



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES - PPGECH/HUMAITÁ

LAZIOMAR MARTINS DOS SANTOS JÚNIOR

CURRÍCULO INTERCULTURAL NO CONTEXTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO
POVO TICUNA LOCALIZADO NA VILA DE BETÂNIA

Linha 1: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas.

HUMAITÁ/AM

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES -PPGECH/HUMAITÁ

LAZIOMAR MARTINS DOS SANTOS JÚNIOR

CURRÍCULO INTERCULTURAL NO CONTEXTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO
POVO TICUNA LOCALIZADO NA VILA DE BETÂNIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Professora Doutora Rozane Alonso Alves.

Humaitá/Am

2025

Ficha Catalográfica

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

S237c Santos Júnior, Laziomar Martins dos
 Currículo intercultural no contexto das escolas indígenas do povo Ticuna
 / Laziomar Martins dos Santos Júnior. - 2025.
 129 f. ; 31 cm.

 Orientador(a): Rozane Alonso Alves.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
 de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Humaitá, 2025.

 1. currículo intercultural. 2. educação escolar indígena. 3. escolas Ticuna.
 4. povo Ticuna. I. Alves, Rozane Alonso. II. Universidade Federal do
 Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e
 Humanidades. III. Título



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES -PPGECH/HUMAITÁ

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação do “**Laziomar Martins Dos Santos Júnior**”, intitulada: “**CURRÍCULO INTERCULTURAL NO CONTEXTO DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO POVO TICUNA LOCALIZADO NA VILA BETÂNIA**”, orientado pela Prof^ª. Dra. **Rozane Alonso Alves**, apresentado à banca examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades - PPGECH, em 05 de março de 2025.

Banca Examinadora:

Prof.(a) Dra. Rozane Alonso Alves (Presidente)

Profa. Dra. Eulina Maria Leite Nogueira
(Membro Interno - PPGECH/UFAM)

Prof.(a) Dra. Josélia Gomes Neves
(Membro Externo -PPGE/UNIR)

Prof.(a) Dra. Ângela Maria Gonçalves Oliveira
(Suplente Interno – PPGECH/UFAM)

Prof.(a) Dr. Carlos Magno Naglis Vieira
(Suplente Externo – PPGE/UNIR)

DEDICATÓRIA

Para os meus amados pais, Vilma Gouvêa e Laziomar Martins, hoje, enquanto celebro a conquista do meu mestrado, sinto a falta imensa da presença de vocês ao meu lado. Vocês foram os verdadeiros arquitetos desse sonho, aqueles que plantaram as sementes da ambição e do conhecimento em meu coração. Mesmo que não estejam aqui para testemunhar pessoalmente o resultado, eu sei que estão olhando por mim, orgulhosos do caminho que percorri. Hoje, ao alcançar esse marco significativo, dedico essa conquista a vocês, meus eternos heróis. Seu amor e apoio inabaláveis foram fundamentais para eu chegar até aqui. Espero que, de algum modo, vocês sintam o orgulho que sinto neste momento e que estejam envolvidos em minha gratidão profunda. Sinto muita falta de vocês, mas sei que estão celebrando comigo essa conquista que não é só minha, é nossa.

Dedico também a Jussara Malafaia, que sempre esteve ao meu lado, me incentivando e acreditando no meu potencial. Você foi uma parceira incansável, sempre me encorajando a acreditar em mim mesmo e nos meus sonhos. Os momentos que compartilhamos como casal foram preciosos e enriquecedores, repletos de apoio, amor e compreensão mútua. Você foi a minha fonte de inspiração, sempre me impulsionando a buscar o melhor de mim em cada desafio que enfrentei. Suas palavras de encorajamento foram como combustível para minha determinação, fortalecendo minha confiança e me lembrando do meu potencial ilimitado. Agradeço por ter me dado a oportunidade de acreditar em mim mesmo, de explorar meu potencial e de perseguir meus sonhos. Sua presença constante em minha vida trouxe coragem e motivação, e sou grato por ter tido você como minha companheira e confidente.

A minha maior inspiração em prosseguir, minha amada filha Maria Eloise, esta dedicatória também é para você, minha fonte constante de motivação e alegria. Você é a razão pela qual me esforço e me dedico em tudo o que faço. Desde o momento em que você veio ao mundo, meu propósito de vida se tornou claro: construir um futuro brilhante e promissor para você. Cada passo que dei em direção a esta conquista do mestrado foi impulsionado pelo desejo de lhe proporcionar as melhores oportunidades e uma base sólida para crescer e alcançar seus próprios sonhos. Sei que nem sempre foi fácil, e houve momentos em que tive que renunciar a certas coisas para me dedicar ao meu estudo. No entanto, cada esforço valeu a pena, pois sei que estou construindo um caminho melhor para você. Quero que você saiba que você é minha prioridade absoluta. Todos os desafios que enfrentei e todas as conquistas que alcancei foram moldados pelo amor incondicional que sinto por você. Cada gota de suor

derramada, cada lágrima derramada instigada pela saudade, cada noite de estudo intensivo e cada obstáculo superado foram motivados pelo desejo de ver você crescer, prosperar e encontrar a felicidade em sua própria jornada. Você é minha maior inspiração e o motor que impulsiona meus sonhos. Ao conquistar este mestrado, espero ser um exemplo para você, mostrando-lhe que com dedicação, determinação e perseverança, é possível alcançar qualquer objetivo que você estabelecer para si mesma. Saiba que estarei sempre ao seu lado, apoiando suas aspirações e incentivando-a a seguir seus próprios sonhos. Seu sorriso é meu maior tesouro, e ver você florescer é a recompensa mais gratificante que posso receber.

Aos meus queridos irmãos, Marcos e Sidneila Gouvêa, aos meus amados sobrinhos e sobrinhas, e à minha dedicada cunhada Nazaré, nesta dedicatória, gostaria de expressar minha profunda gratidão por todo o apoio e presença constante em minha vida. Vocês são uma parte fundamental do meu caminho e tenho a sorte de contar com o amor e apoio de cada um de vocês. Desde o início, nossos laços familiares têm sido uma fonte de força e conforto para mim. Nas dificuldades, vocês estenderam suas mãos para me ajudar, compartilhando palavras de encorajamento e oferecendo suporte incondicional. Nos momentos de alegria, vocês estiveram ao meu lado, celebrando minhas conquistas com entusiasmo genuíno.

Vocês são um pilar fundamental em minha vida, e sou grato por cada memória construída ao longo dos anos. Nos bons e nos maus momentos, sei que posso contar com o apoio e amor de vocês. Saibam que estarei sempre aqui para retribuir todo o carinho e suporte que me deram. Que nossos laços familiares continuem a se fortalecer e que possamos enfrentar juntos os desafios que surgirem em nossos caminhos. Agradeço a todos vocês por fazerem parte da minha vida e por torná-la mais significativa e rica em amor.

Dedico a todos vocês essa conquista ímpar em minha vida!

“A educação é a chave que pode abrir
todas as portas e quebrar todas as
correntes.”

(Malala Yousafzai)

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão e reconhecimento a todas as pessoas que me apoiaram e incentivaram ao longo do meu percurso no mestrado. Suas palavras de encorajamento, cuidado e apoio foram fundamentais para que eu superasse os desafios e perseverasse em meio a momentos difíceis.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao Programa de Mestrado PPGECH pela oportunidade concedida de cursar esta etapa tão importante da minha jornada acadêmica. Embora as etapas anteriores não tenham sido fáceis, elas me proporcionaram um crescimento pessoal e profissional significativo, preparando-me para ingressar no mestrado. Fui aprovado no momento mais difícil da minha vida, enfrentando uma separação conjugal de 17 anos. Agradeço imensamente por reconhecerem meu potencial e oferecerem-me essa chance valiosa.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão a minha querida professora Doutora Rozane Alonso Alves, por todo o apoio e parceria que compartilhamos ao longo do meu curso de mestrado. Sua orientação e troca de conhecimento foram fundamentais para minha conquista, e estimo imensamente essa relação que construímos juntos. Fui abençoado com sua sabedoria, experiência e dedicação incansável. Sua paixão pelo conhecimento e seu comprometimento em guiar-me durante essa jornada foram inestimáveis. Sempre senti que a senhora acreditava em mim e nas minhas capacidades, mesmo quando eu duvidava de mim mesmo. Isso me deu confiança e motivação para superar os desafios e alcançar os objetivos estabelecidos. Além de sua competência acadêmica, admiro sua capacidade de ouvir, entender e apoiar minhas ideias e questionamentos. A senhora sempre esteve disposta a compartilhar seus conhecimentos e perspectivas, guiando-me na direção certa e incentivando-me a explorar novos caminhos. Sua orientação foi além do acadêmico, estendendo-se ao desenvolvimento pessoal e profissional, e sou grato por todos os conselhos valiosos que você compartilhou comigo. Nossa parceria durante esse período de mestrado foi verdadeiramente enriquecedora. A confiança e a conexão que estabelecemos proporcionaram um ambiente de aprendizado colaborativo e inspirador. Sou grato por todas as discussões estimulantes, pela sua paciência em me guiar durante o processo de pesquisa e por incentivar-me a explorar além dos limites estabelecidos.

Queridas amigas Leide Leão, Sanderly Dácio, Valquíria dos Santos e Adrielle Fabiola, Mara Francisca, todas vocês, expresso minha profunda gratidão. O apoio, incentivo e carinho

foram um suporte fundamental para minha jornada no mestrado. A presença constante em minha vida, suas palavras de estímulos e o ato de acreditar em mim me impulsionaram a continuar perseverando e acreditando em meu potencial. Mais uma vez, obrigado por serem minhas grandes incentivadoras. Sou abençoado por tê-las em minha vida e sou grato por todo o amor, apoio e incentivo que vocês têm me oferecido. A presença de vocês em pensamento e no coração fizeram uma diferença significativa e contribuíram para a minha conquista. Quero expressar minha profunda gratidão e amor por vocês.

