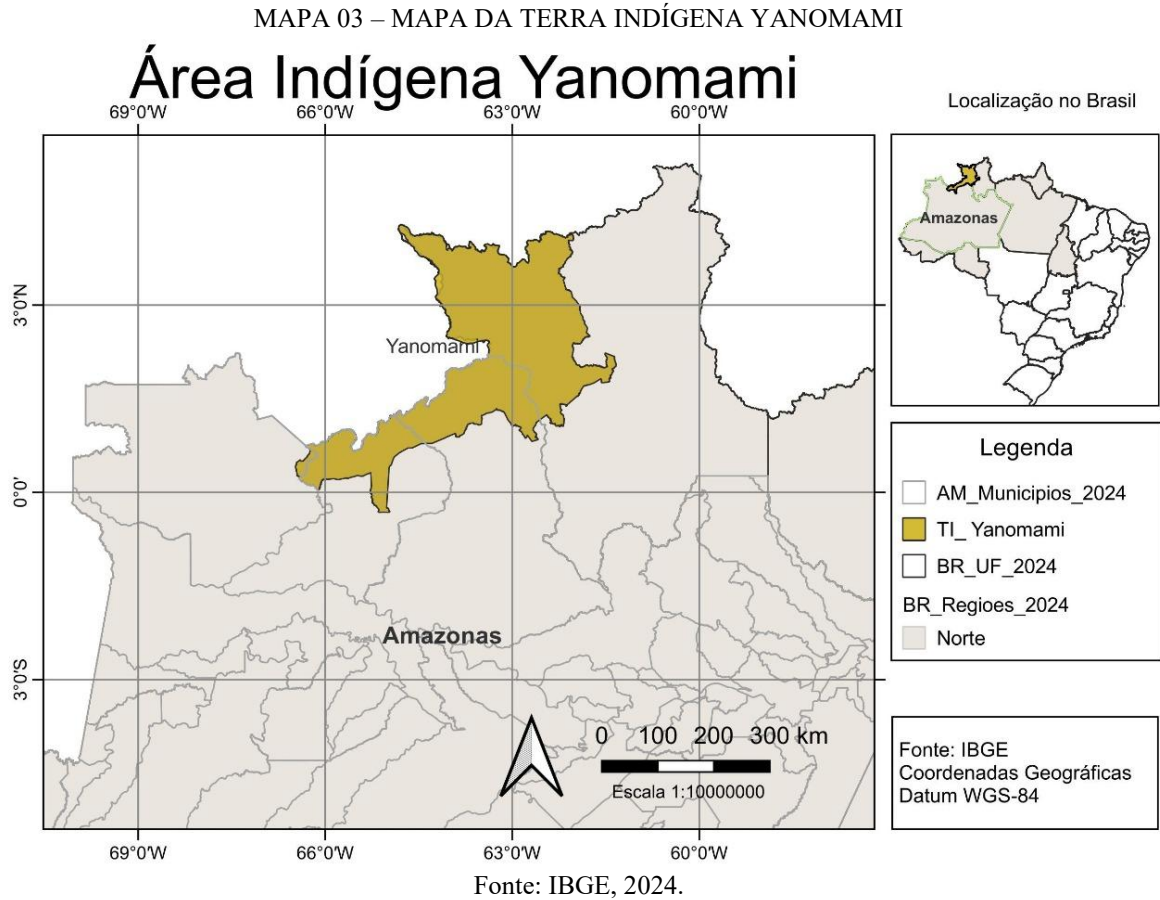
Essa discussão permite compreender que o território não constitui apenas o espaço onde a vida Yanomami se desenvolve, mas também guarda, produz e transmite conhecimentos, articulando memória, ancestralidade, práticas cotidianas e relações estabelecidas com a terra-floresta.

A terra-floresta só pode morrer se for destruída pelos brancos. Então, os riachos sumirão, a terra ficará friável, as árvores secarão e as pedras das montanhas racharão com o calor. Os espíritos xapiripê, que moram nas serras e ficam brincando na floresta, acabarão fugindo. Seus pais, os xamãs, não poderão mais chamá-los para nos proteger. A terra-floresta se tornará seca e vazia. Os xamãs não poderão mais deter as fumaças-epidemias e os seres maléficos que nos adoecem. Assim, todos morrerão (Kopenawa; Albert, 2015, p.165).

A passagem demonstra que a destruição territorial não pode ser compreendida apenas como perda ambiental ou econômica. Ela atinge a própria rede de relações que sustenta a vida Yanomami. A Terra Indígena Yanomami foi homologada em 25 de maio de 1992. É de 9.664.975 hectares, dos quais 96.650 km<sup>2</sup> são de floresta tropical, considerada a maior TI do Brasil e reconhecida pela sua importância em proteger a biodiversidade amazônica<sup>11</sup> (ISA, 2016). Entretanto, sua significação não pode ser reduzida aos limites cartográficos estabelecidos pelo Estado. É nesse ponto que a noção de *urihi* se torna fundamental. Traduzida aproximadamente como terra-floresta, “minha terra” ou referência ao mundo, *urihi* envolve uma rede de relações entre pessoas, seres, lugares, memória e espiritualidade.

---

<sup>11</sup> Cf. Dados do PGTA (Plano de Gestão Territorial e Ambiental) 2016, do acervo do Instituto Socioambiental.



## 4.2 ORGANIZAÇÃO POLÍTICA, SOCIOECONÔMICA, CULTURAL E INSTITUCIONAL DE MATURACÁ

### 4.2.1 Representação política e organizações Yanomami

Maturacá é uma região articulada politicamente. A Associação Yanomami do Rio Cauaburis e Afluentes, AYRCA, constitui importante referência da organização política regional. Trata-se da primeira associação a ser criada no Brasil, em 1988, formada por lideranças Yanomami.

- a. Promover a autonomia e a defesa de bens, direitos e interesses sociais, difusos e coletivos, e do patrimônio territorial, ambiental e cultural, material e imaterial das comunidades Yanomami;
- b. Desenvolver projetos de proteção e conservação do meio ambiente;
- c. Promover a governança e o bem viver na região de Maturacá;
- d. Apoiar a economia tradicional do povo Yanomami e buscar alternativas econômicas sustentáveis;
- e. Promoção de atividades e finalidades de interesse público e social;
- f. Fortalecer o monitoramento e a vigilância do território do povo Yanomami, respeitada a atuação dos órgãos públicos competentes;
- g. Promover a melhoria da saúde indígena, por meio da adequação de políticas relacionadas ao tema, parcerias com instituições de pesquisas sobre saúde nas comunidades;
- h. Promover a melhoria da política e da gestão da educação escolar indígena Yanomami, visando fortalecer a cidadania, inovação, ensino bilingue, produção e

utilização de material didático próprio e criatividade no desenvolvimento regional sustentável;

- i. Promover o fortalecimento dos conhecimentos tradicionais e valorização cultural;
- j. Incentivar a participação e a difusão dos conhecimentos tradicionais entre a juventude;
- k. Fomentar o desenvolvimento de atividades socioeconômicas e ambientais que resultem em benefícios coletivos às comunidades e que promovam a sustentabilidade e o bem viver, inclusive por meio do turismo;
- l) Promover e apoiar iniciativas de utilização dos recursos hídricos, vegetais e demais recursos naturais existentes em seu território de forma sustentável, respeitada a legislação vigente (Estatuto da AYRCA, p. 1).

A constituição da AYRCA demonstra que a organização política Yanomami passou a operar também mediante instrumentos institucionais próprios de representação diante do Estado e de outras instituições. A associação Yanomami masculina surgiu a partir de um contexto de defesa de seu território. Um grupo Yanomami sentiu a necessidade de se reunir, impulsionados pelas invasões de garimpeiros e pelas ameaças ao território.

FIGURA 10 – LIDERANÇAS YANOMAMI NA ASSEMBLEIA, DOS 24 ANOS DA AYRCA



Fonte: AYRCA, 2022.

Num diálogo com o presidente da associação, ele relatou as expectativas da diretoria em gerir seu território com responsabilidade. Explicou sobre as competências da Coordenadoria de Programas e Projetos, que reza no artigo 37, onde assinala que se devem promover as discussões referentes aos temas relacionados ao território e ao povo Yanomami, trata da gestão de recursos financeiros dos Programas e Projetos; elaboração orçamentária e prestação de contas em parceria com a Diretoria e o Conselho Fiscal e convocação de Assembleia extraordinária caso seja necessário, com justificativa.

A organização política das mulheres encontra expressão na Associação das Mulheres Indígenas *Kumirayoma* - AMIK. Após três décadas, as mulheres Yanomami se uniram a partir de sua arte, na confecção dos artesanatos e a cada dia se tornam emponderadas. Os objetivos abaixo, expressam o interesse feminino Yanomami.

- I – Promover e valorizar o conhecimento tradicional das mulheres Yanomami na confecção dos artesanatos.
- II – Promover a defesa judicial e extra-judicial do patrimônio territorial, ambiental e cultural do Povo Yanomami do Rio Cauaburís e Afluentes;
- III – Melhorar a qualidade de vida das mulheres indígenas associadas por meio da comercialização de produtos agrícolas, artesanatos e por meio de outras atividades relacionadas;
- IV- Lutar pelo acesso às políticas públicas, em especial à assistência de saúde específica, à educação diferenciada e de apoio à comercialização e valorização de produtos agrícolas e artesanatos produzidos pelas associadas;
- V- Promover e incentivar o manejo das fibras, plantas e outros materiais utilizados na confecção de artesanato indígena e de produtos e materiais da própria Associação ou de terceiros, respeitada a sua finalidade social.

De acordo com o Estatuto, a diretoria da associação é composta apenas por mulheres Yanomami e o período do mandato corresponde a 04 anos, podendo ser renovado apenas uma vez.

FIGURA 11 – DIRETORIA DA AMIK



Fonte: AMIK, 2025.

A importância da Associação das Mulheres Yanomami, na visão de um membro da diretoria é “lutar pelos direitos da mulher, que tenhamos mais parcerias e principalmente uma sede da associação para melhor podermos trabalharmos. Que nossas vozes sejam ouvidas.”

(GLD, 2025). O espaço ajudaria a fortalecer o trabalho das mulheres. Durante a conversa, a pesquisadora foi informada que a diretoria compartilha uma sala na sede da AYRCA e nem sempre o horário delas é compatível com o dos homens. Muitas vezes, a sede fica fechada e não disponibilizam a chave.

O critério para não fazer parte da AMYK, de acordo com uma associada é não ter a ficha suja. Ela explicou que “são àquelas pessoas que já fizeram parte da AMIK e não desempenharam um bom papel. E que as mesmas também não souberam administrar o recurso que foi destinado para as mesmas e não respeitaram o que está escrito no estatuto.”

A entrevistada mencionou que na última Assembleia ocorrida no dia 16, 17 e 18 de junho de 2025 em Maturacá, o estatuto foi atualizado e iria ver a possibilidade de disponibilizar o recente. Nos dias 21, 22 e 23 do mesmo mês, estiveram presentes juntamente com 08 associações Yanomami em Brasília, discutindo sobre os direitos humanos.

As iniciativas das mulheres Yanomami fortaleceram a economia local. A associação recebe apoio de algumas instituições, mas no diálogo estabelecido, enfatizaram o apoio do Ministério das Mulheres, na pessoa de Pagu Rodrigues. Por meio da Associação, muitas oficinas foram realizadas: associativismo culinária regional e cestaria, conforme os registros a seguir. A reivindicação ultrapassa a dimensão física de possuir uma sede. Ela revela a busca por autonomia organizativa e maior participação das mulheres nos espaços de decisão.

FIGURA 12 – OFICINA DE CESTARIA



Fonte: AMIK, 2025.

FIGURA 13 – ASSOCIADAS DA AMIK



Fonte: AMIK, 2025.

A diretoria atual prima por “Lutar pelos direitos da mulher. Que tenhamos mais parcerias e principalmente que tenhamos uma sede para melhor podermos trabalhar. Que nossas vozes sejam ouvidas.” (G.D, 09/07/25).

A comunidade Maturacá recebeu a visita de autoridades nacionais. As ministras Sônia Guajajara, Rosa Weber, Carmem Lúcia, além da presidente da FUNAI Joênia Wapichana fizeram parte da comitiva em julho de 2023. A comunidade Maturacá necessita de apoio para construir sua sede própria, pois ainda hoje compartilham o mesmo espaço físico com a associação dos homens, AYRCA. Durante as conversas com os membros da AMYK, identificou-se a estratégia utilizada, de se organizar a partir de suas habilidades com trabalhos artesanais pelas *nakas* Yanomami para ter representatividade.

A representatividade Yanomami também alcançou o Poder Legislativo municipal. A Federação das Organizações Indígenas e a FUNAI são atuantes no apoio às mulheres indígena. Na FUNAI, Kupunai (Dadá Baniwa ou Maria do Rosário Piloto Martins) gentilmente colaborou com a pesquisa, abordando sobre as ações desenvolvidas em Maturacá desde 2023, sob a sua coordenação na FUNAI.

A FUNAI em Maturacá desde 2023 tem desenvolvido ações contínuas voltadas à proteção territorial, ao atendimento social e à articulação com as lideranças Yanomami, garantindo presença institucional em uma região de alta complexidade sociocultural. As atividades incluem o monitoramento de áreas sensíveis do território em parceria com exército brasileiro, ICMBI, ISA, Frente de Proteção Yanomami e Ye'kuana, a mediação de demandas comunitárias, o apoio às situações emergenciais envolvendo famílias, crianças, mulheres e idosos, além do encaminhamento de documentação civil, benefícios sociais e questões administrativas. A coordenação também fortaleceu o diálogo com a Associação

Yanomami do Rio Cauaburis e Afluentes (AYRCA), com a Associação das Mulheres Indígenas Kumirayoma-AMIK, com a equipe de saúde da SESAI, ampliando a capacidade operacional por meio de parcerias estratégicas. Foram apoiadas reuniões comunitárias, assembleias, atividades culturais e processos de governança interna, garantindo que as decisões Yanomami orientassem as prioridades institucionais (Martins, 2025).

A atuação da FUNAI em Maturacá, segundo Dadá Baniwa, “enfrenta um conjunto de desafios estruturais e operacionais que impactam diretamente no território Yanomami.” A representante local da Fundação Nacional do Índio os enumerou,

- 1) As limitações logísticas decorrentes da dependência de transporte fluvial e aéreo, das condições climáticas e da dificuldade de comunicação e isso restringem o deslocamento contínuo da equipe e o atendimento das comunidades.
- 2) Quadro ainda reduzido de servidores.
- 3) Entraves burocráticos e pela insuficiência de recursos para todas as solicitações de apoio que chega à sede da FUNAI em São Gabriel da Cachoeira.

As dificuldades apresentadas, no entanto, são comuns, quando se trata de outras instituições. As políticas públicas ainda não adentraram os territórios indígenas com eficácia. O povo de Maturacá ainda não teve uma legisladora Yanomami. Tem um representante Yanomami na Câmara Municipal, Anderson Luiz Brazão Goes, reeleito em 2024. A representatividade exigiu uma ação conjunta por parte das lideranças indígenas e das associações presentes na comunidade.

Fruto dessa articulação entre o poder legislativo e executivo, mediado pelo legislador Yanomami, no dia 14 de novembro de 2017, a língua Yanomami foi cooficializada (Lei Nº 0084 de 14/11/2017). O reconhecimento da língua Yanomami fazia parte de uma das ações que as lideranças almejavam, quando tiveram a iniciativa na assembleia de apontar possíveis candidatos a concorrer o certame para vereador. Estes sabiam que era um meio de garantir essa conquista. No entanto, as dificuldades enfrentadas pelo legislador, refletem na própria força política do sistema, contrária aos ideais dos povos indígenas.

Anderson Góes, para representar o povo Yanomami precisou viver na cidade de São Gabriel, tendo que se estruturar para lidar com as condições da vida urbana juntamente com a sua família. Ao estabelecer o diálogo, ele mencionou ter caído de paraquedas na política, pois teria sido o mentor da articulação de uma assembleia para lançar três pré-candidatos a vereador. Por ordem de votação, os mencionados (Marcos, Rogério e Armindo) desistiram por várias questões e teve que abraçar essa missão, pois as lideranças e o povo Yanomami o indicaram para assumir essa responsabilidade.

Recordações desse período em que promoveu a articulação estabeleceu um diálogo com os demais legisladores, podem ser analisados a partir das narrativas de Góes,

Uma das metas que o nosso representante que viesse a ser eleito, primeira coisa era nosso parente articular, procurar elaborar um projeto de lei para ser cooficializada a nossa língua Yanomami. Então isso era um dos nossos objetivos de forma coletiva. A liderança em conjunto com o povo me indicou., dizendo: - É você mesmo! Como você veio encabeçando, fez várias reuniões, já está aqui, então a gente não vai desistir! Já estamos mais na metade do caminho e precisamos de alguém que vai ser tudo. Até que tentei recusar e não me deixaram recusar. Era pra realmente fazer, concretizar!

Segundo o atual legislador, nos meses que estavam elaborando o documento, o professor Elias Brasilino, ex-diretor do IFAM o orientou e incentivou dizendo que precisavam cooficializar a língua Yanomami. “O professor repassou com maior prazer, pediu para complementar, enriquecer e adequar. Tanto é que peguei essa minuta, apresentei à assessoria jurídica da Câmara e nós endossamos mais e ficou robusta. Foi assim que foi feito o projeto de lei” (Anderson Góes, 2024). A narrativa demonstra que o mandato parlamentar foi compreendido menos como projeto individual e mais como representação de uma decisão coletiva.

O Projeto de Lei Nº 084 de 14 de novembro de 2017, sancionado pelo prefeito indígena Tariano Clóvis Moreira Saldanha, dispõe sobre a Língua Yanomami, se dá no âmbito municipal e obriga São Gabriel da Cachoeira, em conformidade com o art. 3º,

- I - A prestar os serviços públicos básicos de atendimento ao público nas repartições públicas, fazendo uso da língua oficial e das línguas cooficiais, oralmente e/ ou por escrito;
- II - A produzir a documentação pública, bem como as campanhas publicitárias institucionais, na língua oficial e nas três línguas cooficiais;
- III - A incentivar e apoiar o aprendizado e o uso das línguas cooficiais nas escolas e nos meios de comunicação;
- IV - A divulgação no Calendário Oficial de Eventos do Município as Festas Tradicionais do Povo Yanomami;
- V - A confecção de materiais didáticos e pedagógicos para as escolas municipais nas línguas cooficiais;
- VI - O Poder Público Municipal, em parceria com as organizações indígenas e instituições federais de ensino superior, tem até cinco anos para contratar tradutores e interpretes indígenas;
- VII - Traduzir placas de sinalização;
- VIII - Oferecer atendimento à população nas quatro línguas;
- IX - Traduzir as leis municipais; X - Financiar a publicação de livros, nas línguas: Tukano, Nheengatu, Baniwa e Yanomami que serão usados nas escolas públicas do Município.