Aos meus eternos sogros/pais, desde o momento em que entrei em suas vidas, senti-me acolhido e amado como um verdadeiro membro da família. Vocês abriram seus corações e lares para mim, compartilhando não apenas o amor de pais, mas também a sabedoria e experiência que só o tempo pode trazer. Sou grato pela maneira como me receberam e por todo o afeto que me dedicaram ao longo dos anos. Vocês têm sido uma fonte constante de apoio, encorajamento e inspiração. Suas palavras gentis, gestos carinhosos e presença amorosa têm sido um suporte essencial em minha vida. Mesmo nos momentos difíceis, sei que posso contar com o amor de vocês e apoio para me fortalecer. Vocês são exemplos de generosidade, compaixão e união familiar, e sinto-me verdadeiramente abençoado por fazer parte da vida de vocês. Vocês são pais/sogros maravilhosos, e o amor que demonstram não conhece limites. Vocês têm sido um exemplo de amor incondicional e dedicação, e sou verdadeiramente grato por tê-los como parte da minha vida. Seu amor e carinho têm sido uma bênção constante, trazendo alegria e felicidade ao meu coração. Neste momento de agradecimento, quero que saibam o quanto amo vocês e quanto valorizo a presença de vocês em minha vida. Agradeço a Deus por tê-los colocado em meu caminho, e farei tudo ao meu alcance para honrar o amor e apoio que vocês me dão. Com todo o meu amor e gratidão,

RESUMO

Esta dissertação de mestrado está vinculada à linha de pesquisa I: Perspectivas teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH) do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Tem como objetivo analisar se o currículo escolar das escolas indígenas da etnia Ticuna, na terra indígena Vila de Betânia, no Alto Solimões, Amazonas, tem negociado e articulados os saberes, culturais, identidades e pedagogia Ticuna no contexto do currículo escolar específico e diferenciado. Os Objetivos específicos se estruturam buscando: a) Mapear os documentos legais que orientam a educação escolar indígena (Nacionais, Estaduais e Municipais de Santo Antônio do Içá); b) Identificar se o currículo das escolas indígenas (estadual e municipal), especificamente da etnia Ticuna, contemplam os aspectos culturais e étnicos do povo levando em consideração os documentos curriculares norteadores da comunidade Vila Betânia do povo Ticuna; c) Descrever os mecanismos de produção e articulação dos saberes Ticuna no contexto curricular a partir dos documentos selecionados. Os dados serão produzidos levando em consideração a pesquisa qualitativa segundo Gonzales Rey (2005), tendo como elemento de análise, os documentos curriculares (RCNEI, DCNEI, PPP, Atas, Calendários Escolares) que estão inseridos nas escolas indígenas Ticuna localizadas na comunidade Vila Betânia.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo Intercultural. Educação Escolar Indígena. EscolasTicuna. Povo Ticuna.

ABSTRACT

This master's dissertation is linked to research line I: Theoretical-methodological perspectives for the Teaching of Human Sciences of the Postgraduate Program in Teaching Sciences and Humanities (PPGECH) of the Institute of Education, Agriculture and Environment (IEAA) at the Federal University of Amazonas (UFAM). Its objective is to analyze whether the school curriculum of indigenous schools of the Ticuna ethnic group, in the Vila de Betânia indigenous land, in Alto Solimões, Amazonas, has negotiated and articulated Ticuna knowledge, cultures, identities and pedagogy in the context of the specific and differentiated school curriculum. The specific objectives are structured seeking to: a) Map the legal documents that guide indigenous school education (National, State and Municipal of Santo Antônio do Içá); b) Identify whether the curriculum of indigenous schools (state and municipal), specifically of the Ticuna ethnic group, contemplate the cultural and ethnic aspects of the people taking into account the guiding curricular documents of the Vila Betânia community of the Ticuna people; c) Describe the mechanisms of production and articulation of Ticuna knowledge in the curricular context based on the selected documents. The data will be produced taking into account qualitative research according to Gonzales Rey (2005), using as an element of analysis the curricular documents (RCNEI, DCNEI, PPP, Minutes, School Calendars) that are inserted in the Ticuna indigenous schools located in the Vila Betânia community.

KEYWORDS: Intercultural Curriculum. Indigenous School Education. Ticuna Schools. Ticuna People.

LISTA DE TRADUÇÃO

AICÜNA - Personagem da lenda ticuna

CANCAM - Pássaro preto da cabeça branca

EWARE - Lago onde yoí pescava

JACARERANA - Réptil terreno (jacuraru).

JAPÓ - Pássaro do lago

MANGUARI - Ave (cowa)

MAPANA - Nome da mulher personagem indígena do mito ticuna.

MOWATCHA - Personagem da lenda indígena.

NGU'TAPA - Personagem da lenda ticuna (masculino).

PARANÃ - Palmeira cujas folhas são usadas para a cobertura de casas

PAXIUBA - Palmeira resistente usada na construção de casas

QUATIPURU - Macaco amarelo do rabo peludo

SAMAUMEIRA - Árvore grande, personagem de várias histórias do povo ticuna (Wone).

TANIBOCA - Árvore que serve para a madeira

TAXIZEIRA - Casa do táxi (formiga que faz casa em árvores)

TCHA - Capim-santo

TETCHI - Fruta comestível

UMARI - Fruta comestível

VAÜ - Onça

WONE – Samaumeira (planta samaúma)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Ata de reunião de assinatura de boletins.....	115
Figura 2: Assinatura de pais ou responsáveis.....	115
Figura 3: Carta de anuência.....	116
Figura 4: Calendário escolar do estado.....	118
Figura 5: Calendário escolar da comunidade diferenciado.....	118

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Escola Estadual Dom Pedro I.....	41
Imagem 2: Escola Municipal Indígena Metacö.....	43
Imagem 3: Primeira Igreja Batista Regular.....	59
Imagem 4: Casa onde a dona Janete ensinava os indígenas.....	62
Imagem 5: Professor Getúlio Ataíde (Escola Esperança).....	65
Imagem 6: Nova Igreja Batista	67

LISTA DE QUADRO

Quadro 1: Documentos selecionados e analisados.....	28
Quadro 2: Ata de reuniões de assinatura de boletins e carta de anuência.....	114

LISTA DE SIGLAS

APIMP – Organização dos Povos Indígenas do Médio Purus

AM – Amazonas

AMISM - Associação das Mulheres Indígenas Saterê Mawé

APIAB – Associação dos Povos Indígenas do Baixo Rio Negro

APIB – Associação dos Povos Indígenas do Brasil

CGTT – Conselho Geral da Tribo Ticuna

COIAB – Coordenações Indígenas da Amazônia Brasileira

COP - Conferência da Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas

DOU – Diário oficial da União

DSEI – Distrito Sanitário Especiais Indígenas

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil

FUNAPI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

IBGE – Instituto Brasileiro Geográfico e Estatística

MEC – Ministério da Educação

OGPTB – Organização Geral dos Professores Indígenas Bilíngues

OPIM – Organização dos Povos Indígenas Médio Rio Afluentes

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPGECH – Programa de Pós-graduação de Ensino de Ciências e Humanidades

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UNI – União das Nações Indígenas

SUMÁRIO

PALAVARS INICIAIS: Do interesse pelo tema a construção de uma proposta de pesquisa.....	18
SEÇÃO 1 – PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS.....	23
1.1 Pesquisa Qualitativa.....	23
1.2 Estudos Culturais.....	31
1.3 Do contexto da pesquisa.....	39
 SEÇÃO 2 – POVO TICUNA: HISTÓRIA, RESILIÊNCIA E MOVIMENTO INDÍGENA.....	 47
2.1 História de criação do povo: Narrativas originárias do povo.....	47
2.2 O povo Ticuna e sua presença no Alto Solimões.....	54
2.3 Processo civilizatório do povo Ticuna da comunidade Vila de Betânia.....	58
2.4 Movimento Indígena e a Educação Escolar Indígena.....	71
2.5 A importância das Leis 10.639/25 e 11.645/28 na Educação Escolar Indígena e Afro-Brasileira.....	85
 SEÇÃO 3 – CURRÍCULO INTERCULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENATICUNA DA COMUNIDADE VILA DE BETÂNIA.....	 90
3.1 O Movimento Indígena da Amazônia: Das Lutas a Efetivação da Educação Escolar Indígena Ticuna.....	90
3.2 Concepções de Currículo e Currículo Intercultural.....	97
3.3 Currículo Intercultural e Educação Escolar Indígena Ticuna.....	109
3.4 O que nos dizem as Atas Escolares sobre a Comunidade Ticuna.....	115
3.5 O Calendário Escolar Ticuna.....	118
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 122
REFERÊNCIAS.....	125
ANEXOS A - Autorização do uso de imagem.....	131

PALAVRAS INICIAIS

DO INTERESSE PELO TEMA A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE PESQUISA

Início este texto, que compõe minha proposta de dissertação de mestrado, apresentando as inquietações que delinearam minha trajetória desde a Educação Básica até minha inserção no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH). Ao longo dessa caminhada, vivenciei diversas experiências que trouxeram-me reflexões sobre a educação especialmente no que tange ao currículo escolar indígena.

Durante meu período escolar na Educação Básica, sempre mantive um olhar diferenciado para as questões pedagógicas, especialmente no que se refere à educação indígena. O convívio com colegas indígenas despertou em mim reflexões profundas sobre o funcionamento do sistema educacional e as barreiras que eles enfrentavam. Era evidente que as dificuldades que meus colegas indígenas encontravam na escola não se limitavam a questões acadêmicas, mas estavam intimamente ligadas à falta de uma abordagem pedagógica adequada às suas realidades culturais.

Eu me perguntava como era possível que, em um ambiente de aprendizagem que deveria ser inclusivo e acolhedor, essas diferenças culturais e linguísticas não fossem plenamente reconhecidas e respeitadas. Via meus colegas enfrentarem desafios que iam além do conteúdo das disciplinas; tratavam-se de barreiras impostas por um currículo que não dialogava com suas tradições, línguas e formas de ver o mundo. Isso me fez refletir sobre o quanto o sistema educacional pode ser excludente para aqueles que não se enquadram no padrão estabelecido pela escola.

A educação indígena no Brasil tem sido um campo de grandes desafios e aprendizados. Ao longo de meus 17 anos de experiência como professor na educação básica, tive o privilégio de trabalhar em diferentes contextos educacionais. Nos últimos quatro anos, essa vivência foi enriquecida pela imersão no universo da educação indígena na comunidade Vila de Betânia, no município de Santo Antônio do Içá, Amazonas. Esse novo cenário trouxe não apenas novos conhecimentos e experiências, mas também preocupações profundas em relação à implementação de currículos que dialoguem com a realidade local.

Durante minha vivência profissional, percebi que um dos maiores desafios enfrentados pelos educadores indígenas é a falta de acesso a documentos norteadores fundamentais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI). Apesar de frequentemente mencionados em formações e discussões

pedagógicas, esses documentos muitas vezes não estão disponíveis de forma acessível aos professores, o que dificulta o planejamento e a execução de uma educação de qualidade. Essa ausência de materiais é preocupante, pois o currículo escolar deve servir como alicerce para orientar a prática pedagógica em qualquer escola.

Ao observar essa realidade, compreendo que há uma desconexão entre o que é teorizado nas políticas públicas e o que efetivamente chega às escolas indígenas. No contexto da educação indígena, essa afirmativa ganha ainda mais relevância, pois é imprescindível que o currículo seja adaptado às especificidades culturais e linguísticas das comunidades.

Além disso, é notável que a formação dos professores indígenas carece de uma abordagem mais aprofundada sobre a importância e o uso desses documentos norteadores. Como professor formado em Geografia e com uma formação em Normal Superior, vejo a necessidade de capacitar os educadores indígenas para que conheçam, compreendam e utilizem esses documentos de forma eficaz. O PPP, por exemplo, é um documento que deveria ser elaborado de maneira coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar, e refletir as particularidades e anseios dessa comunidade.