As poucas escolas indígenas que têm o seu PPP aprovado pelo Conselho Municipal de Educação e Conselho Estadual de Educação, o art. 7º está sendo cumprido. Outras Escolas Indígenas ainda não reconhecidas também vivenciam na prática o uso das línguas indígenas.

No entanto, o inciso I, que trata do atendimento ao público nas repartições públicas, em se tratando das secretarias de educação de diferentes esferas, apenas a SEMEDI tem

profissionais Yanomami para atender as Escolas Municipais Yanomami. Na CRE da SEDUC local, a equipe técnica está composta por Baniwa, Tukano e Baré. E a secretária da Escola e pedagoga, ambas lotadas para atender Maturacá, não são do grupo étnico Yanomami.

Art. 7º O uso das demais línguas indígenas faladas no município será assegurada nas escolas indígenas reconhecidas como tal, conforme dispuserem as legislações federal, estadual e municipal. Sobre a cooficialização da língua Yanomami, o legislador enfatizou que se tratou de uma proposta pensada a partir das bases, das lideranças indígenas e dos comunitários Yanomami.

Eu vim com essa missão...uma das missões que era pra eu concretizar. Daí eu fui fazendo um arranjo, vendo quais eram os mecanismos, me articulando internamente com o meu assessor e também com o assessor da câmara, montando o esqueleto. Naqueles meses que estávamos elaborando chegou o professor Elias Brasilino e disse: -Vereador Anderson, você precisa oficializar a língua de vocês. Torná-la cooficial, porquê é bastante falada e atinge o município de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel, Barcelos e Boa Vista! Falei que já estava encaminhado. E o mesmo reforçou dizendo que se eu aceitasse ele colaborar, o mesmo tinha uma pequena minuta elaborada do Projeto de Lei. Isso foi em 2017. [...] Na verdade, esse projeto já veio encabeçado da comunidade, eu apenas servi de ferramenta, um meio para poder implementar, fazer, realizar esse projeto Cooficialização da língua Yanomami aqui no município de São Gabriel da Cachoeira.

Durante o diálogo, Góes evidenciou a resistência, as pressões políticas, as conversas e negociações feitas no decorrer do processo de elaboração do Projeto de Lei. Contou com a compreensão dos demais parlamentares em apoiar o fortalecimento da língua Yanomami. Assim descreveu o processo,

Resumindo: Sofri, sofri resistência de todos os vereadores. Diziam: - Pra que uma lei que não vai dar em nada! Já tem 3 línguas cooficiais que não estão servindo pra nada! E eu falei: -Vocês têm um olhar diferente. Nós temos um olhar de outra forma, que realmente venha fortalecer a nossa língua legal, juridicamente, contemplando a nossa lei maior que é a Constituição Federal de 88. Daí eu tive que sair peregrinando em cada gabinete para poder convencer os vereadores, mas graças a Deus deu certo. Com resistência, dificuldades, consegui. Também tive que articular, conversar com o prefeito para sancionar a lei. Então ficou mais fácil pra mim. Awei!

É relevante destacar que além de representantes na sede do município, o primogênito de uma das lideranças ocupa um cargo político em Brasília. O episódio evidencia que a efetivação dos direitos linguísticos não ocorre automaticamente após sua previsão legal. Exige mobilização, representação política e negociação institucional.

#### 4.2.2 Presença institucional, políticas públicas e território

Ao longo do tempo, desde a criação da comunidade, diferentes instituições passaram a atuar em Maturacá. A primeira instituição que surgiu foi a Missão Salesiana, que permanece

no território até o presente momento. O neto do cacique Joaquim, liderança de Maturacá, relatou a chegada do EB, conforme ouviu de seus pais e avô.

Quando o pessoal do Exército veio pedir uma área, determinaram a Cachoeira do Salto, uma cachoeira barulhenta, um santuário que fica na divisa entre Brasil e Venezuela, porque tinha muito pium. Eles tinham como se proteger, porque são o próprio governo e poderiam comprar mosqueteiro. Lá é nossa referência, tem um igarapé branco, nosso ponto de aracu, a reserva de nossa caça. Tem buritizal, bacaba. O 2º lugar, o general pressionou o vovô e jogaram eles na Auxiliadora. É muito pequeno e não dava para o pessoal da comunidade circular. Poderia dar problema na escola. E pensaram melhor. Veio o general brigadeiro pedir de novo. Era a roça dele. De lá vieram as promessas: 1º) Cobal, 2º) Comer de graça, 3º) Dormir, 4º) Transporte, 5º) Remédio, 6º) Teriam médico, enfermeiro, tratamento de saúde. Na época, tinha só duas comunidades em Maturacá. Todo estavam aqui, pressionando. Vovô (Cacique Joaquim) convocou as lideranças. Júlio era intérprete do vovô, ainda não era liderança. Onde está o quartel era a roça da vovó. Mesmo ela não querendo, o vovô autorizou. Mandou medir e colocar estacas. Fora disso, nada de colocar a placa área militar. Tempos depois, no areal, colocaram placa de área militar e o próprio vovô derrubou, cortou, convidou um grupo e foram reclamar com os militares lá no quartel (Roberval Mendonça, 20/08/24).

A narrativa mostra que a ocupação institucional do território não ocorreu em espaço considerado vazio ou disponível. As áreas possuíam usos, memórias, funções produtivas e significados territoriais próprios. Na área da saúde, Maturacá está vinculada ao Distrito Sanitário Indígena - DSEI Yanomami e o povo Yanomami é assistido por equipes de saúde que revezam o atendimento. É a única etnia do Alto rio Negro a ter um Distrito Sanitário específico. No entanto, antes do DSEI Yanomami, a Comunidade contou com outras instituições. O tuxaua Francisco Xavier, relembra como iniciou o atendimento da saúde, pois trabalhou durante 16 anos na área de saúde.

Aqui em Maturacá que começou a funcionar a saúde Yanonami. Primeiro era uma ONG que não era do Brasil. Era uma Ong francesa que começou. O nome da Ong era IDS. O primeiro médico que entrou era o Dr Jaques Stria. Era só ele, um logístico e uma enfermeira. Começou em 1995. Chegou no dia 10 de outubro em Maturacá, dia 11 descansou e dia 12 comecei a trabalhar com ele. Tirei 16 anos. Depois passou para uma ONG brasileira chamada IBDS, depois acabou as ONGS e passamos para a mão da SESAI (Secretaria Especial de Saúde de Yanomami).

Em síntese, o tuxaua resumiu que os responsáveis pela saúde “primeiro foram os padres, depois FUNAI, Exército, ONGS, FUNASA e hoje em dia a SESAI, do próprio governo federal.”

O posto da FUNAI funcionou em diferentes lugares. O primeiro local se deu na sede da AYRCA. Sua estrutura física era de alvenaria. O segundo corresponde a área que se encontra a ruína do prédio hoje. A partir daí, houve mudança e transferiram para a Boca do Tucano, a fim de evitar o trânsito de garimpeiro. Em seguida, para a “boca” do Iá Grande, desativado em 1994. No Miwá ficaram em 1995-1996 e em 2007, a última sede da FUNAI esteve onde se encontra as ruínas. “Houve reforma na estrutura, na sede, corte no orçamento do governo. Por isso, que não existe mais posto da FUNAI em Maturacá. Lúcio Valério foi o último funcionário que trabalhou aqui.

A enfermeira Ponto Focal do DSEI Yanomami – Roraima desempenha há 1 ano e 6 meses o cargo. Considerando os últimos dados estatísticos do DSEI, a enfermeira ponto focal informou que Maturacá tem 2.448 habitantes. São 540 famílias, 885 crianças na faixa etária de 0 a 10 anos, 416, de 11 a 17 jovens e 102 idosos. Para atender às demandas da saúde em Maturacá, o DSEI firmou parcerias com instituições como a secretaria de saúde (SEMSA), FUNAI, DSEI RN, HGU. Sobre a relação do referido Distrito Sanitário e as lideranças indígenas de Maturacá, a enfermeira salientou que não tem embate e sim um bom diálogo. As mesmas participam das ações do DSEI por meio de reuniões de alinhamentos. Quanto à estratégia de atendimento na área Yanomami (Equipe, escala, resgate), a enfermeira resumiu o que havia sido questionado.

A estratégia é feita de forma contínua através dos programas de saúde que são desenvolvidos pela atenção primária. A escala de trabalho é feita conforme o quadro de dimensionamento da equipe multidisciplinar de saúde indígena, numa escala de trabalho de 30/15 em território. Os resgates são feitos por meio da plataforma Tele saúde. Nos pólos que têm são feitas remoções aéreas, e nos pólos que só tem transporte fluvial, as remoções são feitas por meio do formulário de remoção. Remoções de emergências e remoções eletivas, que são encaminhadas conforme cada quadro de saúde do paciente que está sendo removido, (HGU, CASAI) (Monteiro, 27/05/2025).

A trajetória demonstra as mudanças institucionais ocorridas no atendimento à saúde ao longo das últimas décadas. Quando perguntado se as ações desenvolvidas em Maturacá concilia conhecimentos tradicionais de cura e a medicina, a ponto focal explicou que,

As ações de saúde são feitas, através de palestras, rodas de conversas, busca ativas, vigilância e monitoramento em saúde. E através dos xaboris que são praticados pelos hecuras, fazendo esse cuidado espiritual nos pacientes. Medicina originária como chás de ervas e xamanismo.

O DSEI desenvolve ações nas Escolas por meio do Programa de saúde na escola, (PSE), com parceria com a secretaria de saúde de SGC, mas enquanto instituição parceira não foi convidado a participar da discussão e elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição.

As perspectivas da enfermeira que exerce o cargo de ponto focal no DSEY Yanomami, são muito positivas, pois a mesma reforçou que “o atual governo tem um olhar holístico sobre a saúde dos povos indígenas, em relação ao fortalecimento da SESAI e isso gera um grande impacto nas ações de serviços em saúde nos Territórios.”

Ao perguntar como avaliava o papel, a contribuição do DSEI Yanomami e o que precisava para que a saúde alavancasse, destacou que “é de grande importância pois planeja e

executa as ações de saúde no território. Lembrando que dentro das especificidades culturais, as ações são desenvolvidas conforme as peculiaridades de cada região do território Yanomami.”

Ressaltou que “os DSEIs, não somente o Yanomami, estão no primeiro nível da Atenção em saúde (Atenção Primária) onde se desenvolve, promoção prevenção, recuperação e reabilitação em saúde.” Destacou ainda o papel que a comunidade Maturacá tem enquanto colaboradora no aprimoramento da saúde e,

Para que possamos ter uma saúde, alavancada dentro de Maturacá, precisamos investir mais na educação em saúde, criar redes de apoios com as escolas e associações, lideranças, para que elas sejam as pontes entre a equipe de saúde e a comunidade. Sabemos que o conhecimento pode salvar vidas e uma comunidade que é bem orientada, consegue viver em equilíbrio, com relação à saúde e o meio ambiente, pois um influencia o outro e as escolas tem um papel fundamental nisso. Claro que nós, enquanto saúde também precisamos melhorar muito, mas sem a colaboração do autor principal (a comunidade) nós não vamos conseguir alavancar a saúde dentro de Maturaca. É um trabalho a longo prazo a ser desenvolvido dentro da comunidade.

O desafio de atuar na área Yanomami, na visão da enfermeira é “entender o processo de aculturação que se deu sem um entendimento do que é o processo saúde e doença.” Segundo ela, a “aculturação pode levar a conflitos culturais, especialmente se houver diferença no comportamento entre as culturas envolvidas. Isso relacionada ao processo de saúde doença”. Outra questão a ser considerada está em “desenvolver dentro de Maturacá os fatores determinantes e condicionantes em saúde, que são elementos importantes que influenciam na saúde e o bem viver de uma pessoa e comunidade.”

A presença simultânea de práticas biomédicas e formas Yanomami de cuidado demonstra que a interculturalidade não se restringe ao campo educacional.

#### 4.2.3 PGTA, governança territorial e Educação Escolar Indígena

Quanto às políticas públicas que envolvem os Yanomami, há uma relação do PGTA<sup>12</sup> (Plano de Gestão Territorial e Ambiental) Yanomami, o TEE (Território Etnoeducacional) e o PPPI. Ambos têm uma estratégia de construção. A primeira, por exemplo, envolve a colaboração de associações Yanomami, em parceria com organizações governamentais e ONGS durante um processo quadrienal e um quantitativo de oficinas com o intuito de: “1. Criar consensos entre as organizações indígenas e lideranças da TIY sobre as diretrizes para o bem-viver; e 2. Buscar adequações e articulações das políticas públicas que incidem na TIY” (Hutukara; Isa, 2016, p. 03).

<sup>12</sup> Site específico para os planos de gestão territorial e ambiental do Alto e Médio Rio Negro: [pgtas.foirn.org.br](http://pgtas.foirn.org.br).

[...] gestão territorial nas TIs é protagonizada pelos povos indígenas. A partir daí, vimos no instrumento de gestão — PGTA — uma nova oportunidade de: organizar um planejamento em mutirão para o nosso futuro; fortalecer nossas associações e modos de viver; e, ainda, dizer para o Estado Brasileiro e parceiros da sociedade civil nossas propostas para o bem viver (FOIRN, s.d).

As propostas estão em consonância com o PGTA Yanomami. Tuxaua Xavier pontuou que as consultas no território Yanomami não foram em vão. Os 'professores buscam trabalhar essas temáticas, que partiram de um esforço coletivo em representar as necessidades da Comunidade Maturacá. A experiência do PGTA constitui referência importante para o PPPY, pois evidencia que processos de planejamento podem ser apropriados e conduzidos pelos próprios Yanomami.

#### 4.3 SABERES TRADICIONAIS E PROCESSOS PRÓPRIOS DE APRENDIZAGEM YANOMAMI: CONTRIBUIÇÕES AO PPPY

Na cultura Yanomami, a educação não se restringe ao espaço escolar nem se organiza necessariamente segundo a divisão cronológica adotada pelos sistemas formais de ensino.

Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante. Em mundos diversos a educação existe diferente (Brandão, 2002, p. 09).

A afirmação permite compreender que os processos educativos Yanomami não precisam ser validados pela escola para serem reconhecidos como educação. Seus processos de aprendizagem estão relacionados a temporalidades, experiências, relações com o território, ancestralidade e conhecimentos que não se organizam necessariamente segundo a lógica temporal e curricular da instituição escolar.

Na perspectiva Yanomami observada nesta pesquisa, o tempo relacionado aos processos de ensinar e aprender não pode ser mensurado ou comparado apenas pelos mesmos parâmetros cronológicos que organizam a sociedade ocidental. Outras formas de compreender e vivenciar o tempo relacionam-se à ancestralidade, às narrativas, aos ciclos da natureza e às experiências coletivas. A aprendizagem não se limita, portanto, à contagem de horas, dias ou anos, mas ocorre também de acordo com os acontecimentos, as experiências vividas e os momentos considerados apropriados para a transmissão de determinados conhecimentos.

Essas diferenças não dizem respeito apenas aos espaços e tempos de aprendizagem, mas também às formas de produzir, transmitir e legitimar conhecimentos. Mato (2009) questiona a distinção entre um conhecimento científico considerado universal e uma ampla

diversidade de saberes classificados como étnicos, locais ou particulares, aos quais se atribui validade restrita aos contextos em que são produzidos.

Os professores são aqueles que detêm o saber que o aprendiz necessita. O ensino pode partir de um irmão mais velho ao ancião da comunidade. A criança brinca aprendendo com os adultos. Quando uma criança brinca de pescar, está aprendendo a utilizar os apetrechos de pesca e a técnica possível de ser utilizada. Diegues (2000, p. 30) define o conhecimento tradicional como “o saber e o saber-fazer a respeito do mundo natural e sobrenatural, gerados no âmbito da sociedade não urbano/industrial e transmitidos oralmente de geração em geração”. O que é ensinado e aprendido na educação Yanomami, não está marcado pela faixa etária, como na cultura ocidental. A subalternização dos conhecimentos indígenas insere-se na lógica da colonialidade do poder, por meio da qual determinados conhecimentos são hierarquizados e marginalizados epistemologicamente (Mignolo, 2003).

Os povos originários têm seus próprios critérios e processos de ensinar e aprender (onde, como e quando). Para Santilli (2005, p.192), “conhecimentos/saberes tradicionais são aqueles produzidos e compartilhados por comunidades locais, indígenas ou não, estes incluem suas relações, com o território, entre outras; também incluem técnicas de manejo de recursos naturais.” Calderoni e Nascimento (2012, p. 308) ressaltam que os saberes tradicionais indígenas estão profundamente contextualizados em seus territórios e nas relações que os povos estabelecem com a natureza.

A escola do indígena é todo o seu espaço de vivência. E essa delimitação e natureza multidimensional são compreendidas pelos grupos étnicos. No contexto Yanomami, essa relação é sintetizada pela categoria *urihi*. Esse espaço amplo, sobrenatural, para o Yanomami é denominado de *urihi* “minha terra” ou o nome do mundo. A escola está situada dentro desse mundo de relações e não acima dele. O legado cultural e coletivo que os povos tradicionais têm deixado ao planeta mostra-se indispensável à vida das presentes e futuras gerações. Nesse contexto, Santos e Nunes (2003) reconhecem a pluralidade das culturas e as compreendem como totalidades complexas relacionadas às sociedades, possibilitando caracterizar modos de vida constituídos por condições materiais e simbólicas. Partindo desse contexto, que os saberes tradicionais surgem como proposta decolonial para reconhecer e fortalecer a cultura indígena no espaço escolar.