Entretanto, na prática, o PPP muitas vezes é elaborado de forma distante dos professores e alunos indígenas, o que dificulta sua aplicabilidade no cotidiano escolar. A falta de clareza sobre como esses documentos podem ser ferramentas para a organização da escola acaba por aumentar a distância entre a teoria e a prática. Como resultado, a educação nessas comunidades enfrenta desafios que poderiam ser minimizados com uma maior inclusão e apropriação dessas ferramentas.

Outro ponto que merece destaque é a ausência de materiais pedagógicos que dialoguem diretamente com a realidade indígena. Embora haja uma discussão crescente sobre a necessidade de um currículo que contemple a diversidade étnica e cultural do Brasil, os materiais didáticos disponíveis para as escolas indígenas ainda são escassos.

Na comunidade Vila de Betânia, percebo que há uma forte oralidade e uma rica sabedoria ancestral que não é devidamente contemplada pelos currículos vigentes. As tradições e conhecimentos indígenas deveriam ser integrados de forma mais robusta ao currículo escolar, a fim de garantir que os alunos reconheçam e valorizem suas próprias culturas. Nesse sentido, a educação intercultural, como defendida por Candau (2012), propõe que "a educação deve valorizar as diferentes culturas e promover o diálogo entre elas". Esse conceito é fundamental para o desenvolvimento de uma educação que atenda às necessidades das comunidades indígenas.

No entanto, para que essa proposta seja implementada com sucesso, é necessário que os educadores indígenas conheçam e utilizem os documentos curriculares que podem auxiliá-los nessa tarefa. É essencial que haja formações continuadas que promovam a compreensão do PPP, RCNEI e outros documentos que regem a educação nacional, para que os professores se sintam preparados para desenvolver suas práticas pedagógicas de forma contextualizada.

Por outro lado, também é fundamental que o Estado desempenhe um papel mais ativo na garantia de que esses materiais estejam disponíveis nas escolas indígenas. Não basta apenas falar sobre a importância desses documentos; é preciso que eles sejam acessíveis e que os professores tenham a oportunidade de estudá-los e aplicá-los em suas rotinas de ensino.

Como professor e pesquisador, anseio por respostas para essas questões. O desenvolvimento de uma educação de qualidade nas comunidades indígenas passa, necessariamente, pela capacitação dos educadores e pela disponibilização de materiais pedagógicos adequados. Além disso, acredito que a comunidade escolar como um todo – alunos, professores, pais e lideranças indígenas – deve ser envolvida no processo de construção curricular. Essa participação é crucial para que o currículo reflita não apenas as diretrizes nacionais, mas também as particularidades e os valores das comunidades indígenas.

Diante disso, minha experiência como professor tem mostrado que a educação indígena precisa de uma reformulação que contemple de maneira mais efetiva as realidades e as demandas locais. Para isso, a formação continuada e o acesso a documentos curriculares são passos fundamentais para garantir que os professores indígenas tenham as ferramentas necessárias para desempenhar seu papel com excelência.

Diante dessas inquietações tenho proposto como questão norteadora: Em que medida tem se constituído os currículos das escolas indígenas inseridas na comunidade Vila Betânia do Povo Ticuna, levando em consideração o que propõe os projetos societários do povo, bem como, documentos normativos curriculares voltadas a educação específica e diferenciada? A partir desta indagação que é apresento enquanto objetivo central: *Analisar se o currículo escolar das escolas indígenas da etnia Ticuna, na Terra Indígena Vila de Betânia, no Alto Solimões, Amazonas, tem negociado e articulado com os saberes, culturais, identidades e pedagogia Ticuna no contexto específico e diferenciado.* Enquanto objetivos específicos, proponho: a) *Mapear os documentos legais que orientam a educação escolar indígena (Nacionais, Estaduais e Municipais de Santo Antônio do Içá); b) Identificar se o currículo das escolas indígenas (estadual e municipal), especificamente da etnia Ticuna, contemplam os aspectos culturais e étnicos do povo levando em consideração os documentos curriculares norteadores da comunidade Vila Betânia do povo Ticuna; c) Descrever os mecanismos de*

produção e articulação dos saberes Ticuna no contexto curricular a partir dos documentos selecionados.

A proposta de organização dos debates teóricos e de análise desta dissertação tem se concentrado na seguinte estrutura: Seção I os elementos metodológicos que estruturam e organizam a produção de dados desta dissertação de mestrado apresentando a pesquisa qualitativa como campo de trânsito na construção e análise dos dados, além de apresentar o instrumento de levantamento documental como estratégia de produção de dados (1.1).

Na seção II apresento a história do povo Ticuna, levando em consideração as narrativas constituídas pelo próprio povo e apresentado no Projeto Político Pedagógico das escolas que compõem o campo de pesquisa (tópico 2.1) no entanto trago a história e a presença do povo Ticuna no Alto Solimões são marcadas por uma trajetória de resistência, adaptação e preservação cultural (2.2) além de estabelecer os elementos colonizatórios que aproximam o povo Ticuna da localidade ao qual hoje denominamos de Comunidade Vila Betânia (tópico 2.3). Ainda na seção II, estabeleço um debate entorno do movimento indígena e os mecanismos instituídos por ele para estabelecer o direito à educação escolar indígena específica e diferenciada (tópico 2.3).

A seção III está organizada para dialogar sobre a perspectiva do currículo intercultural e os debates acadêmicos produzidos voltados a articulação no contexto da Educação Escolar Indígena. Para a composição deste tópico, serão analisados documentos essenciais que norteiam a educação indígena na comunidade da Vila de Betânia, incluindo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas Municipal Metacü e Estadual Dom Pedro I, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI), além das atas das reuniões escolares e do calendário escolar. Esses documentos desempenham um papel fundamental na organização do ensino, pois estabelecem diretrizes, princípios e práticas pedagógicas que orientam o currículo diferenciado, a valorização da cultura indígena e a gestão escolar. A análise desses registros possibilita compreender como a educação se estrutura dentro das especificidades locais, evidenciando tanto os avanços quanto os desafios enfrentados na implementação de um ensino que respeite e fortaleça a identidade do povo Ticuna.

Destaco que as análises estão centradas na Comunidade Indígena Vila de Betânia, localizada no município de Santo Antônio do Içá a 878,71 km da capital Manaus, e terá como objetos de estudo a Escola Estadual Dom Pedro I, que atende do 6º ao 3º ano do ensino médio, e a Escola Municipal Metacü, que atende do 1º ao 5º ano.

Vale ressaltar que a abordagem que organiza a produção de dados está amparada na pesquisa qualitativa, tendo como instrumento para a produção de dados, a análise por meio de levantamento documental, definida por Silva (2001, p. 40) como [...]a pesquisa realizada em material que não recebeu tratamento analítico”. Falaremos sobre a estratégias metodológicas na seção a seguir.

SEÇÃO I

PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

1.1 Pesquisa Qualitativa

É importante destacar que a construção de currículos diferenciados/específicos parece ter sido e ainda é um dos maiores desafios postos para a escolaridade dos indígenas. De acordo com a visão de leitura e convívio do pesquisador no universo indígena pautam como importante a inclusão dos indígenas com sua cultura, língua e identidade como ponto crucial para a adequação de um currículo diferenciado para essa categoria.

Diante disso, são colocados em questão alguns questionamentos que soam como inquietações e que primam por respostas. O currículo da escola indígena sendo um documento criado para ser trabalhado de acordo com a realidade de cada etnia e suas especificidades, elenca-se os seguintes questionamentos: O currículo pensado para as escolas indígenas do Amazonas tem se preocupado com as especificidades culturais e identidades étnicas dos povos originários em questão? Como as comunidades indígenas, a partir de professores e professoras indígenas, tem percebido a efetividade do currículo escolar amazônica em suas escolas?

Indagações como estas levam a refletir sobre o currículo da escola indígena da etnia Ticuna, localizada na Terra Indígena Vila de Betânia em Santo Antônio do Içá, na região do Alto Solimões, Estado do Amazonas, Brasil. É mediante essas indagações que propomos como dinâmica que sustentará pensar a produção de dados, a pesquisa qualitativa pautada em Gonzales-Rey (2005).

A pesquisa qualitativa tem se destacado como uma abordagem fundamental nas ciências humanas, particularmente por sua capacidade de captar as nuances e complexidades da realidade social. Nesse contexto, a González Rey (2005) oferece uma contribuição significativa ao abordar a subjetividade como um aspecto central para a compreensão dos fenômenos sociais. Em sua perspectiva, a subjetividade não é simplesmente um reflexo individual ou uma reação a estímulos externos, mas um processo dinâmico, que se constrói na relação entre o sujeito e o contexto sociocultural em que ele está inserido.

Para González Rey (2005), a subjetividade não deve ser vista como algo intrínseco ao indivíduo, isolado de seu contexto. Ao contrário, ela é um processo que se dá em constante interação com o meio social, cultural e histórico. O autor critica as abordagens tradicionais, que tendem a reduzir a subjetividade a aspectos intrapsíquicos ou a tratá-la como um conjunto de variáveis mensuráveis, argumentando que a subjetividade é mais complexa e que ela está

em constante processo de transformação. Como ele coloca, “[...] a subjetividade é uma forma complexa de organização de significados que emerge nas interações sociais, englobando o que é individual e o que é coletivo” (González Rey, 2005, p. 35).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa, com seu foco na compreensão dos significados e experiências humanas, oferece o terreno ideal para investigar a subjetividade. O método qualitativo se alinha à ideia de que a subjetividade é construída nas interações sociais e que os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências são elementos centrais para a compreensão de suas ações e modos de pensar. Assim, a pesquisa qualitativa permite que o pesquisador explore as dimensões subjetivas dos fenômenos sociais, algo que dificilmente seria captado por métodos quantitativos tradicionais.

A epistemologia qualitativa proposta por González Rey (2005) também se distancia das abordagens positivistas e suas noções de objetividade. Ele sugere que a pesquisa qualitativa deve ser vista como um processo criativo, no qual o pesquisador não é um mero observador passivo, mas um participante ativo na construção do conhecimento. Nesse processo, o pesquisador e os sujeitos de pesquisa estabelecem uma relação dialógica, na qual os significados emergem a partir das interações entre ambos. Como afirma González Rey (2005, p. 49), “[...] o conhecimento na pesquisa qualitativa é construído conjuntamente entre pesquisador e sujeito, por meio de um processo dialógico que não se reduz à coleta de dados, mas à produção de sentidos”.

Essa abordagem da pesquisa qualitativa tem implicações importantes para a prática investigativa. O autor propõe que, em vez de buscar a neutralidade ou a imparcialidade, o pesquisador/a deve estar aberto a dialogar com as múltiplas subjetividades que emergem no campo de pesquisa. Isso significa reconhecer que a subjetividade do próprio pesquisador/a também influencia o processo investigativo e que a construção do conhecimento é um processo co-criativo.

González Rey (2005) ainda aponta em seus escritos que a interrelação entre subjetividade e cultura está na negociação e articulação que os processos subjetivos. Isso implica pensar a partir do campo empírico que essas dinâmicas sociais no contexto da pesquisa não podem ser apresentadas na construção de uma pesquisa, isolada das práticas culturais e dos contextos históricos em que os sujeitos estão inseridos. A cultura, segundo ele, é o terreno onde a subjetividade se forma e se manifesta, sendo ao mesmo tempo produtora e produto dos processos subjetivos. Dessa forma, a pesquisa qualitativa deve considerar o papel da cultura na construção da subjetividade, entendendo que os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências estão profundamente enraizados em suas práticas culturais.