Considerando que os anciãos guardam na memória os saberes tradicionais e têm repassado via rituais de preparação ou na convivência, inicialmente, pretendia-se entrevistar os anciãos, por intermédio de um filho, irmão ou parente, pois acreditava-se que as lideranças

eram compostas pelos mais velhos e que poderiam apresentar dificuldades na compreensão das perguntas formuladas pela pesquisadora. No entanto, das 11 lideranças, apenas 03 são *lohotes*. A maioria das lideranças está na faixa etária entre 47 e 60 anos.

Constatou-se que não somente os mais velhos são detentores do conhecimento ancestral, mas os adultos e os jovens interessados em aprender. A estratégia pensada para facilitar a pesquisa, com o apoio dos colaboradores mais próximos das lideranças, permitiu em campo, obter mais dados precisos, já que os interlocutores são bilíngues e compreendem bem a língua portuguesa.

A pergunta, portanto, não deve ser apenas “quais conhecimentos Yanomami devem ser inseridos no currículo?”, mas quais relações a escola pode estabelecer com esses conhecimentos sem retirar deles seus sujeitos, tempos, lugares e regras próprias de transmissão. Álvarez Ticuna (1993) compreende a escola indígena a partir de sua inserção na comunidade, destacando a necessidade de que o processo educativo considere a realidade sociocultural e as relações estabelecidas no contexto comunitário.

#### 4.3.1 *Reahu*: ritual, memória e aprendizagem

No trabalho de campo, as lideranças explicaram que cada ritual prepara o Yanomami para a vida, seja para viver em comunidade, seja para enfrentar o mundo, e que esses conhecimentos precisam ser reforçados na sala de aula. Nesse contexto, a pesquisadora retomou as lembranças das narrativas do cacique Joaquim e do tuxaua Daniel. Ambos afirmavam que chegaria o dia em que os mais velhos, conhecedores e dominadores dos espíritos maus, não mais estariam na terra para proteger o povo Yanomami. Advertiam que, se os Yanomami não aprendessem a dominar a natureza, os grandes seres das águas, os invisíveis e as forças da natureza, poderiam ser dominados e eliminados. Por isso, não deveriam aprender somente as coisas dos *napês*, mas também os conhecimentos de sua própria cultura. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Krenak (2019), para quem a existência humana não se encontra separada da natureza, mas integra uma experiência de vida constituída pelas relações entre os seres, a Terra e o cosmos.

A fala deve ser analisada como uma preocupação com a continuidade intergeracional dos conhecimentos, e não como autorização automática para escolarizá-los. Os saberes tradicionais estão presentes nos mitos e, para que um mito seja contado, exige-se um contexto próprio, que envolve, por exemplo, ambiente e horário adequados. Nesse sentido, o estudo pretende sinalizar os saberes tradicionais que contribuem para o fortalecimento da cultura Yanomami.

Segundo as explicações apresentadas pelos interlocutores, muitos problemas, como a falta de habilidade para caçar e pescar, o uso de bebidas alcoólicas ou drogas ilícitas, o desconhecimento de determinadas responsabilidades familiares e comunitárias, o nascimento de crianças com necessidades especiais e a ocorrência de doenças desconhecidas, entre outras situações, podem ser interpretados, no interior da compreensão cultural Yanomami apresentada durante o trabalho de campo, em relação ao desconhecimento dos mitos, à não participação nos rituais e ao desrespeito às regras culturais transmitidas pelos antepassados.

Sobre os rituais, a pesquisadora participou da Festa da Banana em Ariabú e Maturacá, onde acompanhou as danças e observou o cacique Joaquim (*in memoriam*) transmitir seus ensinamentos aos seus filhos, os tuxauas Miguel e Jorge.

Em agosto de 2024, durante as tardes de preparação para a Festa da Banana, a pesquisadora acompanhou as danças das mulheres e dos homens. A Festa da Banana possui uma denominação específica: *Reahu*. Nesse período, um grupo selecionado sai para a caçaria. O tuxaua explicou que também é constituído um grupo responsável pela busca das lenhas apropriadas, denominadas *sisímihi tima* e *yoi*, que não se apagam facilmente. Segundo o relato, o processo de cremação segue procedimentos próprios. Um dos tuxauas realiza a proteção para que o espírito do cacique não venha causar mal às pessoas. Somente os familiares se aproximam da fogueira para chorar, cantar e relembrar as ações do ente querido.

O processo envolve a cremação e, posteriormente, o preparo dos ossos. Apenas as mulheres próximas podem recolhê-los com varetas. Primeiro, são reunidos os ossos do pescoço para baixo e, depois, os ossos da cabeça, que são armazenados na *koha* ou *hixi*, jarra tradicional utilizada para guardar as cinzas. O *makoayo*, alimento tradicional, serve para fortalecer o espírito do povo Yanomami. F.C. (2024, n.p.) descreveu a parte organizacional da festa:

Existe um festeiro responsável que é a pessoa que guarda as cinzas do finado, os colaboradores, orientador dos caçadores. Sempre vão 30 caçadores. É proibido não achar caça. Gastamos 800 litros de gasolina e temos que ter 2 voadeiras com motor 15 HP, rabetas e botes de 12 metros, que cabem 10 *xitas*. Levamos lonas grandes, pilha, lanterna, rede, corda, sal, açúcar, café, um pouco de farinha, arroz somente durante a viagem. Cada um leva a sua brejeira ou tabaco, pra quem é fumante. Fica um grupo de caçadores, de dia e outro, de noite. Meio dia pra uma hora, sentamos, descansamos, tomamos banho, tomamos chibé, pra varar o caminho.

O relato demonstra que o ritual envolve planejamento, conhecimento territorial, cooperação e divisão de responsabilidades, articulando diferentes saberes e práticas na organização coletiva do *Reahu*.

O tuxaua relatou que jovens de 15 e 16 anos também podem acompanhar os mais experientes para conhecer os pontos de caçaria e aprender a reconhecer os animais pelos rastros, cheiros, sons e movimentos. Segundo ele, não se come comida fria para evitar encontros com onça e curupira, bem como acidentes, como quebrar a perna, ser atingido por raio ou ser picado por cobra, entre outros acontecimentos.

A aprendizagem ocorre pelo acompanhamento e pela participação, evidenciando processos educativos que extrapolam o espaço escolar.

Por esse motivo, a equipe também leva pessoas que lidam com as questões espirituais. Conforme relatou um dos interlocutores: “Meu primo Juvêncio, Gaudêncio e Araújo levam paricá, brejeira para proteger e dar força” (F.X., 2024).

O ritual de *Reahu* permanece como uma prática ancestral entre os Yanomami de Maturacá. Além de homenagear o ente querido, o ritual celebra a memória de um ancestral importante, aproxima os grupos e fortalece as relações sociais e políticas. No último ritual acompanhado no período da pesquisa, representantes políticos estiveram na comunidade de Maturacá para participar do *Reahu* e se despedir do cacique Antônio.

#### 4.3.2 Brejeira e paricá

FIGURA 14 – BREJEIRA



Fonte: JB, 2025.

No cotidiano, perceberam-se alguns costumes distintos daqueles observados entre outras etnias, entre eles o uso da brejeira, uma mistura de cinza, tabaco e algodão, entre os dentes e os lábios inferiores, por homens e mulheres; o uso do terço no pescoço por muitas pessoas da comunidade; crianças cuidando de outras crianças; e mulheres ainda muito jovens constituindo família. Os interlocutores explicaram que utilizavam a brejeira por considerarem

que suas propriedades contribuem para inibir a fome e proporcionar resistência durante longas caminhadas. Explicaram também que, desde pequenos, os Yanomami são preparados para utilizá-la. Segundo eles, o primeiro contato pode provocar fortes dores de cabeça, tontura e vômito.

A primeira experiência da pesquisadora com a brejeira ocorreu por curiosidade. Ao observar vários rolinhos na cozinha, ainda não os havia associado à substância utilizada pelos Yanomami. Por desconhecer do que se tratava, inicialmente pensou que fossem fezes de algum animal. Posteriormente, foi “apresentada” à brejeira feita de *peên* e questionada se gostaria que preparassem uma para seu uso. A pesquisadora concordou em experimentá-la. Naquele momento, sentiu uma forte tontura, semelhante aos sintomas de labirintite, e teve a sensação de que seu corpo se separava do espírito por alguns segundos. Tratou-se de uma experiência singular no percurso da pesquisa.

Os Yanomami familiarizam seus *ihiru* com a brejeira para que aprendam a conhecê-la e utilizá-la. Conforme explicou um dos interlocutores: “Quando a criança começa a falar, a gente já dá um pouquinho para começar a pedir depois. Primeira vez, o *ihiru* fica pálido e desmaia uns 10 minutos, porque dá tontura e vontade de vomitar. Dá um tempinho e depois acorda.” (F.X., 2024)

A passagem deve ser compreendida como descrição de uma prática relatada pelo interlocutor no contexto cultural Yanomami, e não como recomendação pedagógica ou de saúde. O paricá é utilizado nos rituais de preparação de *hekura*. Trata-se de um pó extraído e processado da árvore que recebe o mesmo nome. Quando um *hekura* experiente assopra o paricá nas narinas do aprendiz, este entra em transe e, segundo a compreensão Yanomami apresentada pelos interlocutores, conecta-se ao mundo espiritual, acessando seus ancestrais e outros espíritos da natureza. Pessoas não iniciadas não podem participar do ritual fazendo uso do paricá. A presença de uma árvore alta e frondosa próxima à residência de uma liderança possibilitou que os interlocutores explicassem sua importância e sua origem mítica. Segundo J.G. (2024, n.p.):

Antigamente os animais eram gente. A árvore Paricá surgiu das cinzas de Pararãõma, *moko moko katehe* (moça bonita), que morreu queimada pelo seu marido, uma onça brava e vingativa. E a partir dessa casca podemos conversar com os nossos antepassados.

Esse conhecimento mostra que plantas, ancestralidade e espiritualidade constituem relações indissociáveis no universo Yanomami.

#### 4.3.3 Caça, pesca, coleta e conhecimento territorial

Cada povo indígena, grupo indígena tem suas áreas de caça e pesca. O povo Yanomami, ao longo de sua trajetória até chegar em Maturacá, teve outros pontos de caçaria. O grupo Ariabú contribuiu ao afirmar que possuem vários pontos de caçaria: “a cabeceira do rio Cauburís, região da Cucura; acima do Cuiabixí; abaixo do igarapé da anta (Taboca), acima do igarapé da Anta (Igarapé Branco). A cabeceira do rio Cauburís é cheia de acampamentos, segundo R.M 2024. Nessa área caçam exclusivamente para a Festa Tradicional da Banana. O entrevistado elencou o tipo de caça que encontram nesses pontos: anta, mutum, macaco tuatá, queixada, caititu (que tem um símbolo branco nas costas).

O último ponto que abrimos é o castanhal, próximo da Serra Pokawai, Roses Guimarães, divisa do Brasil com a Venezuela. A Comunidade de Maturacá também usa nossas bases, porque os caminhos já estão prontos. São conhecidos por nós. Tem um jirau grande que fizemos para moquear as caças. Além desses, tem outros animais, só que moqueamos separados: jacaré, tatu, veado vermelho com cara preta, veado com chifre, inambu, cujubim, jacu, macaco, macaco guariba vermelho. Quando voltam da caçaria, moqueam a caça e vendem. (F.C, 2024, n.p.).

As áreas de caçaria são conservadas pelos Yanomami. Para manter a fauna rica, eles respeitam os ciclos reprodutivos, não caçam animais de grande porte em fase de crescimento, aves que estão em seus ninhos. O manejo ocorre na flora e na fauna.

Independentemente do contato com a cultura ocidental, é visível a ligação afetiva que o povo Yanomami tem com a floresta, a sua relação com os seres da natureza (concepção e tratamento como pessoas), explicada na mitologia. Suas práticas culturais diferentes dos demais grupos, os embates com os *napë* (brancos) em defesa dos recursos minerais, dentre outras observações, foram determinantes para aprimorar a compreensão sobre o seu modo de vida, sobre a cultura Yanomami e seus mecanismos de resistência com a presença do *napë*.

Os pontos mencionados compõem uma cartografia própria, construída pelo uso, pela memória e pela experiência territorial, distinta de uma representação exclusivamente cartográfica. Nessa perspectiva, o território não se reduz a uma extensão física delimitada, mas se constitui pelas relações, práticas e formas próprias de apropriação e significação construídas pelos povos indígenas, o que permite compreendê-lo a partir das territorialidades que nele se produzem (Gallois, 2004).

#### 4.3.4 Lugares sagrados e espíritos da natureza

O relato demonstra que a paisagem Yanomami inclui lugares cuja compreensão ultrapassa a dimensão geomorfológica ou hidrográfica e envolve relações espirituais e regras

de comportamento. *Buçú* é outro espírito temido. Segundo o entrevistado, no verão, quando as águas baixam, ele aparece associado ao peixe aracú. Por conta disso, as famílias redobram os cuidados com as crianças, pois o lugar se torna perigoso. *Buçú* não é semelhante ao ser humano. Conforme o relato: “Parece uma velhinha. Ela tem um braço comprido e outro pequeno. Aparece à noite para pegar criança para comer. Ela não é gente como nós” (J.B., 2025).

*Mayehpima*, espírito que domina o tempo, está associado aos raios e trovões. Quando a pesquisadora ouviu pela primeira vez sobre esse espírito, o cacique Joaquim relatou que uma ancestral Yanomami permanecia na serra, pois havia retornado à natureza. Na compreensão Yanomami apresentada pelos interlocutores, à existência não se encerra necessariamente com a morte física: há aqueles cuja morte é reconhecida e cujo corpo é sepultado, enquanto outros retornam à natureza. Mesmo com a passagem do tempo, estes podem ser vistos com a mesma aparência que possuíam quando desapareceram da comunidade. O encontro com esses seres na serra ou na floresta exige cuidado, pois sua aparição pode representar um alerta ou mau presságio.

Durante a nomeação da pesquisadora, ocorrida em 2006, o cacique e os tuxauas estabeleceram uma relação entre seu espírito e *Mayehpima*. Na ocasião, advertiram que, caso não fosse protegida, ela poderia retornar à natureza e nunca mais ser encontrada, situação que, segundo eles, poderia trazer consequências para seu futuro esposo. A pesquisadora passou posteriormente a compreender, a partir dessa experiência e dos conhecimentos compartilhados pelas lideranças, os sentidos espirituais atribuídos àquela advertência. Antes mesmo de seu casamento, as lideranças haviam afirmado que seu esposo viria “de longe”, isto é, de um lugar distante daquele território.

Ao retornar a Maturacá, a pesquisadora solicitou a uma das lideranças que retomasse a história da *naka*, parente do Sr. Salomão, que desapareceu na floresta após a morte de seu filho e que, tempos depois, teria sido vista por pessoas da comunidade. Segundo o relato: “Num dia de temporal, um rapaz foi caçar e escureceu o dia. Ele se escondeu debaixo de uma árvore grande, quando ouviu um grupo forte. A mulher era bonita e corria de braços abertos” (F.X., 2024, n.p.).

*Mayehpima* é descrita também como uma mulher guerreira, muito forte, que vive na serra dos espíritos, situada na parte mais elevada. Segundo Valdir, quando dois grupos entram em conflito, o *xapiri thëpë* mais poderoso pode acessar o plano espiritual e invocar *Mayehpima*. Sua manifestação ocorre acompanhada de tempestades, raios e trovões, e sua força é descrita como capaz de destruir os inimigos. Conforme o interlocutor: “Mulher

guerreira muito forte, que vive na serra dos espíritos (parte mais alta). Quando duas tribos guerreiam, o pajé mais poderoso acessa o plano espiritual e invoca, chama *Mayehpima*. Ela vem e destrói todos os inimigos com sua força, porque vem com tempestade, raios e trovões. Não fica nenhum vivo!” (Valdir, entrevista, 2024).

A pesquisadora identifica uma possibilidade de aproximação entre *Mayehpima* e Iansã, considerando a relação de ambas com fenômenos atmosféricos, especialmente tempestades, raios e ventos. Essa aproximação, entretanto, não pressupõe equivalência entre as duas entidades nem entre os sistemas cosmológicos aos quais pertencem. Trata-se de reconhecer relações percebidas pela própria pesquisadora em sua trajetória e nas diferentes referências culturais que atravessam sua experiência, preservando a especificidade dos conhecimentos Yanomami e das tradições de matriz africana. As narrativas não devem ser analisadas como metáforas de fenômenos naturais, mas como conhecimentos compartilhados pelos interlocutores acerca da ordem do mundo Yanomami.

#### 4.3.5 Atividades sustentáveis da comunidade

As atividades de subsistência na comunidade são a pesca, caça e coleta. A partir do contato com os caboclos do rio Negro, com os missionários, aprenderam a fazer roças, para plantar banana, mandioca, macaxeira e até a fabricação da farinha. Na memória de D. Adelaide, da etnia Baré, esposa de uma das lideranças, do Sr. Júlio Góes, é possível compreender a importância da missão salesiana presente, em incentivar as famílias a construírem suas roças.

Primeira vez que cheguei em Maturacá, tinha apenas 14 anos. Fiquei só por seis meses. Fui trazida pelo Pe José Sneider. Não havia roça na comunidade. As primeiras roças foram da missão. Foram os padres que incentivaram o plantio para ajudar no sustento das famílias. As mulheres Yanomami aprenderam a cultivar e a fazer farinha, beiju. Tempos depois já estavam até enviando farinha para Santa Isabel. Na área hoje que é dos militares, era minha roça. Cultivava na beira da pista banana, mandioca, milho, melancia, cana, jerimum. Tinha açaí, burití e um tucumanzal (AG, entrevista, 2024).

Outras atividades consistem na produção de artesanato, além de serviços públicos, civis (na área de educação e saúde) e militar. A fala registra transformações históricas nas práticas produtivas e demonstra que incorporação de novas técnicas não equivale automaticamente à perda de identidade cultural. As atividades das mulheres se distinguem dos homens. As mulheres confeccionam cestarias, por exemplo. Os *xita* produzem instrumentos de caça, pesca: a flecha, por exemplo. A *xereka kesi* é uma planta, o “pé” de flecha, pois não é com qualquer planta que se confecciona a flecha Yanomami.

FIGURA

15 –



MULHERES YANOMAMI FAZENDO ARTESANATO

Fonte: AMIK, 2025.

Para fazer a flecha, utilizam a o osso de qualquer macaco ou do porco porxe (caititu), da costela da anta ou da ponta de taboca (um tipo de bambu, *kâtãna kêsí*) ou pé de bambu (*ra haka*). Para J.G (2024, 77 anos), “O fio da flecha é de envira ou *tururí*. Depois passamos breu no fio. Tira-se a casca com a entrecasca. A nova geração precisa aprender essa técnica. O melhor confeccionador de flecha tradicional é o Sr. Camilo” (Entrevista, 2024).

FIGURA 16 –

FLECHA TRADICIONAL YANOMAMI



Fonte: AMIK, 2025.

A confecção da flecha evidencia conhecimento integrado de plantas, animais, materiais e técnicas, transmitido entre gerações.

#### 4.3.6 Pinturas tradicionais e adornos

As pinturas tradicionais são expressões culturais Yanomami que traduzem força, luta e servem para diferenciar um grupo do outro, a linhagem que cada um traz, o gênero e também da ocasião em que se encontrarem. Para participarem de rituais, de reuniões, de guerra, por exemplo, as lideranças disseram que definem o tipo de pintura. Por isso, os *ihiru*, *huya-huya*, precisam conhecer as pinturas e seus significados, não somente no contexto familiar, mas reforçar na escola esses saberes tradicionais, a mitologia que explica a origem das pinturas, os preparos tradicionais das tintas (com urucum, breu branco, cinza, mel) e sua importância, a representatividade para o povo Yanomami.

FIGURA 17 – PINTURAS TRADICIONAIS USADAS EM EVENTOS



Fonte: AYRCA, 2024.

JG (2024), resumiu uma das técnicas de preparação da tinta tradicional. A árvore de breu denominada *Mãynkóhi*, fornece uma das resinas, que chamou de cinza de breu abafada. Cozinha-se o urucum até virar massa e depois mistura com a cinza preta do breu e o mel. Enfatizou que “o mel de *koxiro* é o melhor. Alguns tipos de abelhas não são recomendados (*xapõmi* e *husíra* ou *yoi*), porque o mel fede cedo e quando vence dá coceira.” Durante as conversas com outros Yanomami, a pesquisadora observou relatos de reações ao mel desses tipos de abelhas, o que reforça, no contexto dos relatos, a cautela mencionada pelos interlocutores. Um mito que trata das pinturas pode ser entendido na narrativa de JB (2025),

O Wataperariwë, tuxaua que foi convidado para realizar uma festa na comunidade. Ele se pintou com a pintura da jibóia e a partir daí as pessoas foram virando cada tipo de cobra, com inveja da pintura. Assim se deu o surgimento das cobras: jararaca, coral, sucuri, etc. Esse povo era gente. A maioria de nós, hoje, faz as pinturas sinuosas. Pra guerra, a pintura é toda preta, feita com resina de breu, sem mel. Só o chefe usa a faixa. Se não colocar a faixa é porque não pode ser distinguido. A cor preta se usa onde ele for, em qualquer tribo. O *horói* é para se apresentar e dizer que ele é o chefe ou o consagrado espiritual. A boca também é pintada na cor preta...Sinal de guerreiro. A outra pintura preta no peito é sinal de liderança. Para a festa da banana, para gente brigar com o pessoal de fora, gente branca (Entrevista, 2025).

Os círculos observados no corpo, estão associados às rosetas (pintas) da onça, como explica M.F “As bolas do corpo representam a valentia da onça, *tipiriwë* ou *tipikano*. O Yanomami é valente como uma onça” (Entrevista, 2025). A pintura da *wata*, *wataperariwë* (jibóia) tem o formato sinuoso, de acordo com o entrevistado, com o significado de atrair os espíritos da natureza. A narrativa permite compreender que a pintura corporal se relaciona a memória, ancestralidade, identidade e posição social, ultrapassando uma função meramente estética. Quanto aos adornos, “as penas de papagaio e arara representam que a pessoa é

consagrada para fazer pajelança, para atrair os espíritos fortes da natureza, das nuvens, do sol, das cachoeiras” (Entrevista, 2025).

FIGURA 18 – PINTURAS TRADICIONAIS



Fonte: Doroteia Mendonça, 2024.

No passado, as lideranças disseram que o corte de cabelo dos homens era diferente. Cortavam de forma arredondada utilizando o pé de taboquinha e no centro da cabeça ficava pelado.

Os grupos Yanomamis tinham algumas características que se distinguiram dos outros. Os *Hõmahewëteri* (do grupo do Armino) e *Karawetari* têm a pele branca. Os *Hõmahewëteri* traziam uma marca na cabeça. Tinham uma careca natural e eram brancos. O pai do meu avô Joaquim Careca era alto e forte. Já o pai do João Careca era um pajé muito poderoso e ele era anão. Reagia a ataques “voando” na faixa de 4 Km, com flecha e tudo. E os inimigos não conseguiriam mata-lo nem seguindo o rastro. O grupo da Cacique Miguel é Heaweteri, do Virgílio do Maiá é Wawanawëtëri, do Julio é Karawetari (RM, 2024).

Os brincos azuis são do corpo, da asa do passarinho *Hëtmî*, conhecido pelos Baré com o nome de bacaco. Os palitinhos que utilizam vêm da palmeira de babaçu e chama-se *Yli* e o algodão (*xinãri uke*). A esposa do cacique usa algodão plantado ou grelo de açaí na orelha *hokocique*. Sobre as puíras (miçangas), informaram que Padre Coco fornecia miçanga a um grupo de Yanomami, os *Pixasitéri*. “Os nossos ancestrais trocavam essas miçangas com penas de papagaio, com bolas de breu e barurí (planta de tabaco). Até 1962, a gente usava barurí. Depois largamos e usamos cigarro, *peen*” (J.G, entrevista, 2024).

#### 4.3.7 Cantos Yanomami, memória e cuidado

Os cantos tradicionais Yanomami trazem expressão de contemplação da natureza, de cuidado e de respeito e precisam ser revitalizados, pois têm um significado para o povo Yanomami. Quando uma mãe embala na rede uma criança para dormir, faz o uso de cantos tradicionais. Juntamente com o canto, massageiam o corpo da criança com os dedos, acalmando-a até que ela durma.

A mudança dos hábitos Yanomami que surgiu a partir do uso da tecnologia no território Yanomami, tende a trocar um ato de afeto por um celular com desenhos animados que viciam os *ihiru*, causam mudanças no comportamento (desatentos, impacientes, agressivos). Por isso, os cantos tradicionais devem ser reaprendidos e incentivados na escola. “*Xoko, xoko, xoko*, (menciona o nome do *ihiro*) *mãhã rixipi ta*” e “*Kemarixou ata hãkireyou. Wãxo, waxo, ata hãkire you he.*” Ambos expressam o carinho e o sentimento da mãe Yanomami em cuidar de seu filho. Geralmente é cantado no período da noite, quando os animais também se preparam para dormir.

D.M (2024), explicou que cada mulher entoava 4 cantos tradicionais. O canto compartilhado, repassado por sua avó Inês da Silva, externava um sentimento de saudade. Destacou que a mulher do chefe (cacique) era quem iniciava o canto, e em seguida, sua cunhada. As suas avós, 1ª esposa e 2ª esposa tinham uma voz bonita. Ambas cantavam nas festas tradicionais. “*Horoimore, horoimore, napë, tēpë, horoimore, horoimore*” cantava a avó Inês. “*Teirowë, teirowë, teirowë, mixi, mixima kimi teirawë, teirarë*”, entoava a avó Tereza. Outra pessoa que cantava muito forte e alto “*Yaripo*” era a sua tia, esposa do tuxaua Daniel, Sra Margarida. Ela fazia gestos ao cantar (Entrevista, 2024).

As propostas de saberes tradicionais Yanomami são inúmeras, mas é preciso que a instituição de ensino abra um espaço para dialogar e a equipe pedagógica tem essa compreensão. Elencamos as temáticas que foram mencionadas para futuras discussões e implementações no PPPY. O canto também pode expressar conquista, desejo, quando a pessoa canta em pensamento “*Uârôté, uârôté wariro, wariró*”. O relato demonstra como a memória musical circula entre gerações e como mulheres mais velhas desempenham papel fundamental na transmissão desses conhecimentos.

QUADRO 06 – TEMÁTICAS INDICADAS PELAS LIDERANÇAS YANOMAMI PARA AS DISCUSSÕES DO PPPY

| Eixos de sistematização          | Temáticas indicadas pelas lideranças Yanomami                                                                        |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| História e organização social    | História dos <i>xapono</i> ; divisão dos grupos; regras sociais Yanomami; casamento tradicional Yanomami             |
| Território e práticas produtivas | Áreas de caça e pesca; roça, plantio e ciclos produtivos das frutas; alimentos e práticas culturais dos antepassados |
| Conhecimentos de caça e pesca    | Instrumentos e conhecimentos relacionados à caça e à pesca; <i>xereka</i>                                            |

|                                                |                                                                                                              |
|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                | (flecha)                                                                                                     |
| Cosmologia, espiritualidade e território       | Lugares sagrados; <i>hekura</i> ; espíritos da natureza: <i>Buçú</i> , <i>Mayehpima</i> e <i>Pexiemi</i>     |
| Rituais e expressões culturais                 | <i>Reahu</i> (Festa da Banana); ritual da <i>moko moko</i> ; cantos tradicionais; pinturas, tintas e adornos |
| Infância e transmissão de conhecimentos        | <i>Ihiru</i> – cuidados e conhecimentos relacionados às crianças                                             |
| Organização política e relações institucionais | Associações indígenas; instituições presentes nos <i>xapono</i> e sua importância                            |

Fonte: Elaboração própria, com base nas proposições das lideranças Yanomami durante o trabalho de campo, 2025.

O quadro não constitui proposta curricular pronta. Trata-se de uma sistematização dos temas mencionados pelos participantes durante a pesquisa e que poderão ser retomados em processos coletivos de discussão do PPPY.

#### 4.4 SÍNTESE: *URIHI*, CONHECIMENTOS YANOMAMI E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Os dados analisados neste capítulo permitem compreender que a construção do PPPY não começa no documento. Ela começa no território, nas relações comunitárias, na língua, na memória, nos processos de transmissão e nas concepções Yanomami de conhecimento.

Se *urihi* é terra-floresta e mundo de relações, os processos educativos não podem ser reduzidos ao prédio escolar. O rio ensina; a roça ensina; a caminhada ensina; o *xapono* ensina; a caça ensina; os mais velhos ensinam; as mulheres ensinam; os rituais ensinam; a observação e a escuta ensinam.

Isso não significa afirmar que todos esses conhecimentos devam ser transportados para a escola. Ao contrário, reconhecer a existência de processos próprios de aprendizagem significa reconhecer também os limites da instituição escolar e compreender que determinados conhecimentos possuem tempos, espaços, sujeitos e formas próprias de transmissão.

O problema não reside apenas na existência de conhecimentos distintos, mas também nas relações de poder que historicamente determinaram quais conhecimentos poderiam ser considerados legítimos pela instituição escolar. A colonialidade contribuiu para a legitimação de determinados conhecimentos e para a subalternização de outros (Mignolo, 2007). Nesse contexto, a apropriação do Projeto Político-Pedagógico pelos povos indígenas pode produzir uma inversão de perspectiva: um instrumento originado no sistema educacional passa a constituir também uma possibilidade de participação, afirmação identitária e estratégia emancipatória.

A denominação Projeto Político-Pedagógico Indígena, ou a incorporação do nome do próprio povo ao projeto, evidencia que não se trata apenas de um documento administrativo, mas de um instrumento político-pedagógico e sociocultural capaz de expressar concepções próprias de educação. Nascimento e Aguilera Urquiza (2010, p. 114) consideram que:

[...] ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar.

No caso Yanomami, entretanto, esse diálogo não pode significar que todos os conhecimentos sejam convertidos em conteúdos curriculares. O PPPY poderá constituir um espaço de articulação entre conhecimentos Yanomami e conhecimentos escolares, desde que essa relação não opere pela subordinação de um sistema de conhecimento ao outro. Assim, a principal contribuição deste capítulo não consiste em apresentar uma lista definitiva de conteúdo para a escola Yanomami, mas em evidenciar que existe uma epistemologia produzida e continuamente atualizada no território, que possui sujeitos, linguagens, formas de transmissão, tempos, lugares e critérios próprios de legitimidade.

O desafio do PPPY é criar condições para que essa epistemologia seja reconhecida institucionalmente sem perder sua autonomia. Os povos indígenas são construtores de sua própria história e possuem cosmovisões e sistemas próprios de conhecimento, que podem estabelecer diálogos com outros, contribuindo com diferentes áreas. Suas trajetórias de luta e resistência expressam também a busca pelo reconhecimento e pela legitimação de suas próprias formas de conhecer, ensinar e agir.

A história da educação escolar indígena no Rio Negro vem sendo tecida, cada vez mais, pelas próprias mãos indígenas. Novos protagonistas ocupam diferentes setores e espaços de atuação, sem que isso signifique ignorar os processos educacionais vivenciados no passado, entre eles a escolarização nos territórios e a atuação missionária na introdução da educação ocidental. Trata-se de uma geração que reconhece as transformações ocorridas na educação e, a partir dessas experiências, pensa e projeta novas estratégias para conduzir a canoa da educação escolar que deseja e na qual se reconhece, mantendo interlocução com o sistema educacional vigente.

Nesse processo, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) assume importante papel de articulação política e institucional. Por meio do Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI/FOIRN), a Federação vem desenvolvendo ações voltadas ao fortalecimento da educação escolar indígena e à construção e consolidação dos Projetos

Político-Pedagógicos Indígenas (PPPIs), buscando ampliar a participação de professores, gestores, lideranças, associações e comunidades indígenas.

O DEEI/FOIRN vem “reafirmando seu papel como instituição parceira e protagonista na execução das metas do Plano de Educação, contribuindo efetivamente para que as escolas indígenas do Rio Negro disponham de Projetos Político-Pedagógicos próprios, construídos a partir das realidades, línguas e saberes de seus povos” (M.F, 2025). De acordo com informações fornecidas pela coordenação do DEEI/FOIRN durante a pesquisa, as estratégias desenvolvidas incluem a realização de oficinas regionais e locais para elaboração e consolidação dos PPPIs; a formação continuada de professores e gestores indígenas; o acompanhamento técnico e pedagógico das escolas; a articulação com órgãos responsáveis pela política educacional; e a sistematização de experiências educacionais indígenas.

Realização de oficinas regionais e locais de elaboração e consolidação dos PPPIs, com ampla participação de professores, lideranças, associações e comunidades indígenas, assegurando um processo coletivo, bilíngue e contextualizado;  
Formação continuada de professores e gestores indígenas, com foco na gestão escolar comunitária, no planejamento pedagógico e na articulação entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos;  
Acompanhamento técnico e pedagógico às escolas e às Secretarias Municipais de Educação, garantindo que a construção dos PPPIs respeite os princípios da educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural;  
Incidência política junto aos órgãos públicos (MEC, SEDUC/AM e SEMEDIs), visando assegurar o reconhecimento institucional e o apoio necessário para a consolidação dos PPPIs;  
Sistematização de experiências e boas práticas educacionais indígenas, fortalecendo a autonomia pedagógica e cultural das escolas (M.F, 2025).

Segundo a coordenação do DEEI/FOIRN, essas ações buscam fortalecer a autonomia pedagógica das escolas e contribuir para que os PPPIs sejam construídos considerando as realidades territoriais, as línguas, os conhecimentos e as formas próprias de organização dos povos indígenas do Rio Negro.

Em síntese, o DEEI/FOIRN compromete-se a ser o elo entre o Estado e os povos indígenas, garantindo que a execução do Pacto Etnoeducacional reflita as demandas e os direitos educacionais das comunidades indígenas do Alto Rio Negro. Em consonância com a meta do Plano Municipal e Estadual de Educação (2014–2024), que prevê a construção dos Projetos Político-Pedagógicos de todas as escolas, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), por meio do seu Departamento de Educação Escolar Indígena (DEEI/FOIRN), vem desenvolvendo, desde 2023, um conjunto de ações estratégicas com apoio de projetos em vigência financiados por Porticus, Imaginable Futures e Nia Tero. Esses projetos têm como foco principal o fortalecimento da governança indígena na educação, a valorização dos conhecimentos tradicionais e das línguas indígenas, e a construção dos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas (PPPIs) das escolas localizadas nos territórios indígenas do Alto Rio Negro.

A atuação do DEEI/FOIRN evidencia que a construção dos PPPIs não se restringe à elaboração de documentos exigidos pelo sistema educacional. Envolve processos de participação, negociação e decisão coletiva sobre a educação que os próprios povos pretendem construir. Nesse sentido, organizações indígenas como a FOIRN podem desempenhar importante papel de articulação entre comunidades, escolas e instituições responsáveis pelas políticas públicas educacionais.

No território Yanomami de Maturacá, entretanto, esse processo encontra uma realidade própria. A gestão da Escola Estadual Imaculada Conceição sinalizou o esforço de ampliar a participação das comunidades Yanomami na discussão e construção de propostas pedagógicas diferenciadas, com a participação das lideranças e a articulação das instituições que atuam no território.

A inserção dos conhecimentos Yanomami no Projeto Político-Pedagógico, nesse contexto, não pode ser compreendida como simples inclusão de conteúdos no currículo. Implica discutir coletivamente quais conhecimentos podem integrar o espaço escolar, de que maneira podem ser trabalhados, quem possui legitimidade para transmiti-los e quais conhecimentos devem permanecer em seus espaços próprios de transmissão.

As instituições presentes em Maturacá enfrentam, assim, desafios que demandam ações articuladas para atender às especificidades do território Yanomami.

A atuação da FOIRN/DEEI, da escola e das demais instituições pode favorecer e apoiar os processos de construção do PPPY, mas não substitui a autoridade das comunidades sobre seus conhecimentos e seus projetos educacionais. A mediação institucional encontra seu limite justamente no direito dos Yanomami de decidir sobre aquilo que pode ser ensinado, compartilhado, registrado ou preservado.

A questão que encerra este capítulo, portanto, não é apenas o que deve ser ensinado na escola Yanomami, mas, sobretudo, quem possui legitimidade para decidir o que pode ser ensinado, compartilhado, registrado ou preservado no âmbito do Projeto Político-Pedagógico Yanomami?