Para González Rey (2005, p. 67), “[...] a subjetividade é uma expressão da cultura, e ao mesmo tempo, a cultura é formada pelas múltiplas expressões subjetivas dos indivíduos que a compõem”. Essa visão desafiadora rompe com abordagens que isolam o sujeito do seu contexto, oferecendo uma perspectiva mais holística para a análise qualitativa.

González Rey (2005) no contexto da pesquisa qualitativa, busca ressignificar a noção de subjetividade e ao propor uma abordagem culturalmente tencionada para a investigação dos fenômenos humanos. Sua ênfase na subjetividade como um processo dinâmico, constituído nas interações sociais e culturais, desafia as abordagens tradicionais e oferece novas possibilidades metodológicas para os pesquisadores qualitativos. Ao compreender que o conhecimento é produzido de forma colaborativa e que a subjetividade está imersa em um contexto cultural e histórico, González Rey redefine o papel do pesquisador e a própria natureza da investigação qualitativa.

A pesquisa qualitativa proposta por Fernando González Rey (2005) oferece uma perspectiva inovadora ao destacar a subjetividade como um processo central na investigação dos fenômenos humanos. A ênfase na complexidade dos significados e das interações sociais coloca essa abordagem em oposição às metodologias positivistas, que tendem a simplificar as relações humanas e reduzir os processos subjetivos a variáveis objetivas. Quando essa concepção de pesquisa qualitativa é articulada com a análise documental, surge uma oportunidade de aprofundar a compreensão da subjetividade, ao mesmo tempo em que se explora como os documentos refletem, produzem e são produtos das práticas culturais e sociais.

A análise documental, enquanto método de pesquisa, envolve o exame sistemático de materiais escritos, visuais ou digitais que registram informações sobre uma determinada realidade. Essa técnica permite que o pesquisador/a qualitativo explore aspectos históricos, culturais e sociais por meio de documentos que variam de textos oficiais, como leis e políticas públicas, a produções culturais, como cartas, diários, imagens e obras literárias. Para González Rey (2005), a análise documental pode ser integrada à pesquisa qualitativa de maneira a considerar a subjetividade presente nos processos de produção e interpretação dos documentos. Isso implica tratar os documentos não como registros neutros ou objetivos, mas como expressões de práticas sociais e de subjetividades individuais e coletivas.

Os documentos, segundo essa abordagem, não são representações estáticas de uma realidade objetiva, mas devem ser entendidos como construções subjetivas que refletem as relações de poder, as ideologias e as interações sociais que os produziram. González Rey (2005) enfatiza que a pesquisa qualitativa deve tratar o conhecimento como um processo em

constante construção, e os documentos são parte desse processo. Ao investigá-los, o pesquisador qualitativo pode acessar as representações e interpretações subjetivas de um período ou grupo, permitindo uma análise mais profunda das práticas culturais e sociais.

Um dos principais pontos que González Rey (2005) destaca é que a subjetividade não é restrita ao indivíduo, mas é construída e negociada nas interações sociais. Os documentos, nesse sentido, são produtos dessas interações e, portanto, carregam em si a subjetividade de seus autores e do contexto em que foram criados. Isso implica que a análise documental na pesquisa qualitativa deve ir além da identificação de fatos ou informações explícitas, buscando também os significados implícitos e as subjetividades que se revelam nos textos.

Neste caso, propomos olhar documentos curriculares que são propostos para a Educação Escolar Indígena refinando para aqueles se inserem de maneira direta e indireta nas escolas indígenas Ticuna localizados na Comunidade Vila Betânia.

Ao analisar um documento, o pesquisador qualitativo deve considerar questões como: Quem produziu o documento? Quais eram as intenções ou objetivos subjacentes? Que valores ou visões de mundo estão presentes? Essas perguntas refletem a necessidade de entender o documento como parte de uma rede de significados que está em diálogo com as práticas culturais e subjetividades da época. González Rey (2005) argumenta que a subjetividade dos autores e as condições sociais em que o documento foi produzido são elementos essenciais para a compreensão do conteúdo.

Além disso, o ato de interpretar um documento também é influenciado pela subjetividade do pesquisador. Para González Rey (2005), o processo de pesquisa qualitativa é dialógico e participativo, envolvendo não apenas a coleta de dados, mas também a construção de sentidos em colaboração entre pesquisador e objeto de estudo. No caso da análise documental, isso significa que o pesquisador traz suas próprias experiências, conhecimentos e subjetividades para o processo de interpretação, o que influencia a maneira como os documentos são lidos e compreendidos.

A análise documental. Nesta perspectiva, também nos leva a compreender os documentos como manifestações de subjetividades coletivas e culturais. Um exemplo disso pode ser a análise de currículos escolares, que são documentos produzidos por agentes institucionais, mas que refletem subjetividades políticas, ideológicas e culturais de uma determinada sociedade. Esses documentos não apenas registram decisões ou normas, mas também comunicam valores e prioridades que foram negociados e estabelecidos dentro de um contexto sociopolítico específico.

Quando analisamos documentos desse tipo, a subjetividade aparece tanto nas decisões sobre o que deve ser incluído ou excluído quanto nas maneiras pelas quais esses documentos são implementados e interpretados pelos indivíduos que os recebem. Por exemplo, a análise de um currículo educacional pode revelar a subjetividade dos autores ao priorizar certos conhecimentos em detrimento de outros, bem como as disputas ideológicas e culturais que permeiam o processo de sua construção.

González Rey (2005) sugere que, ao adotar uma postura crítica na análise documental, o pesquisador qualitativo pode expor essas camadas de significados e interações que estão embutidas nos textos.

A articulação entre a pesquisa qualitativa e a análise documental proposta por González Rey (2005) oferece uma abordagem mais rica e multifacetada para a investigação dos fenômenos sociais. Essa integração permite que o pesquisador acesse a subjetividade de uma época ou de um grupo por meio dos documentos que esse grupo produziu, ao mesmo tempo em que reconhece que tanto o pesquisador quanto os sujeitos que produziram os documentos são participantes ativos na construção dos significados.

Além disso, a análise documental, quando alinhada com a perspectiva de González Rey (2005), neste caso, de subjetividade, convida os pesquisadores a irem além da leitura superficial dos textos, propondo uma investigação mais profunda que considere os contextos culturais, sociais e históricos em que os documentos foram produzidos. Isso implica uma postura crítica e reflexiva, em que o pesquisador está consciente das influências de sua própria subjetividade no processo de análise e interpretação.

Ao articular a pesquisa qualitativa com a análise documental, é possível dimensionar a compreensão de ambos os métodos, propondo uma abordagem que valoriza a subjetividade e o diálogo entre diferentes formas de conhecimento. A análise documental, nessa perspectiva, não é um método isolado, mas um processo que envolve a interação entre o pesquisador e o documento como uma expressão viva de práticas sociais e culturais. Assim, a pesquisa qualitativa torna-se um espaço para o encontro de subjetividades, onde os documentos são compreendidos não como registros objetivos do contexto da pesquisa, mas como construções que refletem e moldam as práticas culturais e sociais.

Destacamos também no quadro abaixo a organização e estruturação dos documentos selecionados e analisados ao longo da seção II e III desta dissertação.

Quadro 1: Documentos selecionados e analisados

Documento	Ano	Vínculo	Objetivo analítico
Projeto Político Pedagógico	2019	Escola Estadual Dom Pedro I	Identificar a participação da comunidade e a construção do currículo intercultural.
Projeto Político Pedagógico	2023	Escola Municipal Indígena Metacü	Oferecer um ensino de qualidade que atenda às necessidades dos alunos promovendo assim a construção do conhecimento sistematizado.
Livro Ata	1979	Igreja Batista Regular	Perceber como a Igreja estabelece sua relação com a comunidade.
Diretriz Curricular Nacional da Educação Escolar Indígena	2022	Escola Municipal Indígena Metacü	Assegurar que as instituições de Educação Infantil adotem metodologias e estratégias adequadas ao desenvolvimento infantil.
Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas	1998	Escola Estadual Dom Pedro I e Escola Municipal Indígena Metacü	Garantir uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue/multilíngue para os povos indígenas no Brasil.
Ata escolar	2024	Escola Estadual Dom Pedro I e Escola Municipal Indígena Metacü	Assegurar o registro fiel das decisões, discussões e encaminhamentos realizados nas reuniões escolares indígenas, garantindo a valorização das tradições, a participação da comunidade.
Calendário escolar estadual	2024	Escola Estadual Dom Pedro I	Analisar os impactos da imposição do calendário escolar unificado pelo Estado na rede estadual de ensino, considerando suas implicações para a realidade sociocultural das comunidades, especialmente indígenas e rurais.
Calendário escolar específico	2024	Escola Estadual Dom	Mostrar a importância

diferenciado		Pedro I	de um calendário diferenciado que atenda às necessidades da comunidade.

Fonte: Santos, 2024.

Os documentos descritos acima foram selecionados durante os meses de novembro e dezembro de 2024, juntamente com minha ida à comunidade em alguns fins de semana. Durante esse processo, tive diálogos com colegas que ainda atuam como docentes nas escolas selecionadas, o que facilitou a recepção e a coleta desses documentos. No entanto, devido ao tempo e às sucessivas trocas de pastores, muitos documentos, como atas e livros, foram se perdendo por conta das más condições dos espaços de armazenamento. Além disso, os pastores costumam levar esses documentos para suas casas, o que, nesse processo, acaba resultando no extravio de muitos registros importantes.

Consegui o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual Dom Pedro I diretamente com a gestora da escola, mas apenas em mídia digital, já que não havia uma versão impressa disponível para manuseio. Ao questionar o motivo, a resposta foi que "são muitas páginas para impressão" e, por isso, quem precisar consultar o documento deve acessá-lo digitalmente. O PPP dessa escola foi elaborado por um grupo de professores indígenas e não indígenas e teve sua última atualização em 2019, tendo em vista que precisa de uma nova atualização para assim contemplar na íntegra as mudanças ocorridas durante esses anos.

Já o PPP da Escola Municipal Indígena Metacũ foi obtido com o gestor da escola, também em formato digital. No entanto, diferentemente da Escola Dom Pedro I, a Escola Metacũ mantém uma versão física do documento na própria instituição, pois consideram essencial tê-lo disponível para consultas constantes. A última atualização desse PPP ocorreu em 2023.

Um dos documentos mais antigos que encontrei foi um livro de atas que abrange o período de 1972 a 1979. Ele foi localizado na casa de um professor, cujo pai havia sido pastor da comunidade. Em conversa com esse professor, ele explicou que, sempre que era necessário tomar decisões sobre a comunidade e a igreja, eram convocadas as lideranças locais, como o cacique, o pastor e o delegado da comunidade. Todas as decisões eram documentadas nesse livro, registrando assim parte da história e organização comunitária daquele período.

Os documentos oficiais de referência educacional, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEI) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNEI), foram obtidos por meio de plataformas digitais. Durante

minha pesquisa, constatei que o DCNEI, criado em 1998, ainda não sofreu nenhuma atualização até o momento. O mesmo ocorre com o RCNEI, que também foi criado em 1998 e permanece sem revisões.

No que diz respeito às atas escolares, tanto da Escola Estadual Dom Pedro I quanto da Escola Municipal Indígena Metacö, elas foram criadas no ano de 2024, sendo redigidas pelos secretários de cada escola. As reuniões que originaram esses registros aconteceram nas próprias escolas e foram documentadas com assinaturas de todos os participantes presentes.

O calendário escolar de 2024 foi outro documento que obtive, sendo que recebi duas versões distintas. A primeira era o calendário oficial do Estado, que impõe as datas e o período letivo para todas as escolas da rede estadual. A segunda versão foi um calendário específico, elaborado para atender às necessidades da comunidade, considerando suas festividades e eventos tradicionais. Esse calendário diferenciado foi criado em conjunto com todos os membros da escola, garantindo que contemplasse as datas significativas para a cultura local. Ambos os calendários foram elaborados no ano de 2024.

Esse levantamento documental foi fundamental para compreender a organização e os desafios enfrentados pelas escolas da comunidade, evidenciando tanto as dificuldades na preservação de registros históricos quanto as adaptações feitas para garantir que a educação atenda às especificidades culturais da comunidade indígena.

1.2 Estudos Culturais, o Grupo Modernidade/Colonialidade e Decolonialidade

O campo dos Estudos Culturais tem se consolidado como uma abordagem interdisciplinar voltada para a compreensão das dinâmicas culturais, enfatizando o papel das relações de poder na construção das identidades e na produção de significados. Stuart Hall (1997), um dos principais teóricos dessa corrente, argumenta que "a cultura é um campo de luta e negociação onde diferentes grupos sociais disputam representações e significados" (Hall, 1997, p. 89). Dessa forma, os Estudos Culturais não apenas analisam a cultura como um reflexo da sociedade, mas também como um espaço de negociação, suturas e rasuras.

O Grupo Modernidade/Colonialidade surge na América Latina como uma resposta crítica à dominação epistemológica imposta pelo projeto moderno ocidental. Pensadores como Aníbal Quijano, Walter Dignolo e Enrique Dussel propõem a necessidade de questionar as estruturas coloniais que continuam a operar nos sistemas de conhecimento e nas instituições sociais. Quijano (2005) introduziu o conceito de colonialidade do poder, que descreve como as hierarquias raciais e epistemológicas da colonização se perpetuam na contemporaneidade.

Para ele, "a colonialidade não terminou com o fim do colonialismo formal, mas segue estruturando as relações sociais, econômicas e epistêmicas" (Quijano, 2005, p. 35).

A decolonialidade, por sua vez, emerge como um projeto político e epistemológico que busca desestabilizar os padrões hegemônicos de conhecimento e dar voz às epistemologias subalternas. Walter D. Mignolo (2011) afirma que "a decolonialidade não se trata apenas de criticar a modernidade, mas de criar alternativas baseadas em saberes outros, que foram historicamente marginalizados" (Mignolo, 2011, p. 23). Essa proposta implica em um deslocamento radical do pensamento ocidental como única referência válida para a produção do conhecimento.

Silva (1999) contribui significativamente para essa discussão ao destacar que a educação desempenha um papel crucial na manutenção e contestação das estruturas de poder. Para ele, "o currículo escolar não é neutro, mas um espaço de disputa onde diferentes perspectivas culturais e ideológicas se confrontam" (Silva, 1999, p. 42). Dessa maneira, a decolonialidade também se reflete no debate sobre os currículos escolares, incentivando a inclusão de perspectivas indígenas, africanas e outras formas de conhecimento tradicional.

A relação entre os Estudos Culturais e a decolonialidade revela a importância de compreender como os discursos são construídos e legitimados. Hall (2003) enfatiza que "a identidade é um processo em constante construção, atravessado por relações de poder e por discursos que determinam quem tem voz e quem é silenciado" (Hall, 2003, p. 56). Essa perspectiva reforça a necessidade de problematizar as narrativas dominantes e criar espaços para representações plurais.

O Grupo Modernidade/Colonialidade desafia a naturalização das categorias impostas pelo projeto moderno, propondo uma reflexão sobre como os saberes indígenas e afrodescendentes foram historicamente desqualificados. Dussel (2000) aponta que "a modernidade não pode ser compreendida sem sua face obscura, a colonialidade, que possibilitou sua expansão e dominação" (Dussel, 2000, p. 17). Esse reconhecimento é essencial para a construção de alternativas epistemológicas que valorizem a diversidade de experiências e conhecimentos.

A educação decolonial propõe metodologias que rompam com o eurocentrismo, promovendo abordagens pedagógicas que dialoguem com os contextos locais. Nesse sentido, Catherine Walsh (2007) argumenta que "a decolonialidade na educação exige uma reorientação epistemológica que reconheça a legitimidade dos saberes ancestrais e comunitários" (Walsh, 2007, p. 71). Esse deslocamento abre espaço para práticas pedagógicas

mais inclusivas e representativas das realidades históricas e culturais dos povos marginalizados.

Ao longo das últimas décadas, o debate sobre a colonialidade do saber tem incentivado a revisão crítica dos currículos acadêmicos e das formas de produção do conhecimento. Grosfoguel (2016) ressalta que "a superação da colonialidade exige uma desobediência epistêmica que permita a emergência de novos paradigmas" (Grosfoguel, 2016, p. 94). Esse processo não implica em um simples abandono das referências ocidentais, mas na ampliação do escopo de vozes que participam da construção do conhecimento.

As contribuições dos Estudos Culturais, do Grupo Modernidade/Colonialidade e da decolonialidade são fundamentais para a análise crítica das estruturas de poder que moldam a sociedade. O reconhecimento de que a colonialidade persiste em diversas esferas – da economia à cultura, da política à educação – reforça a necessidade de alternativas que desafiem essas estruturas. Ao questionar os fundamentos do conhecimento ocidental e propor novas abordagens epistemológicas, essas correntes teóricas oferecem caminhos para uma compreensão mais ampla e inclusiva do mundo.

Nesse sentido, a colonialidade se manifesta não apenas na economia e na política, mas também no conhecimento e na subjetividade. Mignolo (2011) argumenta que "a desobediência epistêmica é um passo necessário para a construção de epistemologias outras, capazes de romper com a lógica eurocêntrica e valorizar os saberes locais e tradicionais". Dessa forma, a decolonialidade se apresenta como um projeto crítico que visa desestabilizar as narrativas dominantes e promover outras formas de conhecimento.

Silva (1999) reforça essa perspectiva ao discutir a educação como um campo de disputas produzidas nas relações de poder, onde os currículos escolares refletem e reproduzem valores dominantes. Segundo o autor, "o currículo não é neutro; ele é um campo de poder, onde se estabelecem hierarquias culturais e se legitimam certas formas de conhecimento em detrimento de outras". A partir dessa visão, o currículo pode ser entendido como uma arena em que a colonialidade do saber se manifesta, excluindo perspectivas indígenas, africanas e outras matrizes epistemológicas subalternizadas.

A proposta decolonial desafia esses paradigmas ao questionar a centralidade do pensamento ocidental e abrir espaço para múltiplas epistemologias. Grosfoguel (2016, p. 56) destaca que "não se trata apenas de incluir novos conteúdos nos currículos, mas de transformar a própria lógica de produção do conhecimento, reconhecendo a diversidade de formas de saber e ser". Essa mudança implica em repensar o papel das universidades e das instituições de ensino na reprodução das hierarquias epistêmicas.

Na prática, a decolonialidade tem influenciado diversos campos, como a educação, as artes e as ciências sociais. No Brasil, a adoção de políticas afirmativas e a incorporação de saberes indígenas e afrodescendentes nos currículos são reflexos dessa movimentação. No entanto, há resistências institucionais e desafios para a efetivação de uma educação verdadeiramente decolonial.

A relação entre os Estudos Culturais e a decolonialidade também pode ser observada nas discussões sobre representação e discurso. Hall (1997) enfatiza que "o discurso não apenas reflete a realidade, mas também a constrói, moldando percepções e reforçando relações de poder". Isso significa que as narrativas coloniais ainda presentes na mídia e na educação influenciam a forma como determinados grupos são vistos e compreendidos.

Dessa forma, a decolonialidade não se restringe a uma crítica acadêmica, mas se configura como um movimento político e epistemológico que busca criar condições para que outras vozes e conhecimentos sejam valorizados. Essa abordagem permite vislumbrar um mundo onde diferentes formas de saber coexistam e dialoguem sem hierarquias predeterminadas.

A interseção entre os Estudos Culturais e a decolonialidade abre novas possibilidades para compreender e intervir na realidade social, especialmente na América Latina, onde os legados coloniais ainda se fazem presentes de maneira marcante. A valorização das epistemologias do Sul Global e das experiências históricas locais é fundamental para romper com a dependência teórica em relação ao Norte Global.

No campo educacional, essa perspectiva implica na criação de práticas pedagógicas que promovam a autonomia intelectual e a valorização das identidades culturais. Isso inclui desde a reformulação curricular até a produção de materiais didáticos que reflitam a diversidade dos saberes existentes.

Os Estudos Culturais, o Grupo Modernidade/Colonialidade e a perspectiva decolonial fornecem ferramentas analíticas essenciais para compreender e desconstruir as hierarquias epistêmicas e culturais impostas pela colonialidade. Essas abordagens permitem vislumbrar alternativas para um mundo mais plural e inclusivo, onde diferentes formas de conhecimento possam coexistir e dialogar em igualdade de condições.

É importante também salientar como tenho estabelecido as articulações entre esses campos teóricos no contexto da pesquisa que aqui se apresenta enquanto dissertação de mestrado. Os Estudos Culturais, a Modernidade/Colonialidade e a Decolonialidade têm sido fundamentais para a construção do arcabouço teórico e metodológico da minha dissertação.

Essas abordagens fornecem uma compreensão crítica das estruturas de poder, do conhecimento e das dinâmicas sociais que permeiam o contexto investigado. Por meio desses campos conceituais, explorarei como esses referenciais teóricos têm contribuído para minha pesquisa, evidenciando seu impacto na análise e interpretação dos fenômenos estudados. Ou seja, busquei olhar como os discursos colonizatórios ainda constroem elementos submissos no contexto escolar, além de observar nos documentos analisados, as relações de poder, as questões de subversão e resistência do povo Ticuna residentes na Vila Betânia.

Os estudos culturais emergiram como um campo interdisciplinar preocupado com a relação entre cultura, poder e identidade. Stuart Hall (2003) destaca que a cultura não deve ser entendida como um conjunto fixo de significados, mas como um espaço de disputa e negociação simbólica. Essa perspectiva tem sido importante para minha dissertação, pois permite analisar as representações culturais e suas implicações nas práticas sociais, especialmente no contexto das populações historicamente marginalizadas.