Os dados desta pesquisa apontam que essa resposta não pode vir de fora. Ela precisa ser construída com os Yanomami de Maturacá, a partir de *urihi*, de seus conhecimentos, de sua memória, de seus processos próprios de aprendizagem e dos projetos de futuro que o próprio povo decidir construir.

É a partir dessa compreensão que as Considerações Finais retomam o percurso da dissertação e discutem em que medida o PPPY, fundamentado nos anseios, conhecimentos e processos próprios de aprendizagem dos Yanomami de Maturacá, pode contribuir para o

fortalecimento de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural, bilíngue e territorialmente referenciada.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta dissertação teve como propósito compreender como um Projeto Político-Pedagógico Indígena, fundamentado nos anseios, conhecimentos e processos próprios de aprendizagem dos Yanomami de Maturacá, pode contribuir para o fortalecimento de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e territorialmente referenciada. A investigação partiu da compreensão de que o Projeto Político-Pedagógico não constitui apenas um documento técnico-administrativo exigido pelos sistemas de ensino, mas pode configurar-se como instrumento político de participação comunitária, afirmação identitária e exercício da autonomia educacional.

O percurso da pesquisa evidenciou uma contradição entre o reconhecimento jurídico do direito à Educação Escolar Indígena diferenciada e sua concretização no cotidiano das

escolas. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as normativas específicas estabeleceram fundamentos importantes para o reconhecimento das línguas, culturas, formas próprias de organização e processos de aprendizagem dos povos indígenas. Entretanto, a existência desses dispositivos não assegurou, por si só, a efetivação dos Projetos Político-Pedagógicos Indígenas.

No contexto de São Gabriel da Cachoeira, a análise das experiências e documentos examinados revelou que os processos de elaboração, acompanhamento e implementação dos PPPIs são atravessados por fatores político-pedagógicos, institucionais, socioculturais, territoriais, geográficos e logísticos. Entre eles, destacam-se a descontinuidade das ações institucionais, as mudanças de gestão, as dificuldades de acompanhamento técnico-pedagógico, as condições de deslocamento até as comunidades e a insuficiência de equipes com formação e experiência adequadas para acompanhar processos curriculares em contextos indígenas.

Esses resultados demonstraram que o problema não pode ser atribuído à ausência de mobilização das comunidades. Ao contrário, a pesquisa identificou iniciativas indígenas, escolares e institucionais voltadas à construção de propostas diferenciadas. O que permanece necessário é assegurar continuidade às políticas, acompanhamento técnico adequado e mecanismos institucionais capazes de respeitar os tempos, os territórios, as línguas e as formas próprias de participação de cada povo.

No caso de Maturacá, o documento *Mahu pë mayo pruka pouwëi* - “Um caminho para seguir juntos” - evidencia um movimento de construção de referências para uma educação Yanomami relacionada aos espaços, práticas e conhecimentos produzidos no território. A análise desse processo deslocou o olhar do Projeto Político-Pedagógico de uma perspectiva predominantemente documental para uma compreensão política, territorial e epistemológica da educação.

O trabalho de campo permitiu compreender que *xapono*, *urihi*, rios, serras, roças, áreas de caça e pesca, festas, espaços comunitários e outros lugares relacionados à vida Yanomami não constituem apenas cenários nos quais a educação acontece. São espaços de relações, experiências, memória e produção de conhecimentos.

A partir dessa constatação, tornou-se possível afirmar que o território educa. Essa formulação não significa transformar o território em simples recurso didático da escola. Significa reconhecer que parte dos processos de formação ocorre mediante deslocamentos, observação, participação, acompanhamento dos mais experientes, oralidade, práticas comunitárias e relações intergeracionais.

A investigação também demonstrou que os conhecimentos Yanomami não se encontram previamente fragmentados segundo as divisões disciplinares características da escola. Caça, pesca, roça, produção de artefatos, cantos, pinturas, alimentação, língua, memória, espiritualidade e organização comunitária articulam diferentes dimensões do conhecimento.

O *Reahu*, por exemplo, envolve memória, parentesco, território, caçaria, alimentação, canto, preparação e responsabilidades sociais. A produção da flecha tradicional mobiliza conhecimento de plantas, animais, materiais, técnicas e território. Os cantos transmitidos entre gerações relacionam língua, afetividade, memória e práticas de cuidado. Esses exemplos mostram que aprender pode significar observar, ouvir, acompanhar, participar, experimentar e fazer.

Nesse sentido, a pesquisa ampliou a compreensão dos sujeitos educativos. Professores escolares desempenham papel fundamental, mas não constituem os únicos sujeitos que ensinam. Lideranças, *pata pata*, *pâtayoma*, mulheres, pais, mães, irmãos mais velhos, conhecedores e outros integrantes da comunidade participam da formação das novas gerações.

Um dos resultados centrais desta dissertação consiste, entretanto, em reconhecer que identificar determinado conhecimento como culturalmente relevante não corresponde automaticamente à autorização para transformá-lo em conteúdo escolar. Os conhecimentos possuem sujeitos, espaços, temporalidades e formas próprias de transmissão. Alguns podem circular amplamente; outros dependem de determinados conhecedores ou processos de preparação; alguns estão relacionados a circunstâncias e lugares específicos; e outros podem possuir limites de registro e divulgação que precisam permanecer sob decisão da própria comunidade.

Essa constatação exige cautela diante da ideia de “inserir saberes tradicionais no currículo”. A construção de uma proposta diferenciada não pode consistir apenas em acrescentar conteúdos indígenas a uma matriz curricular previamente estruturada segundo referenciais externos. É necessário perguntar quem possui legitimidade para transmitir determinado conhecimento, quem pode aprendê-lo, em que momento, em qual território, por quais processos e em quais condições esse conhecimento pode ou não estabelecer relação com a escola.

O Quadro 6, elaborado a partir das temáticas mencionadas pelos interlocutores, deve ser compreendido precisamente nessa perspectiva. Ele não representa um currículo Yanomami pronto. Constitui uma sistematização destinada a subsidiar novos processos de consulta, diálogo e decisão comunitária.

Entre os temas identificados encontram-se histórias dos *xaponos*, organização social, práticas dos antepassados, plantio e ciclos produtivos, lugares de importância espiritual, *hekura*, *Reahu*, cantos, cuidados com os *ihiru*, áreas de caça e pesca, instrumentos, pinturas, adornos, associações e relações institucionais. A eventual relação dessas temáticas com a escola deverá, entretanto, ser definida pelos próprios sujeitos envolvidos.

Esse resultado conduz a uma contribuição conceitual importante da pesquisa: avançar do reconhecimento do direito à diferença para o reconhecimento do direito ao conhecimento próprio. Esse direito envolve não somente preservar ou valorizar conhecimentos indígenas, mas reconhecer a capacidade dos próprios Yanomami de decidir sobre sua produção, transmissão, circulação, registro e relação com a escola.

A interculturalidade, nessa perspectiva, não se reduz à coexistência de conteúdos indígenas e não indígenas. Ela envolve as condições em que diferentes sujeitos e sistemas de conhecimento se encontram. Uma relação intercultural não pode pressupor que os conhecimentos Yanomami precisem ser convertidos às formas escolares para adquirirem legitimidade.

Em determinadas situações, portanto, não é o conhecimento comunitário que precisa ser deslocado para o interior da escola. A própria escola pode deslocar-se em direção aos sujeitos e aos territórios nos quais os conhecimentos são produzidos, respeitando as temporalidades, formas de participação e limites definidos pela comunidade.

Outro resultado relevante diz respeito à dimensão política da educação. As experiências da AYRCA, da AMIK, das lideranças Yanomami, da representação política e da cooficialização da língua demonstraram que os Yanomami não ocupam posição passiva diante das instituições da sociedade envolvente.

Ao contrário, apropriam-se de instrumentos políticos, jurídicos e administrativos para defender língua, território, direitos e projetos coletivos. O processo de cooficialização da língua Yanomami, narrado pelos interlocutores como demanda construída a partir da comunidade, constitui exemplo dessa capacidade de articulação.

A relação entre PPPI e Plano de Gestão Territorial e Ambiental (PGTA) também evidenciou convergências. Embora sejam instrumentos distintos, ambos envolvem processos de planejamento e decisões relacionadas ao futuro do território e da comunidade. Temas como sustentabilidade, territorialidade, fortalecimento cultural, língua e participação indígena atravessam esses processos.

O Território Etnoeducacional igualmente amplia essa discussão ao propor articulações entre comunidades, instituições e políticas educacionais vinculadas aos territórios indígenas.

A aproximação entre essas diferentes iniciativas demonstra que escola, território e projetos de futuro não precisam ser concebidos separadamente.

A análise desenvolvida permite, assim, responder à questão central da dissertação. Um Projeto Político-Pedagógico Indígena pode contribuir para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena Yanomami quando sua construção parte dos sujeitos, dos anseios comunitários, do território e dos processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos, assegurando aos Yanomami participação efetiva nas decisões sobre a educação escolar que desejam.

Isso não significa produzir um currículo fechado ou transferir integralmente a educação comunitária para dentro da escola. Significa construir mecanismos para que a comunidade possa definir quais relações considera possíveis e necessárias entre a Educação Escolar Indígena e os conhecimentos produzidos no território.

Os resultados da pesquisa permitem compreender que a construção de um Projeto Político-Pedagógico Yanomami territorialmente referenciado não se reduz à incorporação de conhecimentos Yanomami ao currículo escolar, mas exige reconhecer a existência de uma epistemologia própria, com sujeitos, espaços, tempos, formas de transmissão e critérios de legitimidade. Nesse processo, cabe aos próprios Yanomami definir os conhecimentos que podem estabelecer relações com a escola e aqueles que devem permanecer em seus espaços próprios de transmissão.

Nesse sentido, o PPPI pode assumir uma dimensão de autonomia epistemológica. Neste estudo, essa autonomia é compreendida como a possibilidade de os próprios Yanomami participarem das decisões sobre os conhecimentos considerados relevantes para a formação das novas gerações, os sujeitos legitimados para transmiti-los, as formas de aprendizagem que precisam ser reconhecidas e os limites que devem ser respeitados.

Autonomia epistemológica não significa isolamento nem recusa dos conhecimentos científicos, tecnológicos ou escolares. Os Yanomami contemporâneos mantêm relações com diferentes instituições e mobilizam conhecimentos e instrumentos externos em defesa de direitos e projetos comunitários. A questão central não está em escolher entre conhecimento Yanomami e conhecimento científico, mas nas condições políticas e epistemológicas em que esse encontro ocorre.

Os resultados desta investigação possuem, contudo, limites que precisam ser explicitados. O estudo concentrou-se na realidade de Maturacá e nas interlocuções estabelecidas no período da pesquisa, não pretendendo generalizar suas conclusões para a diversidade das comunidades que integram a Terra Indígena Yanomami.

A própria natureza dos conhecimentos investigados impõe limites éticos àquilo que pode ser registrado, divulgado ou relacionado à escola. Além disso, a continuidade da construção do PPPI demanda processos comunitários mais amplos, envolvendo as comunidades vinculadas à escola, lideranças, professores, mulheres, jovens, anciãos, associações e instituições relacionadas à política educacional.

Esses limites não diminuem a contribuição do estudo. Ao contrário, delimitam adequadamente seu alcance e demonstram que a construção de um PPPI Yanomami não pode ser concluída externamente por uma pesquisa acadêmica.

A dissertação oferece subsídios, sistematiza experiências, identifica desafios e propõe fundamentos para o diálogo. A decisão sobre o projeto educativo pertence aos sujeitos que vivem e constroem cotidianamente o território.

A investigação também abre possibilidades para estudos futuros em outras comunidades Yanomami, permitindo compreender aproximações e diferenças entre territorialidades, grupos locais, experiências escolares e processos de produção e transmissão dos conhecimentos. Qualquer ampliação, entretanto, deverá preservar os princípios de diálogo, consentimento, participação e respeito às formas próprias de circulação dos conhecimentos em cada contexto.

Ao término deste percurso, compreende-se que construir uma Educação Escolar Indígena diferenciada no Alto Rio Negro exige mais do que reconhecer juridicamente a diversidade. Exige transformar esse reconhecimento em práticas institucionais capazes de acolher diferentes formas de produzir, transmitir e legitimar conhecimentos.

A escuta das lideranças, dos conhecedores, das mulheres, dos professores, dos jovens, das famílias e dos demais sujeitos da comunidade não constitui, portanto, etapa complementar da elaboração curricular. Constitui condição para que o Projeto Político-Pedagógico possa expressar um projeto de Educação Escolar Indígena construído com os Yanomami.

Nesse movimento, a expressão *Mahu pë mayo pruka pouwëi* — “Um caminho para seguir juntos” — adquire significado que ultrapassa a denominação de um documento pedagógico. Ela sintetiza uma perspectiva de construção educacional fundamentada no encontro, na participação, na corresponsabilidade e no reconhecimento dos sujeitos e conhecimentos que constituem a vida comunitária.

Não se trata de estabelecer um caminho único para a Educação Escolar Indígena Yanomami, mas de reconhecer o direito de os próprios Yanomami participarem da escolha e da construção dos caminhos que desejam percorrer.

Assim, esta dissertação não se encerra com a pretensão de oferecer uma resposta definitiva para a educação Yanomami. Sua contribuição está em demonstrar que uma escola intercultural somente poderá fortalecer-se como espaço Yanomami quando o povo Yanomami não estiver apenas representado em seu currículo, mas participar da definição dos conhecimentos, sujeitos, territórios e processos educativos que orientam a formação de suas novas gerações.

O PPPI apresenta-se, portanto, não como ponto final, mas como parte de um processo contínuo de reflexão, participação e decisão comunitária: uma escola não apenas para os Yanomami, mas construída com os Yanomami.

## REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ TICUNA, Juan. El rol de la escuela en la comunidad indígena. In: KÜPER, Wolfgang (comp.). *Pedagogía intercultural bilingüe: fundamentos de la educación bilingüe*. Quito: Proyecto EBI; Abya-Yala, 1993. p. 139-151.

AMAZONAS. Decreto nº 6.998, de 7 de fevereiro de 1983. Dispõe sobre a criação de estabelecimentos de ensino da rede estadual do Amazonas. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 1983.

AMAZONAS. Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Resolução nº 118, de 9 de outubro de 2001. Aprova o Programa *Construindo uma Educação Escolar Indígena: Formação de Professores Indígenas no Município de São Gabriel da Cachoeira*. Manaus, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1991.

BRASIL. Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 734, de 7 de junho de 2010. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena – CNEEI. Brasília, DF: MEC, 2010. Publicada no *Diário Oficial da União* em 8 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 936, de 13 de julho de 2011. Institui, no âmbito do Ministério da Educação, a Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Rio Negro como instância consultiva e deliberativa das políticas e ações da Educação Escolar Indígena no âmbito do referido Território Etnoeducacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, n. 134, Seção 1, p. 13, 14 jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, n. 212, Seção 1, p. 44, 31 out. 2013.

BRASIL. Ministério da Justiça. Portaria nº 106, de 13 de fevereiro de 1996. Declara de posse permanente dos povos indígenas a Terra Indígena Rio Téa, no Estado do Amazonas. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. Portaria nº 301, de 17 de maio de 1996. Declara de posse permanente dos povos indígenas a Terra Indígena Alto Rio Negro, no Estado do Amazonas. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. Portaria nº 313, de 17 de maio de 1996. Declara de posse permanente dos povos indígenas a Terra Indígena Rio Apaporis, no Estado do Amazonas. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. Portaria nº 536, de 7 de junho de 2016. Refere-se ao processo declaratório da Terra Indígena Cué-Cué/Marabitanas, em São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2016.

BRASIL. Ministério da Justiça. Portaria nº 1.558, de 13 de dezembro de 1995. Declara de posse permanente dos povos indígenas a Terra Indígena Médio Rio Negro I, no Estado do Amazonas. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 1995.

BRASIL. Ministério da Justiça. Portaria nº 1.559, de 13 de dezembro de 1995. Declara de posse permanente dos povos indígenas a Terra Indígena Médio Rio Negro II, no Estado do Amazonas. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 1995.

BRASIL. Ministério da Justiça. Portaria nº 2.364, de 15 de dezembro de 2006. Declara de posse permanente dos povos indígenas a Terra Indígena Balaio, localizada no município de São Gabriel da Cachoeira, Estado do Amazonas. Brasília, DF: Ministério da Justiça, 2006.

BRASIL. Ministério da Justiça; Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a educação escolar para as populações indígenas. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 17 abr. 1991, Seção 1, p. 7084.

BRUZZI, Álvaro. *Os Salesianos no Amazonas*. São Paulo: Loyola, 1977.

CABALZAR, Aloisio; RICARDO, Carlos Alberto (ed.). *Povos indígenas do Alto e Médio Rio Negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2006.

CABALZAR, Flora Dias (org.). *Educação Escolar Indígena do Rio Negro: relato de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro – FOIRN, 2012.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira; NASCIMENTO, Adir Casaro. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, jan./dez. 2012.

COSTA, Mauro Gomes da. Os povos indígenas do Rio Negro/AM e as missões civilizatórias salesianas (1916-1950): evangelização, civilização e ressignificação. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH*, São Paulo, jul. 2011.

DIEGUES, Antonio Carlos Sant'Ana (org.). *Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil*. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: NUPAUB-USP, 2000. (Biodiversidade, 4).

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA IMACULADA CONCEIÇÃO. *Projeto Político-Pedagógico*. Maturacá, São Gabriel da Cachoeira, AM, 2022. Documento institucional.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KARIAMÃ. *Projeto Político-Pedagógico*. Assunção do Içana, São Gabriel da Cachoeira, AM, 2022. Documento institucional.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA TENENTE ANTÔNIO JOÃO. *Projeto Político-Pedagógico*. Cucuí, São Gabriel da Cachoeira, AM, 2022. Documento institucional.

FEDERAÇÃO DAS ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO RIO NEGRO (FOIRN). *Planos de Gestão Territorial e Ambiental do Alto e Médio Rio Negro*. São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN, [s.d.]. Acesso em: 11 set. 2024.

FREIRE, José Ribamar Bessa. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. *Estudos de Educação e Sociedade: referências e conexões*. 1. ed. Manaus: Reggo Editorial, 2022. 208 p.

FREITAS, Marilene Corrêa da Silva. *O Paiz do Amazonas*. 4. ed. Manaus: Editora Valer, 2023. 288 p.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da Escola cidadã. In: BRASIL. *Salto para o Futuro – Construindo a escola cidadã – Projeto Político-Pedagógico*. Série de Estudos Educação a Distância. Brasília, DF: MEC, 1998.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades? In: RICARDO, Fany (org.). *Terras indígenas e unidades de conservação da natureza: o desafio das sobreposições*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004. p. 37-41.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. As sociedades indígenas no Brasil através de uma exposição integrada. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *Índios no Brasil*. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1994. p. 13-28.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

HUTUKARA ASSOCIAÇÃO YANOMAMI; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). *Relatório Executivo do PGTA da TI Yanomami*. n. 1. Boa Vista, RR: Hutukara Associação Yanomami; Instituto Socioambiental, nov. 2016.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KÜPER, Wolfgang (comp.). *Pedagogía intercultural bilingüe: experiencias de la región andina*. Quito: Proyecto EBI; Abya-Yala, 1993.

MARÇAL, Juliane Corrêa. *Progestão: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?* Módulo III. Brasília, DF: CONSED, 2001.

MATO, Daniel. Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos. In: MATO, Daniel (coord.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), 2009. p. 13-78.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilario. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. *Currículo sem Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 113-132, jan./jun. 2010.

NILSSON, Maurice Seiji Tomioka. *Mobilidade Yanomami e interculturalidade: ecologia histórica, alteridade e resistência cultural*. 2018. Tese (Doutorado em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

O CAMINHO DE AMÁLIA. [Documentário]. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2017. 1 vídeo (30 min 50 s).

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. “Conhecimento tradicional” e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani. *Ciência & Educação*, v. 14, n. 3, p. 381-396, 2008.

REZENDE, Justino Sarmento. *Escola indígena municipal Utapinopona – Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

SANTILLI, Juliana. *Socioambientalismo e novos direitos: proteção jurídica à diversidade biológica e cultural*. São Paulo: Peirópolis, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa; NUNES, João Arriscado. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 25-68.

SILVA, Josiani Mendes. Educação escolar indígena em São Gabriel da Cachoeira/AM: um pouco de história. *ODEERE: Revista Internacional de Relações Étnicas*, v. 5, n. 10, p. 70-100, 2020.

SMITH, Linda Tuhiwai. *Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas*. Tradução de Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização*. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VIEIRA, Alva Rosa Lana. *Política dos territórios etnoeducacionais no Amazonas: perspectiva para efetivação de educação escolar indígena*. 2023. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

WEIGEL, Valéria Augusta; RAMOS, José Ademir. O processo educativo dos internatos para os índios do Alto Rio Negro-Amazonas. In: SEKI, Lucy (org.). *Linguística indígena e educação na América Latina*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p. 285-305.

## APÊNDICE A – MEMORIAL ACADÊMICO

### **1 Entre rios, fronteiras e ancestralidades: a vida de cunhatãe no Alto Rio Negro**

“Na realidade, a Amazônia foi reinventada pelo Brasil, que propôs para ela a sua própria imagem” (Márcio Souza, *A Expressão Amazonense*, 2003, p. 13).

Nasci em São Gabriel da Cachoeira, em meados da década de 1970, quando a cidade ainda se concentrava em seu núcleo histórico e preservava um ritmo de vida marcado pela tranquilidade e pela convivência entre diferentes povos e culturas. A paisagem daquele

período permanece viva em minha memória: a Igreja Matriz, a Missão Salesiana, o antigo hospital, o Fórum, a Prefeitura, a Câmara Municipal e instituições que simbolizavam a presença do Estado brasileiro na região, como os Correios e Telégrafos, a TELEAMAZON, o Banco do Estado do Amazonas (BEA), a companhia elétrica e o Batalhão de Engenharia e Construção.

Sou descendente de migrantes nordestinos que chegaram ao Alto Rio Negro em diferentes momentos históricos, especialmente durante os ciclos das fortificações militares e da exploração da borracha. Entretanto, minha história familiar não se restringe a esse processo migratório. Pela linhagem materna, carrego também a ancestralidade dos povos originários Baré e Whaykhana, herdando saberes tradicionais que constituem parte significativa da minha identidade.

Essa convivência entre diferentes matrizes culturais fez com que eu crescesse em um contexto profundamente intercultural, característica que mais tarde influenciaria minha trajetória profissional e acadêmica.

Durante minha infância e adolescência, entre 1975 e 1989, vivi em Cucuí, distrito situado na tríplice fronteira entre Brasil, Venezuela e Colômbia. Mais do que um espaço geográfico, Cucuí representa um território de pertencimento, onde aprendi a reconhecer a comunidade como uma extensão da família e compreendi que os vínculos sociais podem ser construídos para além dos laços consanguíneos.

Foi nesse cenário fronteiriço que vivi experiências marcantes de minha formação humana: o batismo, a Primeira Comunhão, o ingresso na escola por meio do Projeto Casulo e os estudos na Escola Tenente Antônio João. Também foi ali que participei do ritual da cunhã mukú, experiência que, anos depois, tornar-se-ia objeto de reflexão acadêmica em minha pesquisa.

Hoje compreendo que essas vivências constituíram meus primeiros contatos com uma educação intercultural, ainda que, naquele momento, eu não tivesse consciência disso. A aprendizagem acontecia na convivência cotidiana, na oralidade, nas festas religiosas, nos rituais, nos mitos, nas narrativas dos mais velhos e no respeito aos conhecimentos tradicionais.

Guardo com profundo afeto as lembranças dos jogos e brincadeiras tradicionais, das histórias narradas pelos anciãos Baré, da culinária regional, das danças, das músicas e dos festejos religiosos. Observei, desde muito cedo, diferentes formas de relação entre as pessoas, a natureza e a espiritualidade, compreendendo que esses elementos formavam um modo próprio de existir e produzir conhecimento.

As experiências mais simples permanecem vivas em minha memória: comer arepas no café da manhã, tomar mingau de abacaxi com tapioca na casa dos vizinhos, participar dos festejos de santo, acompanhar o levantamento e a derrubada do mastro repleto de frutas regionais, participar das ladainhas e compartilhar os alimentos preparados pelos promesseiros. Os sabores do chocolate de castanha de caju, do caldo de cana, do beiju recheado com doce de mamão verde permanecem associados às celebrações religiosas que fortaleciam os vínculos comunitários.

Recordo-me, igualmente, das tardes em que corríamos para a margem do rio ao ouvir o barulho do motor das canoas. As crianças aguardavam ansiosamente a chegada dos pais e tios que retornavam da caça e da pesca. A alegria compartilhada pelas famílias ao recebê-los revelava a importância da coletividade, da partilha e da subsistência construída em comunidade.

Embora não soubesse nadar nem remar, acompanhava outras crianças em passeios de canoa, confiando na segurança transmitida pelas mulheres mais velhas da comunidade. Também coleciono lembranças bem-humoradas da infância: subir em árvores, colher frutas diretamente dos galhos, permanecer presa no alto de um jambeiro por medo de descer ou cair de um cajueiro sobre uma cerca de arame farpado.

As histórias narradas ao anoitecer constituíam outro importante espaço de aprendizagem. Sentados na área externa das casas, ouvíamos relatos sobre a Cobra Grande, Curupira, Majuba, Waimin sem Cabeça, soldados gigantes, o polvo do poço e tantos outros seres encantados que habitam o imaginário amazônico. Na época, essas narrativas despertavam medo; hoje compreendo que constituíam importantes mecanismos de transmissão da memória coletiva e dos saberes tradicionais.

Na vila denominada Mato Grosso, onde residíamos, costumava reunir as crianças para ajudá-las nas atividades escolares, especialmente na leitura e na escrita, transformando as brincadeiras em pequenas aulas improvisadas. Aos domingos, acompanhava minha mãe nas atividades do Clube de Mães da Igreja Católica, onde eram ensinadas técnicas de crochê e bordado às mulheres da comunidade, enquanto eu brincava com as crianças para que suas mães pudessem participar tranquilamente das atividades.

Ao revisitar essas lembranças, percebo que foi nesse período que começaram a ser construídas, ainda de forma inconsciente, as bases da educadora e da pesquisadora que me tornei. A convivência cotidiana com diferentes povos indígenas, a valorização da oralidade, da memória, da ancestralidade e da educação comunitária antecederam minha formação universitária e constituíram meu primeiro processo formativo.

Hoje compreendo que minha trajetória acadêmica não teve início na universidade. Ela começou nas margens do rio Negro, entre fronteiras, narrativas, rituais, brincadeiras e saberes compartilhados pelos povos do Alto Rio Negro.

## **2 O retorno a São Gabriel da Cachoeira: formação acadêmica e construção da identidade profissional**

### **2.1 Trajetória acadêmica**

O retorno definitivo a São Gabriel da Cachoeira marcou o início de uma nova etapa em minha trajetória pessoal e acadêmica. Após uma tentativa de adaptação ao regime de internato na Missão Salesiana, compreendi que aquele não era o espaço onde conseguiria prosseguir meus estudos. Permaneci por um breve período na casa de familiares, convivência que considero um presente da vida, pois me possibilitou estreitar os laços com minha avó materna, pertencente ao povo Whaykhana. Suas narrativas, ensinamentos e modos de interpretar o mundo fortaleceram minha identidade e ampliaram minha compreensão acerca da riqueza dos saberes ancestrais presentes no Alto Rio Negro.

No início da década de 1990, São Gabriel da Cachoeira ainda possuía oportunidades limitadas de formação em nível médio. As duas escolas existentes ofereciam cursos profissionalizantes distintos: a Escola Estadual São Gabriel ofertava o Curso de Magistério, no período vespertino, enquanto a Escola Municipal Dom João Marchesi oferecia o Curso Técnico em Enfermagem, no turno noturno. Embora minha primeira opção fosse cursar Enfermagem, a decisão tomada em família direcionou-me para o Magistério, instituição onde meus pais haviam estudado e iniciado suas trajetórias profissionais.

Naquele momento, ainda não imaginava que essa decisão definiria o rumo da minha vida. Hoje compreendo que a escolha pelo Magistério representou o primeiro passo de uma caminhada dedicada à educação pública e à valorização das diferentes formas de ensinar e aprender existentes na Amazônia.

Concluí o Curso de Magistério em 1993. No ano seguinte, participei do Curso Adicional de Educação Física, promovido pelo Centro de Formação Profissional Padre Anchieta (CEPAN), em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), iniciando, nesse mesmo período, minha atuação como professora da rede pública de ensino.

Assumir uma sala de aula ainda muito jovem significou compreender, desde cedo, que ensinar exigia muito mais do que domínio dos conteúdos escolares. Era necessário conhecer a realidade dos estudantes, respeitar suas histórias de vida e reconhecer que o processo educativo acontece muito além dos limites físicos da escola.

O desejo permanente de ampliar minha formação levou-me, em 1998, a ingressar na Licenciatura em Geografia da então Universidade do Amazonas, ofertada na modalidade modular. Conciliar os estudos universitários com o trabalho docente, a maternidade e a vida familiar exigiram disciplina, renúncias e perseverança. À época, era uma jovem de vinte e um anos, casada, mãe de uma criança pequena e responsável por diversas turmas da educação básica.

A graduação em Geografia transformou profundamente minha maneira de compreender a Amazônia. Mais do que estudar aspectos físicos e humanos do território, passei a interpretar criticamente as relações históricas, sociais, culturais e ambientais que configuram o Alto Rio Negro. As disciplinas cursadas despertaram meu interesse pela pesquisa científica e ampliaram minha percepção sobre a diversidade cultural da região.

Tenho especial gratidão pelos professores José Aldemir de Oliveira (in memoriam), José Alberto, Angélica Cavichioli, Ivani Faria e Paulo Montes (in memoriam), cujas aulas despertaram em mim a curiosidade científica e o compromisso com uma educação comprometida com a realidade amazônica.

Recordo, igualmente, da mobilização realizada por iniciativa do professor de Antropologia Cultural para reorganizar a biblioteca da universidade, instalada no antigo Fórum de São Gabriel da Cachoeira. Aquela experiência ensinou-me que a universidade também se constrói por meio do trabalho coletivo e do compromisso social com a produção e a democratização do conhecimento.

Concluída a Licenciatura em Geografia, iniciei, em 2002, o curso de Pedagogia, concomitantemente à Especialização em Turismo e Gestão Territorial. Essa escolha refletia meu desejo de ampliar a atuação profissional para além da docência, compreendendo a educação como um processo articulado às dimensões sociais, culturais, ambientais e territoriais da Amazônia.

Durante a graduação em Pedagogia, participei de projetos de ensino, pesquisa e extensão voltados à formação de professores indígenas, à elaboração de materiais didáticos contextualizados e à produção de recursos pedagógicos bilíngues destinados aos processos de alfabetização e letramento. Essas experiências fortaleceram minha compreensão acerca da necessidade de práticas pedagógicas interculturais que dialogassem com as especificidades linguísticas e culturais dos povos indígenas do Alto Rio Negro.

Meu Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado "Alfabetização Pluriétnica: desafios e perspectivas da alfabetização de crianças pertencentes a diferentes etnias e falantes de

múltiplas línguas", constituiu uma das primeiras aproximações acadêmicas com questões que, anos mais tarde, seriam aprofundadas no mestrado.

Concluí o curso em 2006, conciliando as atividades acadêmicas com os desafios da maternidade, enquanto cuidava de um bebê de apenas três meses. Essa experiência reforçou em mim a convicção de que a formação acadêmica também é atravessada pelas dimensões afetivas, familiares e sociais da vida.

Na sequência, busquei aprofundar minha formação por meio de diferentes cursos de especialização.

A Especialização em Turismo e Gestão Territorial, coordenada pela professora Dra. Ivani Faria, possibilitou a realização de um diagnóstico participativo na comunidade indígena Waruá, do povo Dãw. O estudo teve como objetivo identificar elementos do patrimônio material e imaterial que pudessem subsidiar propostas de ecoturismo sustentável, respeitando os conhecimentos e as decisões da própria comunidade.

Individualmente, desenvolvi um estudo sobre a orla de São Gabriel da Cachoeira, interpretando seus lugares sagrados a partir das narrativas míticas e dos saberes tradicionais indígenas. O trabalho resultou na elaboração de um roteiro ecoturístico que valorizava a dimensão simbólica da paisagem amazônica.

O Trabalho de Conclusão da Especialização, intitulado "SEEN RETAMA: Sabor da Terra", propôs a valorização da gastronomia regional como elemento de fortalecimento do turismo sustentável e da identidade cultural local.

Posteriormente, cursei especializações voltadas à Gestão Escolar, cuja formação ampliou minha compreensão sobre os aspectos administrativos, pedagógicos, financeiros e jurídicos das instituições de ensino.

As pesquisas desenvolvidas durante esses cursos evidenciaram que grande parte das dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas estava relacionada à ausência de processos sistemáticos de planejamento pedagógico e à fragilidade na elaboração dos Projetos Político-Pedagógicos.

Essa constatação despertou uma inquietação que permanece presente em minha trajetória acadêmica: compreender os fatores que dificultam a construção de Projetos Político-Pedagógicos capazes de dialogar efetivamente com a diversidade cultural, linguística e territorial do Alto Rio Negro.

Foi nesse contexto que produzi o artigo "PPPI: Entraves, desafios e perspectivas das escolas estaduais", resultado das observações e pesquisas realizadas junto às escolas da região. O estudo evidenciou que, apesar das garantias previstas na Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), persistem inúmeros desafios para a construção de Projetos Político-Pedagógicos Indígenas que contemplem as especificidades dos povos originários.

Ao revisitar esse percurso, compreendo que minha formação acadêmica foi sendo construída em diálogo permanente com minha experiência profissional e com os saberes tradicionais do Alto Rio Negro. Muito antes do ingresso no mestrado, minhas inquietações já convergiam para questões relacionadas à educação intercultural, à valorização das epistemologias indígenas e à construção de políticas públicas capazes de responder às especificidades socioculturais da Amazônia. Hoje percebo que cada etapa dessa caminhada contribuiu para consolidar a pesquisadora que venho me tornando e para fundamentar o objeto de estudo desenvolvido nesta dissertação.

### **3 O ingresso no mestrado: a consolidação da pesquisadora**

#### **3.1 O processo de seleção**

Ingressar no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/UFAM) representou a concretização de um sonho que, por muitos anos, permaneceu adiado pelas circunstâncias da vida.

Ao longo da minha trajetória profissional, inúmeras vezes pensei em dar continuidade à formação acadêmica. Entretanto, a prioridade sempre esteve voltada ao exercício da docência, às responsabilidades familiares e, sobretudo, aos cuidados dedicados à minha mãe e a um de meus filhos, que demanda acompanhamento permanente. Somaram-se a essas circunstâncias as perdas familiares e os impactos físicos e emocionais provocados pela pandemia da COVID-19, período que exigiu resiliência e reconstrução.

Naquele momento, o trabalho tornou-se uma forma de enfrentar o luto e ressignificar a rotina. Não havia expectativa concreta de ingressar no mestrado até tomar conhecimento da prorrogação das inscrições para o processo seletivo.

Movida mais pela esperança do que pela certeza da aprovação, submeti, no último dia de inscrições, um projeto de pesquisa voltado à elaboração do Projeto Político-Pedagógico Indígena Yanomami. A escolha do tema não ocorreu por acaso. Ela foi resultado de experiências acumuladas durante minha atuação profissional, especialmente entre os anos de 2006 e 2015, quando coordenei o Magistério Indígena e acompanhei as atividades da Escola Estadual Imaculada Conceição, na comunidade de Maturacá, território Yanomami.

Ao ser aprovada na Linha de Pesquisa "Redes, Processos e Formas de Conhecimento", compreendi que aquele momento representava muito mais do que o ingresso em um curso de

pós-graduação. Tratava-se da oportunidade de transformar décadas de vivências profissionais, culturais e pessoais em objeto de investigação científica.

As diferentes etapas do processo seletivo — prova escrita, avaliação do projeto, análise de títulos e matrícula — foram vivenciadas com intensa expectativa. Cada fase representava não apenas uma conquista acadêmica, mas também o reencontro com um sonho interrompido pelas exigências da vida.

### **3.2 Uma aula inaugural que simbolizou o encontro entre universidade e território**

A aula inaugural, realizada em 20 de março de 2023, permanece como um dos momentos mais significativos de minha trajetória acadêmica.