A Modernidade/Colonialidade, por sua vez, oferece uma crítica ao projeto moderno ocidental, demonstrando como ele está intrinsecamente ligado à colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005). Essa abordagem é crucial para compreender como estruturas coloniais continuam a operar no presente, moldando relações de dominação e subalternidade. Em minha pesquisa, essa perspectiva auxilia na identificação de resquícios coloniais que permeiam as narrativas e práticas sociais do objeto de estudo.

O pensamento decolonial, articulado por autores como Mignolo (2017) e Maldonado-Torres (2007), propõe a necessidade de uma ruptura epistêmica com a colonialidade do saber. Esse referencial tem sido valioso para minha pesquisa ao questionar a centralidade do conhecimento eurocêntrico e valorizar epistemologias alternativas, especialmente aquelas originadas em contextos periféricos e indígenas. Dessa forma, minha dissertação busca construir uma abordagem mais plural e comprometida com a justiça epistêmica.

A intersecção entre os estudos culturais e a Decolonialidade permite analisar como as representações e práticas culturais são atravessadas por relações de poder e resistência. Hall (1997) argumenta que as identidades culturais são formadas em um campo de forças contraditórias, e essa compreensão tem sido essencial para problematizar as formas como os sujeitos do meu estudo se posicionam diante das estruturas dominantes.

Outro aspecto relevante é a crítica ao universalismo da modernidade, enfatizada por autores da Modernidade/Colonialidade. Quijano (2005) demonstra como a modernidade não pode ser dissociada de seu caráter colonial, pois a construção do mundo moderno foi viabilizada por processos de exploração e subjugação. Essa perspectiva tem me ajudado a

situar minha pesquisa em um contexto mais amplo, reconhecendo que as questões estudadas não são isoladas, mas fazem parte de uma estrutura global de poder.

A abordagem decolonial também questiona os modos de produção do conhecimento acadêmico, propondo uma epistemologia insurgente que reconhece saberes subalternizados (Grosfoguel, 2016). Esse olhar tem me levado a repensar a metodologia da minha dissertação, buscando incorporar vozes e perspectivas que historicamente foram silenciadas.

Na prática, isso significa valorizar narrativas orais, memórias coletivas e outras formas de conhecimento que escapam das lógicas tradicionais da ciência moderna. Como sugere Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do saber impõe barreiras epistemológicas que precisam ser desafiadas para que seja possível construir um conhecimento mais democrático e inclusivo.

Além disso, os estudos culturais possibilitam uma análise mais aprofundada das práticas culturais enquanto espaços de resistência e ressignificação. Hall (1992) afirma que a cultura é um campo de disputa onde diferentes grupos lutam pela hegemonia de significados. Essa concepção tem sido útil para identificar como os sujeitos do meu estudo negociam e reinventam suas identidades dentro das estruturas de poder existentes.

A colonialidade do ser discutida por Fanon (2008), também se apresenta um conceito relevante para minha pesquisa. O autor demonstra como o colonialismo não se restringe à dimensão econômica ou política, mas impacta profundamente a subjetividade dos indivíduos colonizados. Essa perspectiva tem me ajudado a compreender os efeitos da colonialidade na construção das identidades e na experiência vivida dos sujeitos que analiso.

A articulação entre esses referenciais teóricos possibilita uma análise mais crítica e contextualizada das dinâmicas sociais que investigo. Ao integrar os estudos culturais com a Decolonialidade, minha dissertação se alinha a uma perspectiva que busca não apenas compreender, mas também transformar as realidades estudadas.

Outro ponto fundamental é o reconhecimento da colonialidade do poder nas instituições e nas políticas públicas (Quijano, 2005). Essa perspectiva tem sido central para problematizar as estruturas institucionais que reproduzem desigualdades e exclusões, permitindo uma abordagem mais crítica em minha pesquisa.

A partir dessas discussões, percebo que minha dissertação não se limita a uma análise teórica, mas também se insere em um campo de luta epistemológica. Como sugere Mignolo (2017), a decolonialidade não é apenas uma crítica, mas um projeto político e epistêmico voltado para a desobediência às estruturas coloniais do conhecimento.

Portanto, os Estudos Culturais, a Modernidade/Colonialidade e a Decolonialidade não apenas fundamentam teoricamente minha pesquisa, mas também orientam suas escolhas metodológicas e analíticas. Esses referenciais permitem uma leitura mais complexa e situada das problemáticas abordadas, contribuindo para a construção de um conhecimento comprometido com a transformação social.

As críticas aos paradigmas eurocêntricos me levaram a buscar formas de produção do conhecimento que valorizem a diversidade epistemológica. Isso tem implicado não apenas a revisão de fontes e referências, mas também uma postura de escuta ativa e respeito aos saberes tradicionais e comunitários.

Assim, minha dissertação se insere em um movimento mais amplo de questionamento das hierarquias epistêmicas e de construção de alternativas de conhecimento. A influência dessas abordagens tem sido decisiva para ampliar meu olhar e repensar os caminhos da pesquisa acadêmica.

Assim, por meio dos Estudos Culturais, a Modernidade/Colonialidade e a Decolonialidade tenho pensado as dimensões que incorporam as análises documentais da minha dissertação, fornecendo instrumentos teóricos e metodológicos para uma análise ressignificada das questões pontuadas nos documentos analisados. Ao longo da pesquisa, esses referenciais têm me ajudado a desconstruir narrativas dominantes e a valorizar perspectivas que historicamente foram marginalizadas, contribuindo para uma abordagem mais justa e equitativa do conhecimento.

Os estudos culturais, a Modernidade/Colonialidade e a Decolonialidade têm sido fundamentais para a construção do arcabouço teórico e metodológico da minha dissertação. Essas abordagens fornecem uma compreensão crítica das estruturas de poder, do conhecimento e das dinâmicas sociais que permeiam o contexto investigado. Por meio desses campos conceituais, explorarei como esses referenciais teóricos têm contribuído para minha pesquisa, evidenciando seu impacto na análise e interpretação dos fenômenos estudados. Ou seja, busquei olhar como os discursos colonizatórios ainda constroem elementos submissos no contexto escolar, além de observar nos documentos analisados, as relações de poder, as questões de subversão e resistência do povo Ticuna residentes na Vila Betânia.

Os Estudos Culturais emergiram como um campo interdisciplinar preocupado com a relação entre cultura, poder e identidade. Stuart Hall (2003) destaca que a cultura não deve ser entendida como um conjunto fixo de significados, mas como um espaço de disputa e negociação simbólica. Essa perspectiva tem sido importante para minha dissertação, pois

permite analisar as representações culturais e suas implicações nas práticas sociais, especialmente no contexto das populações historicamente marginalizadas.

A Modernidade/Colonialidade, por sua vez, oferece uma crítica ao projeto moderno ocidental, demonstrando como ele está intrinsecamente ligado à colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005). Essa abordagem é crucial para compreender como estruturas coloniais continuam a operar no presente, moldando relações de dominação e subalternidade. Em minha pesquisa, essa perspectiva auxilia na identificação de resquícios coloniais que permeiam as narrativas e práticas sociais do objeto de estudo.

O pensamento decolonial, articulado por autores como Mignolo (2017) e Maldonado-Torres (2007), propõe a necessidade de uma ruptura epistêmica com a colonialidade do saber. Esse referencial tem sido valioso para minha pesquisa ao questionar a centralidade do conhecimento eurocêntrico e valorizar epistemologias alternativas, especialmente aquelas originadas em contextos periféricos e indígenas. Dessa forma, minha dissertação busca construir uma abordagem mais plural e comprometida com a justiça epistêmica.

A intersecção entre os Estudos Culturais e a Decolonialidade permite analisar como as representações e práticas culturais são atravessadas por relações de poder e resistência. Hall (1997) argumenta que as identidades culturais são formadas em um campo de forças contraditórias, e essa compreensão tem sido essencial para problematizar as formas como os sujeitos do meu estudo se posicionam diante das estruturas dominantes.

Outro aspecto relevante é a crítica ao universalismo da modernidade, enfatizada por autores da Modernidade/Colonialidade. Quijano (2005) demonstra como a modernidade não pode ser dissociada de seu caráter colonial, pois a construção do mundo moderno foi viabilizada por processos de exploração e subjugação. Essa perspectiva tem me ajudado a situar minha pesquisa em um contexto mais amplo, reconhecendo que as questões estudadas não são isoladas, mas fazem parte de uma estrutura global de poder.

A abordagem decolonial também questiona os modos de produção do conhecimento acadêmico, propondo uma epistemologia insurgente que reconhece saberes subalternizados (Grosfoguel, 2016). Esse olhar tem me levado a repensar a metodologia da minha dissertação, buscando incorporar vozes e perspectivas que historicamente foram silenciadas.

Na prática, isso significa valorizar narrativas orais, memórias coletivas e outras formas de conhecimento que escapam das lógicas tradicionais da ciência moderna. Como sugere Maldonado-Torres (2007), a colonialidade do saber impõe barreiras epistemológicas que precisam ser desafiadas para que seja possível construir um conhecimento mais democrático e inclusivo.

Além disso, os Estudos Culturais possibilitam uma análise mais aprofundada das práticas culturais enquanto espaços de resistência e ressignificação. Hall (1992) afirma que a cultura é um campo de disputa onde diferentes grupos lutam pela hegemonia de significados. Essa concepção tem sido útil para identificar como os sujeitos do meu estudo negociam e reinventam suas identidades dentro das estruturas de poder existentes.

A articulação entre esses referenciais teóricos possibilita uma análise mais crítica e contextualizada das dinâmicas sociais que investigo. Ao integrar os estudos culturais com a Decolonialidade, minha dissertação se alinha a uma perspectiva que busca não apenas compreender, mas também transformar as realidades estudadas.

Outro ponto fundamental é o reconhecimento da colonialidade do poder nas instituições e nas políticas públicas (Quijano, 2005). Essa perspectiva tem sido central para problematizar as estruturas institucionais que reproduzem desigualdades e exclusões, permitindo uma abordagem mais crítica em minha pesquisa.

A partir dessas discussões, percebo que minha dissertação não se limita a uma análise teórica, mas também se insere em um campo de luta epistemológica. Como sugere Mignolo (2017), a Decolonialidade não é apenas uma crítica, mas um projeto político e epistêmico voltado para a desobediência às estruturas coloniais do conhecimento.

Portanto, os estudos culturais, a Modernidade/Colonialidade e a Decolonialidade não apenas fundamentam teoricamente minha pesquisa, mas também orientam suas escolhas metodológicas e analíticas. Esses referenciais permitem uma leitura mais complexa e situada das problemáticas abordadas, contribuindo para a construção de um conhecimento comprometido com a transformação social.

As críticas aos paradigmas eurocêntricos me levaram a buscar formas de produção do conhecimento que valorizem a diversidade epistemológica. Isso tem implicado não apenas a revisão de fontes e referências, mas também uma postura de escuta ativa e respeito aos saberes tradicionais e comunitários.

Assim, minha dissertação se insere em um movimento mais amplo de questionamento das hierarquias epistêmicas e de construção de alternativas de conhecimento. A influência dessas abordagens tem sido decisiva para ampliar meu olhar e repensar os caminhos da pesquisa acadêmica.

Assim, por meio dos Estudos Culturais, a Modernidade/Colonialidade e a Decolonialidade tenho pensado as dimensões que incorporam as análises documentais da minha dissertação, fornecendo instrumentos teóricos e metodológicos para uma análise ressignificada das questões pontuadas nos documentos analisados. Ao longo da pesquisa,

esses referenciais têm me ajudado a desconstruir narrativas dominantes e a valorizar perspectivas que historicamente foram marginalizadas, contribuindo para uma abordagem mais justa e equitativa do conhecimento.

1.3 Do Contexto da Pesquisa

A Escola Estadual Dom Pedro I e a Escola Municipal Indígena Metacü, ambas localizadas na comunidade indígena Vila Betânia, desempenham papéis complementares e essenciais no desenvolvimento educacional dos povos indígenas da região. A Escola Dom Pedro I, como instituição de ensino estadual, foi uma das primeiras a atender a comunidade local, oferecendo um modelo de educação formal aos povos indígenas. No entanto, ao longo do tempo, o movimento indígena passou a questionar a adequação desse modelo, uma vez que ele não contemplava as particularidades culturais, linguísticas e tradicionais dos povos indígenas. A luta pela preservação da identidade indígena e pela valorização de sua cultura foi crucial para o fortalecimento das demandas por uma educação mais representativa e contextualizada para a realidade indígena.

Foi nesse contexto que surgiu a Escola Municipal Indígena Metacü, fruto direto das reivindicações do movimento indígena na Vila Betânia. A criação da Metacü, desmembrada da Escola Municipal Indígena Ngewane, simboliza o esforço da comunidade Ticuna em construir um espaço educacional que respeite e promova sua cultura, história e saberes tradicionais. Ao longo dos anos, o movimento indígena foi determinante na conquista desse direito, garantindo que a educação escolar indígena fosse construída em conjunto com a comunidade, refletindo seus valores e suas necessidades. A Metacü, portanto, não apenas complementa a educação oferecida pela Escola Dom Pedro I, mas também representa a vitória da autonomia indígena no campo educacional, consolidando-se como um espaço de resistência cultural e de fortalecimento da identidade indígena na comunidade de Vila Betânia.

O histórico de luta e construção das escolas indígenas, como a Escola Estadual Indígena Dom Pedro I, reflete um longo processo de reivindicações por acesso à educação formal, preservação cultural e reconhecimento dos direitos indígenas no Brasil. Esse processo envolveu tanto a mobilização das comunidades indígenas quanto o avanço de políticas públicas voltadas à educação diferenciada, respeitando a cultura e os saberes tradicionais dos povos indígenas.

Desde sua criação em 1986, a Escola Dom Pedro I, na Vila Indígena de Betânia, no município de Santo Antônio do Içá, é um exemplo de como as comunidades indígenas da região, especialmente o povo Ticuna, lutaram para garantir uma educação que respeitasse sua

identidade. O fato de a escola ter iniciado suas atividades em uma estrutura simples de madeira simboliza não apenas as condições iniciais de infraestrutura, mas também a força e a determinação da comunidade em lutar por seus direitos.

A formalização da escola, em 1988, por meio do decreto nº 11.181, marcou uma vitória significativa, ao legalizar o ensino de 1º grau e assegurar que a comunidade indígena tivesse acesso a uma educação formal. Esse passo foi crucial para consolidar a escola como um espaço de aprendizagem e formação para as crianças e jovens indígenas, proporcionando-lhes acesso ao conhecimento formal e, ao mesmo tempo, respeitando suas particularidades culturais.

No entanto, essa conquista não foi fácil. As comunidades indígenas enfrentaram anos de marginalização e exclusão educacional, com poucas ou nenhuma oportunidade de estudar em uma escola que valorizasse seus conhecimentos tradicionais. As escolas eram, em muitos casos, espaços de imposição de uma educação alheia às culturas indígenas. A luta da comunidade Ticuna de Betânia, assim como de muitas outras comunidades indígenas, foi essencial para a construção de uma escola que atendesse não apenas às necessidades educacionais, mas também à preservação da língua, dos costumes e dos saberes ancestrais.

Com o tempo, a Escola Dom Pedro I se expandiu, oferecendo o Ensino Médio não Profissionalizante a partir de 2005. Esse avanço foi fruto de um esforço contínuo da comunidade e das autoridades educacionais para garantir que os jovens da comunidade pudessem continuar seus estudos sem precisar abandonar sua aldeia e cultura. A luta por essa ampliação também envolveu a reivindicação de um currículo que respeitasse e incluísse os saberes indígenas, garantindo que os estudantes pudessem se formar como cidadãos conscientes de sua herança cultural.

A gradual formulação dos documentos curriculares para as escolas indígenas, como parte dessa luta, foi essencial para assegurar que o ensino oferecido nas comunidades respeitasse suas particularidades. Esses documentos curriculares, construídos ao longo de anos de debates e lutas, visaram garantir uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, que integrasse os saberes tradicionais às disciplinas formais. No caso da Escola Dom Pedro I, o currículo diferenciado passou a ser uma realidade com a oferta do Ensino Médio, promovendo uma formação integral que dialogava com as necessidades do povo Ticuna.

A criação de um Ensino Fundamental e Médio Diferenciado na escola foi um passo importante nessa jornada. A inclusão de conteúdos culturais específicos e de práticas pedagógicas adequadas à realidade indígena reforçou a luta pela autonomia educacional. Além disso, a presença de professores indígenas e de lideranças locais no processo de

construção e implementação dos currículos ajudou a consolidar a escola como um espaço de preservação e valorização da cultura Ticuna.

No entanto, a construção das escolas indígenas e a formulação dos documentos curriculares são resultados diretos da mobilização das comunidades indígenas em busca de uma educação que respeite sua identidade cultural e suas formas de conhecimento. A Escola Estadual Indígena Dom Pedro I continua sendo um exemplo vivo dessa luta, promovendo uma educação inclusiva e diferenciada, que contribui tanto para o desenvolvimento educacional quanto para o fortalecimento da cultura Ticuna.

Imagem 1: Escola Estadual Dom Pedro I



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2023.

A implementação do Ensino Médio não Profissionalizante na Escola Estadual Indígena Dom Pedro I em 2005 marcou um novo capítulo na história da educação indígena na Vila de Betânia. Este avanço possibilitou que os jovens da comunidade prosseguissem seus estudos sem a necessidade de se deslocar para centros urbanos mais distantes, garantindo a permanência dos estudantes em suas raízes culturais e territoriais. Além disso, essa oferta de ensino médio dentro da própria aldeia foi fundamental para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e identidade, permitindo uma maior integração entre a educação formal e os saberes tradicionais indígenas.

Ao longo dos anos, a escola passou por diversas transformações em termos de infraestrutura, métodos pedagógicos e envolvimento comunitário. Gradualmente, com o apoio das políticas públicas voltadas à educação indígena e ao desenvolvimento de currículos diferenciados, a escola passou a ser um espaço de resistência cultural e promoção do bilinguismo. As línguas indígenas, como o Ticuna, e o português são utilizados no processo

de ensino-aprendizagem, permitindo que os estudantes transitem entre os conhecimentos de sua cultura e os da sociedade envolvente, mantendo suas tradições enquanto aprendem sobre os conhecimentos ocidentais.

A articulação entre a educação formal e os conhecimentos ancestrais é um dos pilares fundamentais na Escola Dom Pedro I. A comunidade Ticuna, por meio de suas lideranças e professores indígenas, tem sido um agente ativo na construção de uma educação que valoriza suas práticas culturais e suas tradições orais, como a transmissão de histórias, mitos e valores comunitários. Isso reflete uma visão de educação que não é apenas acadêmica, mas também espiritual, social e cultural, formando indivíduos comprometidos com o bem-estar de sua comunidade.

Outro aspecto importante da trajetória da escola é o papel central das políticas públicas voltadas para a educação indígena, como a criação de documentos orientadores específicos, incluindo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Estes documentos foram fundamentais para garantir que as escolas indígenas, como a Dom Pedro I, pudessem oferecer uma educação intercultural e diferenciada. A participação ativa da comunidade na elaboração e implementação dessas diretrizes tem sido essencial para que a escola não apenas respeite, mas também promova a diversidade cultural indígena.

Assim, a Escola Estadual Indígena Dom Pedro I não é apenas um centro de ensino formal, mas também um símbolo da luta pela autodeterminação educacional das comunidades indígenas. A sua história está profundamente ligada à luta pela preservação da cultura Ticuna, à valorização do saber local e à resistência contra a imposição de modelos educacionais que não consideram a realidade indígena. Ela continua a ser uma referência de educação indígena no Brasil, formando gerações de jovens conscientes de sua identidade cultural e preparados para enfrentar os desafios de uma sociedade globalizada.

A trajetória da Escola Dom Pedro I reflete a luta pela garantia de uma educação de qualidade e a preservação da identidade indígena. Ao longo das décadas, a escola se consolidou como uma instituição que não apenas forma cidadãos, mas que também fortalece as raízes culturais da comunidade Ticuna, tornando-se um pilar fundamental na Vila de Betânia. Com a ampliação de suas ofertas educacionais e a inclusão do Ensino Médio Diferenciado, a escola demonstra seu compromisso com a formação de jovens capazes de contribuir para o desenvolvimento social e cultural de sua comunidade, sem perder de vista a importância da preservação de sua herança indígena.

Escola Municipal Indígena Metacü

A criação da Escola Municipal Indígena Metacü está intimamente ligada ao movimento indígena, que tem desempenhado um papel crucial na defesa da autonomia educacional e na luta pela preservação das culturas tradicionais. O movimento indígena no Brasil, em especial nas regiões da Amazônia, tem se organizado desde a segunda metade do século XX, reivindicando não apenas o reconhecimento dos direitos territoriais, mas também o direito à educação diferenciada, que respeite as especificidades culturais, linguísticas e históricas dos povos indígenas.

No contexto da comunidade Ticuna, a educação sempre foi uma ferramenta essencial para a transmissão de saberes e tradições. Com o avanço das políticas públicas e a inclusão dos povos indígenas no sistema educacional formal, o movimento indígena passou a demandar escolas que atendessem às suas necessidades culturais, ao invés de perpetuar modelos educacionais eurocêntricos e descontextualizados. Nesse sentido, a luta pela criação da Escola Municipal Indígena Metacü foi uma extensão desse movimento maior, que buscava não apenas a inclusão, mas uma educação que valorizasse e promovesse a cultura Ticuna.

Imagem 2: Escola Municipal Indígena Metacü



Fonte: Acervo pessoal do autor, 2023.