Mais do que iniciar um curso de mestrado, a solenidade simbolizou o retorno da Universidade Federal do Amazonas ao Alto Rio Negro e o reconhecimento das especificidades culturais da região.

Realizada na Casa do Saber, maloca da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), a cerimônia rompeu com o modelo tradicional das solenidades universitárias ao incorporar elementos próprios das culturas indígenas da região.

A abertura ocorreu com o Hino Nacional Brasileiro entoado em Nheengatu, uma das línguas cooficiais do município. Em seguida, realizou-se o benzimento com breu-branco, prática tradicional utilizada para preparar espiritualmente os ambientes, seguido da dança do Dabucuri, cerimônia de acolhimento e reciprocidade oferecida à comitiva da UFAM.

Naquele momento, universidade e saberes tradicionais compartilharam o mesmo espaço simbólico, reafirmando a possibilidade de construção de uma ciência comprometida com a diversidade cultural amazônica.

Em nome da turma, a representante dos mestrandos realizou a entrega de cocares ao Magnífico Reitor da UFAM e ao coordenador do Programa, gesto que simbolizou respeito, acolhimento e reconhecimento das lideranças presentes. Às professoras Iraildes Caldas Torres e Adriana Malheiros foram ofertados colares indígenas, expressão de gratidão e pertencimento.

Ao vivenciar aquela cerimônia, compreendi que o mestrado seria construído em diálogo permanente entre os conhecimentos produzidos na universidade e os saberes ancestrais presentes no território.

### **3.3 O percurso formativo: da experiência profissional à construção do olhar científico**

As atividades acadêmicas iniciaram-se concomitantemente às minhas responsabilidades profissionais no Instituto Federal do Amazonas, exigindo dedicação, reorganização do tempo e grande disciplina.

Mais do que cumprir créditos curriculares, cada disciplina contribuiu para ressignificar minha maneira de compreender a pesquisa científica.

As disciplinas de Epistemologia e Metodologia das Ciências Humanas e Sociais e de Seminário de Pesquisa fortaleceram minha compreensão acerca do rigor metodológico exigido na produção do conhecimento científico, proporcionando maior consistência ao projeto de pesquisa desenvolvido no mestrado.

Entre todas as experiências formativas, a disciplina Corpo e Sociedade produziu profundas inquietações intelectuais.

Ao discutir diferentes perspectivas sociológicas sobre o corpo, retornei às memórias da infância vivida em Cucuí e passei a compreender o ritual Baré da cunhã mukú sob novos referenciais teóricos. Aquilo que durante muitos anos ocupava apenas o espaço da memória afetiva passou a constituir objeto legítimo de investigação científica.

Desse processo nasceu o artigo "O ritual Baré da cunhã mukú como base da força feminina indígena (Cunhã Kirimbá)", posteriormente apresentado no VII Encontro de Estudos e Políticas Públicas para a Amazônia e o Caribe (EEEPAC).

As disciplinas dedicadas ao pensamento social amazônico ampliaram minha compreensão sobre os processos históricos que produziram diferentes representações acerca da Amazônia e dos povos indígenas.

Especialmente marcante foi compreender que muitos conceitos presentes na literatura clássica ainda influenciam a maneira como a região é percebida, reforçando a necessidade de produzir pesquisas comprometidas com as epistemologias amazônicas e indígenas.

A experiência de ouvir, em sala de aula, antigos registros sonoros relacionados ao Jurupari despertou profundas reflexões acerca dos limites éticos da circulação dos conhecimentos tradicionais.

As narrativas de minha avó retornaram imediatamente à memória. Segundo seus ensinamentos, determinadas músicas possuem tempo, lugar e finalidade próprios, constituindo elementos sagrados das cosmologias indígenas. Essa experiência reforçou minha convicção de que a produção científica também exige respeito aos protocolos culturais dos povos originários.

Outra experiência marcante ocorreu durante a imersão realizada ao término da disciplina Formação do Pensamento Social na Amazônia.

O ritual de nomeação conduzido pelo kumuã da turma, as rodas de conversa, a leitura das constelações e a visita ao Marco Zero da Linha do Equador revelaram que aprender sobre a Amazônia implica, igualmente, vivenciá-la em sua dimensão cultural, espiritual e territorial.

### **3.4 A pesquisa como continuidade da minha trajetória**

Ao longo do mestrado, compreendi que minha pesquisa não nasceu apenas da leitura de autores ou das discussões realizadas em sala de aula.

Ela resulta de uma trajetória construída desde a infância, fortalecida pela atuação docente, pela convivência com diferentes povos indígenas e pelo compromisso profissional com a educação intercultural.

Cada disciplina, oficina, estágio, congresso, intercâmbio internacional e experiência vivenciada durante o curso ampliou minha compreensão acerca da complexidade da Amazônia e reforçou a necessidade de produzir pesquisas comprometidas com os territórios, as culturas e os conhecimentos tradicionais.

A participação no intercâmbio acadêmico Brasil–Bolívia, financiado pela CAPES, ampliou esse horizonte. O contato com comunidades indígenas Aymara permitiu reconhecer aproximações e singularidades entre diferentes povos originários da América Latina, reafirmando que os desafios da educação intercultural ultrapassam fronteiras nacionais e exigem diálogo permanente entre diferentes epistemologias.

Hoje compreendo que concluir este mestrado representa muito mais do que obter um título acadêmico.

Significa consolidar uma caminhada iniciada ainda na infância, às margens do rio Negro, quando aprendi que o conhecimento também é transmitido pela oralidade, pelos rituais, pela convivência comunitária e pelo respeito à ancestralidade.

Mais do que uma pesquisadora, torno-me parte de um movimento coletivo de produção de conhecimentos comprometidos com os povos do Alto Rio Negro, com a valorização das epistemologias indígenas e com a construção de políticas públicas educacionais que dialoguem com a diversidade sociocultural amazônica.

APÊNDICE B – GLOSSÁRIO YANONAMI REGIÃO DE MATURACATERI  
AMAZONAS

- 01 – Xereka kesi: Planta que retira a flecha, plantação de flechas.
- 02 – Xereka: flecha, objeto próprio de uso pessoal, pessoa ágio, fino e habilidoso.
- 03 – Hêa weiteri: pessoa nascido no local cheio de barulhos de pássaros.
- 04 – Naxi: Farinha, gostosa.
- 05 – Matapi: Armadilha de pegar peixe no rio.
- 06 – Maa kômimaki : Muitas pedras, Lugar de pedras. Pedral.
- 07 – Harouki: Chá caseiro, substancias de plantas preparadas para o bem das pessoas.
- 08 -Hixi ou koha: jarra da natureza, uma planta trepadeira que produz fruto nas arvores de grande porte. Especifico para guardar restos mortais.

- 09 – Sisimihi , ytima e yoi– lenhas próprias para fazer fogo.
- 10 – Pātayoma: Velha, experiente, respeitada.
- 11 – Pata pata: idoso de 40 a 50 anos de idade.
- 12 – Katehe : Bonito, bonita, linda, fascinante.
- 13 – Moko Moko : Moça de 12 a 18 anos de idade.
- 14 – Horoi: cocar pena branca de gavião de uso exclusivo para as festas tradicionais.
- 15 – Masiripiwei : terra de pedras de quartzo.
- 16 – Rohote: Velho de 60 a 100 anos de idade.
- 17 – Huya Huya: jovem de 13 a 18 anos.
- 18 – Ihiru ; Criança de 4 a 12 anos.
- 19 – Wārîi : Perguntar, questionar, buscar resposta.
- 20 – Wā wayou : dialogar entre outros.
- 21 – Puhitaou : Aprender, buscar conhecimentos
- 22 – Kumirayoma: Mulher bonita, sedutora, cheirosa, mulher de chefe, rainha e chefe de todas as mulheres, mulher escolhida do povo. Mulher desejosa de homens.
- 23 – Yāprai: Escrever, praticar, pintar.
- 24 – Hirai: Ensinar, Praticar, mostrar.
- 25 – Pararupou: Acompanhar sempre, todo dia.
- 26 – Miprai: Observar firme, ver toda hora
- 27 – Kuike : Agora, hoje, no momento
- 28 – Wāximia: Está cansada
- 29 – Nihite: Marupiara – bom caçador, bom atirador.
- 30 – Hekura: Pajé - conhecedor da natureza espiritual do mundo.
- 31 – kîrîtami: Passarinho
- 32 – Kâtana kesi: Taboca de cor amarela.
- 33 – Rahaka: taboca de cor verde.
- 34 – Warapakohe : árvore de breu branco.
- 35 – Wapuhi: árvore de capari
- 36 - Koxiro: Abelha de cupim, abelha apical das árvores.
- 37 – Wixasi : Couro de rabo de macaco arisco e preto.
- 38 – Hokoto: Cobra jiboia
- 39 – Xinarîki: Frutas de Algodão
- 40- Wāhîrii: escutar
- 41- Hepotexiwë: capim da água, que parece cabelo da mulher

42-Suewë: mulher

43-Makoayo: alimento tradicional que contém cinzas, usado no final da cerimônia Reahu.

44-Pee (peen)

45-Pexiemi: espírito feminino mal, que atrai e mata a mulher. Invisibiliza as coisas, troca os lugares, prende e esconde a mulher. Confunde a visão dos pajés, para não encontrá-las.

46-Maikohi – árvore de breu

47- Ruwëmi kohe árvore de breu preto

48- Xapomi, Husira, Yoi : são as abelhas mais utilizadas para a retirada do mel pra pintura. Algumas pessoas podem ser alérgicas.

## APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO ÀS LIDERANÇAS YANOMAMI

### Carta de apresentação

Prezadas lideranças indígenas,

Eu, **Viviane Alberta Gonçalves de Souza**, professora da SEDUC e pedagoga do IFAM, mestranda do curso de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Amazônia, pertencente ao grupo étnico Baré, submeti em 2022 um projeto de pesquisa referente ao Projeto Político- Pedagógico da Comunidade Maturacá que foi aprovado em 2023, na Linha 2 - Rede, Processos e Formas de

Conhecimentos, tendo como orientadora Profa Dra Marilene Corrêa da Silva Freitas.

O objetivo em realizar a etnoeducação se deu pelo fato de observar os desafios e dificuldades na elaboração dos projetos políticos-pedagógicos Yanomami e da não aprovação pelos Conselhos (Municipal e Estadual), sendo que há muitos anos a Comunidade indígena tem sinalizado a necessidade da construção do PPP juntamente com a comunidade e de sua aprovação.

A experiência que tive coordenando o Magistério Indígena II em duas etapas, realizando oficinas com os professores, acompanhando as escolas municipais e estaduais, me incentivou a realizar a pesquisa etnográfica em Maturacá.

Na perspectiva de apoiar na estratégia de elaboração (ou revisão) e registrar as reais necessidades da Comunidade Yanomami no campo da educação, peço apoio e permissão aos senhores, na pessoa do Cacique Miguel, dos presidentes das duas associações Yanomami, AYRCA (Sr João Figueiredo da Silva) e AMIK (Sra Carlinha Lins Santos) e demais membros, para fazer a pesquisa de etnoeducação com o consentimento, a colaboração de todos da Comunidade Maturacá. Em contrapartida, poderei realizar oficinas pedagógicas de orientação aos docentes se houver necessidade, a partir da solicitação da comunidade em parceria com as instituições de ensino (IFAM, SEDUC, SEMEDI)

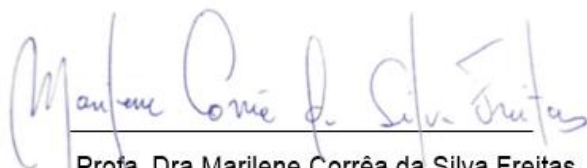
Para isso, necessito da **carta de anuência** dos senhores para que eu possa dar início ao planejamento e desenvolver a pesquisa na Comunidade Maturacá no 1º semestre de 2024.

Certa de contar sempre com o apoio de todas as lideranças indígenas Yanomami, venho por meio dessa carta agradecer e renovar o protesto de estima e consideração.

Atenciosamente,

---

Viviane Alberta Gonçalves de Souza  
Mestranda do PPGSCA/UFAM



Prof. Dra Marilene Corrêa da Silva Freitas  
Orientadora

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** CAIO AUGUSTO TEIXEIRA SOUTO  
Data: 17/08/2024 19:02:17-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

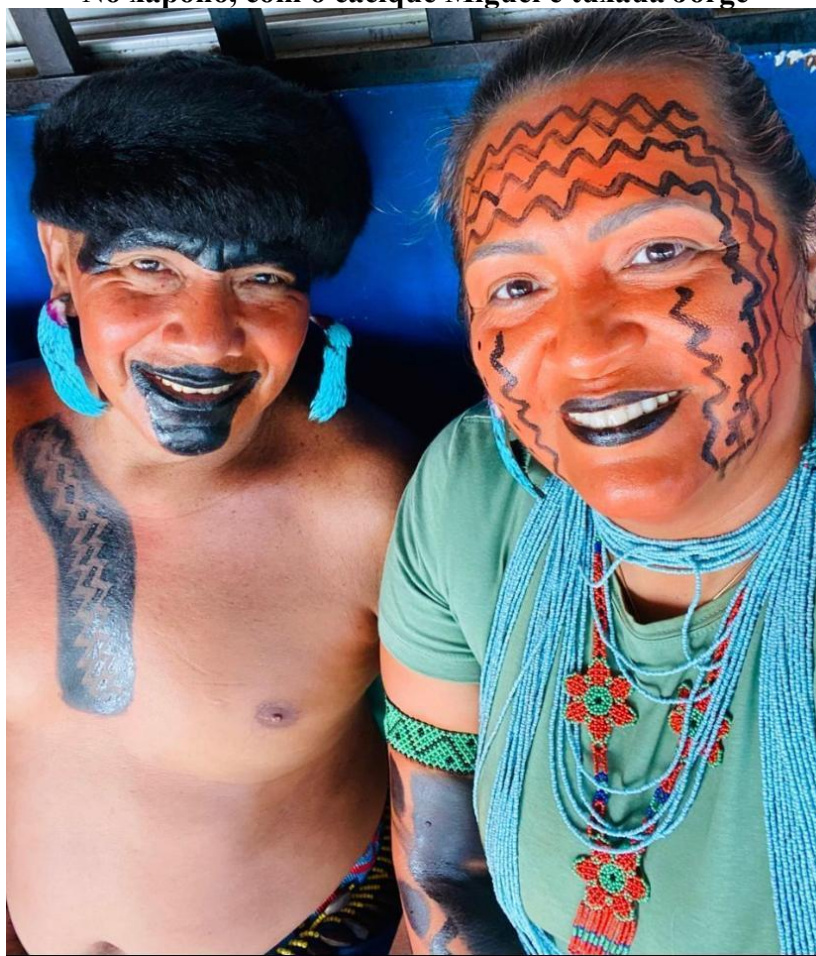
Prof.Dr. Caio Augusto Teixeira Souto  
Coordenador do PPGSCA/UFAM

## APÊNDICE D – REGISTROS FOTOGRÁFICOS

**Com as lideranças, na Assembleia da Juventude**



**No xapono, com o cacique Miguel e tuxaua Jorge**



**No xapono, com tuxaua Xavier**



**Casa dos professores e sala de aula (palhoça)**



**Oficina de Planejamento e avaliação – Coordenadora Adjunta da Seduc São Gabriel da Cachoeira - 2013**



### Apresentação dos planos e projetos de ensino



### Apresentação dos trabalhos às lideranças Yanomami



**Confecção de pasta com temáticas ambientais**



**Encerramento da Oficina de Planejamento com os professores Yanomami. CRE de São Gabriel da Cachoeira e GEEI**



**Pinturas tradicionais de filhos de tuxaua**



## APÊNDICE E – ROTEIROS DE ENTREVISTAS



PODER EXECUTIVO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS



NOME: \_\_\_\_\_ D.NASC.: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

NOME INDÍGENA: \_\_\_\_\_ XAPONO ONDE NASCEU: \_\_\_\_\_

COMUNIDADE: \_\_\_\_\_ GRUPO YANOMAMI: \_\_\_\_\_

ANCIÃOS DE SUA COMUNIDADE: \_\_\_\_\_

ESTADO CIVIL:

( ) SOLTEIRO ( ) CASADO ( ) VIÚVO ( ) OUTRO: \_\_\_\_\_

Nº DE FILHOS: \_\_\_\_\_

LIDERANÇA: ( ) SIM ( ) NÃO ( ) OUTRO: \_\_\_\_\_

## ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA LIDERANÇAS

- 1- Qual a atividade que o sr exerce dentro do Xapono?
- 2- Quais os problemas socioculturais, ambientais que a comunidade enfrenta e como as lideranças têm buscado resolver essas situações?
- 3- Quais os saberes tradicionais/ ancestrais repassados pelo seu pai, tio ou avô, que representa a identidade do povo Yanomami?
- 4- Para que a Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição fortaleça a cultura Yanomami, na sua visão, quais os saberes tradicionais/ancestrais devem ser ensinados na Escola, às crianças, jovens e adultos? Qual a importância desses saberes para a educação escolar Yanomami?
- 5- Qual o significado da pintura e os adornos utilizados pelo seu grupo?
- 6- O sr autoriza compartilhar as informações, as fotos obtidas na entrevista, no trabalho de pesquisa do mestrado?

\_\_\_\_\_  
ENTREVISTADO

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

MESTRANDA: Viviane Alberta Gonçalves de Souza



PODER EXECUTIVO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



NOME: \_\_\_\_\_ D.NASC.: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
NOME INDÍGENA: \_\_\_\_\_ ETNIA: \_\_\_\_\_ (se tiver)  
FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_  
CARGO: \_\_\_\_\_  
PERÍODO DE ATUAÇÃO: \_\_\_\_\_

### ROTEIRO DE ENTREVISTA CEEI

- 1- Qual a missão do CEEI?
- 2- Considerando que o CEEI é um órgão consultivo e deliberativo, quais os desafios enfrentados ao assessorar as Escolas Indígenas na elaboração Projetos Políticos – Pedagógicos Indígenas?
- 3- Como se dá o acompanhamento da elaboração do PPPI? Qual suporte tem sido dado às coordenadorias regionais/escolas estaduais indígenas para viabilizar a elaboração do PPPI?
- 4-O CEEI disponibiliza um roteiro norteador como sugestão para a elaboração do PPP/PPPI? (Caso tenha, disponibilizar)
- 5- Até o presente momento, quantas e quais escolas estaduais indígenas e não indígenas do Estado do Amazonas têm o seu PPP/PPPI aprovado?
- 5.1- Quais escolas estaduais de São Gabriel da Cachoeira, encaminharam o PPP à SEDUC e concomitantemente ao CEEI - AM?
- 5.2- Caso tenham sido encaminhados, qual a situação dos PPPIs de São Gabriel da Cachoeira?
- 6- Qual a situação atual do PPPI Yanomami da Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição?
  - ( ) protocolado na Seduc
  - ( ) encaminhado à GEEI
  - ( ) enviado ao CEEI para análise
  - ( ) devolvido com ressalvas
  - ( ) aprovado pelo CEEI
- 7- Com relação ao fluxo e a demanda das Escolas Estaduais referentes aos PPPs/PPPIs, como a sra analisa a estratégia utilizada pela Seduc para atender as necessidades das Escolas, considerando a sua experiência enquanto assessora?
- 8- Como está estruturada a equipe técnica que analisa os PPPIs de todas as escolas estaduais indígenas no CEEI?

\_\_\_\_\_  
TÉCNICA

DATA DA ENTREVISTA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



PODER EXECUTIVO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



NOME: \_\_\_\_\_ D.NASC.: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
NOME INDÍGENA: \_\_\_\_\_ ETNIA: \_\_\_\_\_ (se tiver)  
FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_ CARGO: \_\_\_\_\_  
PERÍODO DE ATUAÇÃO: \_\_\_\_\_  
SALAS ANEXAS/COMUNIDADES/ RIO: \_\_\_\_\_

### ROTEIRO DE ENTREVISTA GESTOR

- 1-As escolas que o sr coordena tem PPP/PPPI aprovado pelo Conselho Estadual de Educação?  
( ) sim ( ) não
- 2- Qual a situação atual do PPP Yanomami?  
( ) parado  
( ) em discussão ( ) sendo sistematizado  
( ) protocolado na Coord.Regional de SGC  
( ) enviado à GEEI  
( ) encaminhado ao CEE/CEEI  
( ) devolvido com ressalvas  
( ) aprovado pelo Conselho Estadual
- 3- Em que ano iniciou a discussão do PPP e quais os desafios enfrentados na elaboração dele?
- 4- Qual o apoio recebido da SEDUC (e de outras instituições ou associações parceiras) no período da construção do PPP?
- 5- Como se deu a participação das lideranças indígenas e o envolvimento da comunidade no processo de construção do PPP?
- 6- Qual a importância do PPPI para as comunidades indígenas?
- 7- No seu entendimento, como as práticas culturais indígenas são desenvolvidas na Escola de Maturacá, no sentido de fortalecer a educação escolar indígena e os conhecimentos tradicionais?
- 8- Em se tratando do currículo escolar, na última versão do PPP/PPPI, quais os conhecimentos tradicionais propostos nas dimensões socioculturais, ambientais e territoriais?
- 9- A Escola Estadual Imaculada Conceição trabalha em parceria com outras instituições presentes na área yanomami?
- 10-De que maneira a Escola/Missão salesiana tem trabalhado as problemáticas socioculturais na área Yanomami? Já desenvolveu algum projeto voltado a essas questões?

\_\_\_\_\_  
GESTOR

DATA DA ENTREVISTA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



PODER EXECUTIVO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



NOME: \_\_\_\_\_ D.NASC.: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
NOME INDÍGENA: \_\_\_\_\_ ETNIA: \_\_\_\_\_ (se tiver)  
INSTITUIÇÃO QUE TRABALHA: \_\_\_\_\_  
CARGO: \_\_\_\_\_ FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COORDENADOR REGIONAL DA SEDUC

- 1-Quais os desafios enfrentados pela Coordenação Adjunta Pedagógica, na orientação e acompanhamento dos PPPs das Escolas Estaduais da sede e do interior?
- 2- Considerando a legenda abaixo, enumere a situação atual dos PPPs/PPPIs das Escolas Estaduais (sede e interior):  
(1)parado (2)em discussão (3) sendo sistematizado (4 )protocolado na Coord. Regional de SGC (5) Na GEEI (6) Enviado ao CEE/CEEI (7 )devolvido com ressalvas (8 )aprovado pelo CEE/CEEI e publicado em Diário Oficial  
Sede  
a) CETI ( ) b) Colégio São Gabriel ( ) c) Dom Bosco ( ) d) Irmã Inês Penha ( )  
e)Sagrada Família ( )  
Interior  
f) Yepa Mahsã – BR 307 ( ) g) Sagrado Coração de Jesus, Taracua, ( )h)São Miguel, Iauaretê ( ) i) Dom Pedro Massa, Pari Cachoeira ( ) j) Duque de Caxias, São Joaquim ( )  
k) Nossa Senhora de Assunção, Assunção do Içana ( ) l)Tenente Antônio João, Cucuí ( )  
m) Nossa Senhora Imaculada Conceição, Querarí ( )
- 3- Como se deu o acompanhamento técnico-pedagógico na construção do PPP Yanomami por parte da Coord. Regional local?
- 4- Qual o apoio recebido da GEEI e do CEEI no período da construção do PPP Yanomami?
- 5- Qual a importância do PPP/PPPI para as comunidades indígenas?
- 6- A Escola Imaculada Conceição tem pedagogo e/ou apoio pedagógico? Como se dá o planejamento e acompanhamento das práticas diferenciadas na Escola de Maturacá?
- 7- Qual a estratégia de atendimento da Coord Adjunta Pedagógica para atender as Escolas Estaduais indígenas do interior, em especial a de Maturacá?
- 8-Em se tratando do currículo escolar, na sua opinião, quais os desafios enfrentados pelos professores em trabalhar os conhecimentos tradicionais na prática?
- 9- A SEDUC trabalha em parceria com outras instituições para atender as Escolas Estaduais? Se sim, com quais instituições trabalha?

\_\_\_\_\_  
COORD.ADJUNTA PEDAGÓGICA

DATA DA ENTREVISTA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



PODER EXECUTIVO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



NOME: \_\_\_\_\_ D.NASC.: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
NOME INDÍGENA: \_\_\_\_\_ ETNIA: \_\_\_\_\_ CARGO: \_\_\_\_\_  
FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_ ESCOLA QUE ATUA: \_\_\_\_\_  
CALHA DE RIO: \_\_\_\_\_  
TEMPO DE SERVIÇO COMO PROFESSOR(A): \_\_\_\_\_

### ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSORES

- 1- Em que ano iniciou a discussão do PPP da Escola Imaculada Conceição? Nesse período, quais os professores que fizeram parte da equipe pedagógica? Tem registro pedagógico (ata, foto dos primeiros encontros)
- 2- Como se deu a participação das lideranças indígenas e o envolvimento da comunidade no processo de construção do PPP da Escola Imaculada Conceição?
- 3- Qual a situação atual do PPP Yanomami?  
☐ parado  
☐ em discussão ☐ sendo sistematizado  
☐ protocolado na Coord.Regional de SGC  
☐ enviado à Gerência de Educação Escolar Indígena  
☐ encaminhado ao Conselho Estadual de Educação/CEEI  
☐ devolvido com ressalvas  
☐ aprovado pelo Conselho Estadual
- 4- Qual o apoio recebido da SEDUC (e de outras instituições ou associações parceiras) em termos de orientação pedagógica, no período da elaboração do PPP? Tiveram assessoria técnico-pedagógica?
- 5- Quais os desafios enfrentados na elaboração do PPP Yanomami?
- 6- Qual a importância do PPPI para a comunidade de Maturacá?
- 7- No seu entendimento, como as práticas culturais indígenas são desenvolvidas na Escola de Maturacá, no sentido de fortalecer a educação escolar indígena e os conhecimentos tradicionais?
- 8- Em se tratando do currículo escolar, na última versão do PPP/PPPI, quais os conhecimentos tradicionais que foram inseridos?
- 9- A Escola Estadual Imaculada Conceição desenvolve projetos para trabalhar as problemáticas socioculturais da comunidade Maturacá?
- 10- A Escola Estadual Imaculada Conceição trabalha em parceria com outras instituições presentes na área Yanomami?

\_\_\_\_\_  
PROFESSOR(A)

DATA DA ENTREVISTA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



PODER EXECUTIVO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



NOME: \_\_\_\_\_ D.NASC.: \_\_/\_\_/\_\_\_\_  
NOME INDÍGENA: \_\_\_\_\_ XAPONO ONDE NASCEU: \_\_\_\_\_  
COMUNIDADE: \_\_\_\_\_ GRUPO YANOMAMI: \_\_\_\_\_  
ANCIÃOS DE SUA COMUNIDADE: \_\_\_\_\_  
ESTADO CIVIL:  
( ) SOLTEIRO ( ) CASADO ( ) VIÚVO ( ) OUTRO: \_\_\_\_\_  
Nº DE FILHOS: \_\_\_\_\_  
LIDERANÇA: ( ) SIM ( ) NÃO ( ) OUTRO: \_\_\_\_\_

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA VEREADOR YANOMAMI

- 1- Há quanto tempo desempenha o cargo de legislador no município?
- 2- Qual é sua relação de parentesco com as lideranças indígenas Yanomami?
- 3- Tendo em vista a sua representatividade e trabalho em parceria com a sua Comunidade, quais os problemas socioculturais, ambientais que a comunidade enfrenta?
- 4- Qual a estratégia utilizada ou encontrada pela comunidade para minimizar ou resolver essas situações?
- 5- O sr já ouviu falar do Projeto Político- Pedagógico?
- 6- Enquanto representante e autoridade no município, foste convidado a participar do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Imaculada Conceição?
- 7- Caso tenha sido convidado, como se deu a sua participação? Em que o sr contribuiu?
- 8- Para que as Escolas Indígenas fortaleçam a cultura Yanomami, na sua visão, quais os saberes tradicionais devem ser ensinados na Escola, às crianças, jovens e adultos? Qual a importância desses saberes para a educação escolar Yanomami?
- 9- Quais os saberes tradicionais repassados pelo seu pai, tio ou avô que representa a identidade de seu grupo?
- 10- Qual a pintura e os adornos utilizados pelo seu grupo?
- 11- O sr autoriza compartilhar as informações, as fotos obtidas na entrevista no trabalho de pesquisa do mestrado?

\_\_\_\_\_  
LEGISLADOR YANOMAMI

DATA: \_\_/\_\_/\_\_\_\_



PODER EXECUTIVO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



NOME: \_\_\_\_\_ D.NASC.: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
NOME INDÍGENA: ETNIA: \_\_\_\_\_ (se tiver)  
INSTITUIÇÃO QUE TRABALHA: \_\_\_\_\_ FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_

### ROTEIRO DE ENTREVISTA DSEI YANOMAMI

1. Há quanto tempo a sra Ponto Focal do DSEI Yanomami - RR?
2. Como se dá a estratégia de atendimento na área Yanomami? (Equipe, escala, resgate)
3. Considerando os últimos dados estatísticos do DSEI: a) Qual o número de habitantes de Maturacá? c) Quantas famílias são atendidas? d) Número de crianças, jovens, adultos e idosos.
4. Para atender às demandas da saúde em Maturacá, o DSEI firmou parcerias com outras instituições presentes? Se firmou, com quais instituições?
5. Como as lideranças de Maturacá participam das ações do DSEI? Já houve algum embate entre o DSEI e as lideranças indígenas?
6. Quais são as ações desenvolvidas nas comunidades? A equipe de saúde desenvolve alguma ação conciliando conhecimentos tradicionais de cura e a medicina?
7. O DSEI desenvolve ações nas Escolas? Se desenvolve, quais são?
8. O DSEI foi convidado a participar da discussão e elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Nossa Senhora da Conceição?
9. Quais os desafios enfrentados na área yanomami de Maturacá?
10. Quais as suas perspectivas em relação à saúde indígena do povo Yanomami? Como a sra avalia o papel, a contribuição do DSEI Yanomami? O que precisaria ter para que a saúde alavancasse na área de Maturacá?

---

ENTREVISTADO

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



PODER EXECUTIVO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



NOME: \_\_\_\_\_ D.NASC.: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

NOME INDÍGENA: \_\_\_\_\_ ETNIA: \_\_\_\_\_

XAPONO DE ORIGEM: \_\_\_\_\_

CARGO: \_\_\_\_\_

( ) PROFESSOR ( ) LIDERANÇA ( ) MEMBRO DA ASSOCIAÇÃO

### ROTEIRO DE ENTREVISTA ASSOCIAÇÃO DAS MULHERES AMYK

1. Há quanto tempo a senhora faz parte da AMYK?
2. Quais as atribuições da AMYK de acordo com o Estatuto da associação?
3. Como a comunidade Maturacá seleciona os membros para fazerem parte da AMYK?
4. Quais as instituições presentes em Maturacá trabalham em parceria com a AMYK?
5. A diretoria da AMYK foi convidada a participar das discussões e elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola Imaculada Conceição?
6. Quais as problemáticas enfrentadas pela Comunidade Maturacá?
7. No seu entendimento, quais os conhecimentos tradicionais deverão ser ensinados na escola yanomami, ou seja, inseridos no currículo escolar?

\_\_\_\_\_  
MEMBRO DA ASSOCIAÇÃO

DATA DA ENTREVISTA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



PODER EXECUTIVO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



NOME: \_\_\_\_\_ D.NASC \_\_\_\_\_

NOME INDÍGENA: \_\_\_\_\_ ETNIA: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO QUE TRABALHA: \_\_\_\_\_

CARGO: \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_

#### ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA SEMEDI

1-Há quanto tempo a senhora trabalha como assessora na SEMEDI?

2-Quais as suas atribuições na SEMEDI?

3- O último Plano Municipal/Estadual de Educação (2014-2024) prevê em uma de suas metas, a construção do Projeto Político Pedagógico de todas as escolas. Quais as ações implementadas pela SEMEDI, para cumprir essa meta, considerando o tempo previsto?

4- A SEMEDI desenvolveu alguma ação voltada à elaboração do Projeto Político Pedagógico Indígena do povo Yanomami, em Maturacá? Como foi articulada essa ação?

6-Quais as problemáticas levantadas na última discussão do PPP em Maturacá? Na sua opinião, quais os resultados positivos dessa ação?

7-Como a assessoria da SEMEDI visa minimizar as problemáticas e apoiar no atendimento às demandas?

8-Para atender à realidade das Escolas/Comunidades, qual foi a estratégia encontrada pela SEMEDI para retomar as discussões e elaboração dos PPPIs?

9- Na sua visão, qual a importância de um PPPI para as Escolas Municipais Indígenas?

10-Quantas escolas indígenas têm o PPP aprovado pelo CME e quais são elas?

\_\_\_\_\_  
ENTREVISTADO

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



PODER EXECUTIVO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



NOME: \_\_\_\_\_ D.NASC \_\_\_\_\_

NOME INDÍGENA: \_\_\_\_\_ ETNIA: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO QUE TRABALHA: \_\_\_\_\_

CARGO: \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_

### ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA FOIRN

- 1-Há quanto tempo o senhor trabalha no Departamento de Educação da FOIRN?
- 2-O Departamento de Educação da FOIRN foi criado em que ano? Quais as atribuições do referido departamento?
- 3-Considerando o Pacto firmado entre o MEC e os Povos Indígenas com o Território Etnoeducacional, quais os compromissos assumidos pelo Departamento de Educação da FOIRN?
- 4- O último Plano Municipal/Estadual de Educação (2014-2024) prevê em uma de suas metas, a construção do Projeto Político Pedagógico de todas as escolas. Quais as ações implementadas pela FOIRN, enquanto instituição parceira para cumprir essa meta, considerando o tempo previsto?
- 5- A FOIRN desenvolveu alguma ação voltada à elaboração do Projeto Político Pedagógico Indígena do povo Yanomami, em Maturacá? Caso tenha sido, como foi articulada essa ação e quais as problemáticas levantadas? Quais foram os resultados positivos desse evento?
- 6-Como o Departamento de Educação visa minimizar as problemáticas e apoiar no atendimento às demandas?
- 7-Para atender à realidade das Escolas/Comunidades há um investimento financeiro via Programa do Governo Federal ou de parceiros internacionais?
- 8- Qual a importância de um PPPI para as Escolas Indígenas, de diferentes esferas?

\_\_\_\_\_  
ENTREVISTADO

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



PODER EXECUTIVO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS  
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO SOCIEDADE E CULTURA NA AMAZÔNIA



NOME: \_\_\_\_\_ D.NASC.: \_\_\_\_\_

NOME INDÍGENA: \_\_\_\_\_ ETNIA: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO QUE TRABALHA: \_\_\_\_\_

CARGO: \_\_\_\_\_

FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_

### ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA FUNAI

- 1-Há quanto tempo a sra trabalha na FUNAI?
- 2-Na FUNAI há um Departamento de Educação? Caso tenha, quais as atribuições do referido departamento?
- 3-Considerando o Pacto firmado entre o MEC e os Povos Indígenas com o Território Etnoeducacional, quais os compromissos assumidos pela FUNAI?
- 4- O último Plano Municipal/Estadual de Educação (2014-2024) prevê em uma de suas metas, a construção do Projeto Político Pedagógico de todas as escolas. Quais as ações implementadas pela FUNAI, enquanto instituição parceira para cumprir essa meta, considerando o tempo previsto?
- 5- A FUNAI desenvolveu alguma ação voltada ao povo Yanomami, em Maturacá? Caso tenha sido, como foi articulada essa ação e quais as problemáticas levantadas? Quais foram os resultados positivos dessa ação?
- 6-Como a FUNAI visa minimizar as problemáticas e apoiar no atendimento às demandas dos povos indígenas, em especial o povo Yanomami?
- 7-Para atender à realidade das Escolas/Comunidades há um investimento financeiro via Programa do Governo Federal?
- 8- Qual a importância de um Projeto Político- Pedagógico Indígena para as Escolas Indígenas?
- 9- Quais as problemáticas enfrentadas na área Yanomami que necessitaram da intervenção da FUNAI?
- 10-Como se dão as relações entre a FUNAI e Comunidade Maturacá? De que forma a FUNAI apoia as comunidades indígenas?

\_\_\_\_\_  
ENTREVISTADO

DATA: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_