A origem da Metacü a partir da Escola Municipal Indígena Ngewane reflete o protagonismo da comunidade indígena no processo de construção de suas próprias instituições educacionais. A decisão de desmembrar a escola em 2009 foi fruto de mobilizações e reivindicações da comunidade, que desejava um espaço educacional mais autônomo e alinhado às suas necessidades. O fato de a escola ter continuado a funcionar no prédio da Escola Municipal Dom Pedro I, mesmo após o desmembramento, demonstra a

resiliência da comunidade e sua determinação em garantir a continuidade da educação indígena, mesmo diante de desafios estruturais.

O movimento indígena, portanto, foi fundamental para a criação da Metacü, não apenas ao pressionar as autoridades públicas, mas também ao participar ativamente da concepção de um projeto educacional que respeitasse a identidade cultural Ticuna. Esse movimento entendeu que a educação era uma ferramenta poderosa para fortalecer a autonomia dos povos indígenas, garantindo que as futuras gerações não apenas recebessem uma educação formal, mas também aprendesse sobre sua própria história, língua e tradições.

Além disso, a criação da Metacü representou um avanço no diálogo entre a comunidade indígena e o poder público. A escola foi resultado de um processo participativo, onde a comunidade pôde expressar suas demandas e colaborar na definição do modelo educacional a ser implementado. Esse processo é um exemplo de como o movimento indígena tem sido capaz de negociar com o Estado, conquistando espaços e direitos fundamentais, como o direito à educação em sua própria língua e de acordo com suas tradições.

A escolha do nome da escola é significativa, pois homenageia o Pastor Jordão Flores, membro da comunidade Ticuna, pertencente ao clã Metacü, cujo nome significa "pele macia e bonita." Essa denominação reforça o vínculo entre a escola e a identidade indígena, promovendo o orgulho e a valorização das raízes culturais Ticuna. Inicialmente, a instituição oferecia o ensino de alfabetização e de 1ª a 5ª série, que na época fazia parte do Ensino Fundamental.

Com o passar do tempo, e com o apoio do movimento indígena, a escola foi expandindo suas atividades. Em 2 de janeiro de 2013, por autorização do governo municipal, a instituição passou a oferecer também a Educação Infantil I e II, além de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, então denominado Ensino de 1º Grau. Foi nesse mesmo ano que, por meio do Decreto nº 550/09-GPMSAI de Santo Antônio do Içá/AM, a Escola Municipal Indígena Metacü conquistou sua autonomia, vinculando-se diretamente à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Santo Antônio do Içá.

Esse marco reforça a luta contínua do movimento indígena pela educação diferenciada, adaptada à realidade e necessidades dos povos originários. A educação escolar indígena é um instrumento de resistência, e a comunidade de Vila Betânia tem se empenhado para garantir que sua escola continue sendo um espaço de formação e preservação cultural.

Em 2013, a escola também passou a funcionar em prédio próprio, localizado na Rua Avenida Principal Avelino, s/nº, no centro da comunidade. A construção desse novo espaço

físico representou um passo importante na consolidação da escola, viabilizando melhores condições para o aprendizado e para a preservação da cultura Ticuna.

Com o apoio da reorganização administrativa da SEMED, por meio do Decreto nº 550/09, a Escola Municipal Indígena Metacü passou a ser uma referência de ensino indígena no município, oferecendo uma educação adaptada à realidade local e seguindo as diretrizes da política educacional municipal, conforme estabelecido pela Lei nº 5.692 de 5 de agosto de 1971.

Ao longo de sua trajetória, a escola tem se moldado às necessidades da comunidade. No ano de 2021, além de oferecer a Educação Infantil I e II e o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), a escola também disponibilizou a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o 1º segmento, no período noturno. Contudo, devido à alta evasão escolar, essa modalidade foi descontinuada em 2023, e a escola retornou seu foco para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I.

No ano letivo de 2023, a escola atendeu um total de 218 alunos matriculados, sendo 128 no turno matutino e 90 no vespertino. A estrutura e organização pedagógica da escola têm sido constantemente fortalecidas, garantindo que, ano após ano, ela atenda a um número significativo de alunos e ofereça ensino de qualidade, apesar dos desafios enfrentados.

Em 2024, a escola continuou expandindo, atendendo um total de 222 alunos matriculados regularmente, distribuídos nos turnos matutino e vespertino. O corpo docente e administrativo também foi ampliado, contando com 33 professores e 29 funcionários, o que reforça a importância da instituição para a comunidade indígena de Vila Betânia.

Desde que passou a funcionar em prédio próprio, em 2013, a gestão da escola esteve sob a responsabilidade do professor Ézaro Saturnino, licenciado em Educação Indígena. Sua liderança foi marcada pelo compromisso com a educação diferenciada e com a defesa dos direitos educacionais da comunidade indígena. Em 2017, devido a problemas de saúde, Saturnino foi temporariamente substituído por Terri Salvador, mas retornou à gestão em 2018, continuando seu trabalho de fortalecimento da escola.

A partir de abril de 2024, um novo gestor foi empossado: o professor José Maria Souza Santos, aprovado no processo seletivo para gestores municipais realizado em 2023. Com formação acadêmica em Pedagogia, Geografia e Artes Visuais, além de especializações em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Educação Indígena, José Maria traz uma nova perspectiva para a gestão da escola, mantendo o compromisso com a educação diferenciada e com a cultura indígena.

O novo gestor tem o desafio de continuar o trabalho de valorização da educação escolar indígena, mantendo o diálogo com a comunidade e garantindo que a escola continue sendo um espaço de preservação da cultura Ticuna. A formação do professor José Maria em várias áreas, incluindo a Educação Indígena, reforça sua capacidade de gerir a escola com sensibilidade cultural, respeitando as particularidades e demandas da comunidade.

A presença do movimento indígena na construção dessa história é fundamental. A Escola Municipal Indígena Metacü é fruto da luta pela autonomia educacional e pela preservação cultural, objetivos centrais do movimento indígena. Desde sua criação, a escola tem sido um espaço de resistência e de afirmação da identidade Ticuna, oferecendo aos alunos uma educação que valoriza sua língua, seus costumes e suas tradições.

Finalmente, é importante destacar o papel da comunidade na gestão escolar. O primeiro e atual secretário da escola, Massueto Pereira Ricardo, também faz parte do quadro efetivo de professores da instituição, demonstrando o envolvimento direto da comunidade indígena na condução da escola. Massueto é licenciado em Geografia e contribui ativamente para a organização e funcionamento da instituição, garantindo que a escola continue sendo um espaço de valorização da cultura Ticuna e de formação cidadã.

SEÇÃO II

POVO TICUNA: HISTÓRIA, RESISTÊNCIA E MOVIMENTO INDÍGENA

2.1 História de Criação do Povo Ticuna: Narrativas Originárias do Povo

O povo Ticuna, um dos maiores grupos indígenas da Amazônia, possui uma história rica e marcada por desafios e resistências. Habitando principalmente a região do Alto Solimões, na tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru, os Ticuna desenvolveram uma cultura única, baseada em profundas conexões com o meio ambiente, tradições espirituais e uma organização social própria. Seus primeiros contatos com os colonizadores europeus datam do século XVI, quando as incursões portuguesas e espanholas começaram a penetrar no território amazônico. Esses encontros trouxeram grandes mudanças e desafios para os Ticuna, que enfrentaram exploração, deslocamento forçado e, em muitos casos, violência (Santos, 2023, p. 45).

Os primeiros contatos com colonizadores europeus no século XVI representaram um marco de transformações significativas. As incursões portuguesas e espanholas trouxeram exploração, deslocamento forçado e violência, impactando profundamente o modo de vida dos Ticuna. Esses encontros, contudo, não se limitaram à destruição, mas também levaram os Ticuna a desenvolver estratégias de resistência cultural, seja por meio da preservação de suas tradições, seja por meio de formas de luta organizadas para defender seus territórios e direitos.

Durante o período colonial, os Ticuna resistiram de várias maneiras às tentativas de escravização e dominação, lutando para preservar seu território e suas tradições. No entanto, a expansão da colonização e a exploração de recursos naturais na Amazônia trouxeram impactos devastadores, incluindo a disseminação de doenças que reduziram drasticamente a população indígena. Ainda assim, o povo Ticuna conseguiu manter muitos de seus costumes, resistindo à assimilação cultural imposta pelos colonizadores e pelas missões religiosas que tentavam converter os indígenas ao cristianismo.

No século XX, o povo Ticuna passou por uma nova fase de desafios com a intensificação da exploração da Amazônia e a construção de infraestruturas no interior da floresta. A chegada de seringalistas, exploradores de borracha, e posteriormente de madeireiros e mineradores, trouxe novos conflitos territoriais e ambientais. As terras indígenas foram progressivamente invadidas, e os Ticuna, assim como outros povos indígenas da região, viram suas áreas tradicionais ameaçadas. Nesse contexto, as mobilizações indígenas ganharam força, com os Ticuna se organizando para reivindicar seus direitos territoriais e a preservação de sua cultura e modo de vida.

A partir da década de 1980, o movimento indígena Ticuna se fortaleceu, com líderes locais assumindo a luta pela demarcação de terras e pela garantia de direitos sociais, especialmente o direito à educação diferenciada e à saúde indígena. Esse período marcou uma virada significativa na trajetória do povo Ticuna, que passou a ocupar espaços políticos e a exigir o reconhecimento de sua autonomia. A demarcação de terras indígenas e a criação de políticas públicas voltadas para os povos indígenas no Brasil foram, em grande parte, resultados dessa mobilização.

Um dos pontos centrais dessa luta foi a educação escolar indígena. Os Ticuna passaram a buscar uma educação que respeitasse e valorizasse seus saberes tradicionais, sua língua e suas práticas culturais. A criação de escolas indígenas, como a Escola Municipal Indígena Metacü, foi uma conquista importante nesse sentido, refletindo o desejo do povo Ticuna de ter uma educação que fosse, ao mesmo tempo, formal e profundamente conectada à sua identidade cultural. Essas escolas representam um espaço de resistência cultural e de fortalecimento das novas gerações Ticuna, que crescem aprendendo tanto o conteúdo acadêmico quanto os valores e conhecimentos tradicionais.

Hoje, o povo Ticuna continua a lutar por seus direitos, enfrentando novos desafios, como a preservação de suas terras diante do avanço de projetos econômicos na Amazônia e a necessidade de manter suas tradições em um mundo cada vez mais globalizado. No entanto, sua história de resistência e resiliência demonstra a capacidade do povo Ticuna de se adaptar às circunstâncias sem renunciar a sua identidade. Através de suas mobilizações, o povo Ticuna reafirma seu papel como guardião da floresta amazônica e de seus conhecimentos ancestrais, lutando por um futuro em que sua cultura continue viva e respeitada.

As narrativas originárias do povo Ticuna são verdadeiros pilares de sua identidade cultural, transmitindo ensinamentos ancestrais e valores que moldam a vida comunitária e espiritual. Essas histórias, repletas de sabedoria e simbolismo, revelam a profunda conexão do povo Ticuna com a natureza, suas crenças e a maneira como entendem o mundo. Ao adentrar essas narrativas, mergulhamos em um universo onde tradição e mito se entrelaçam, perpetuando os saberes que sustentam essa cultura milenar, como conta a história a seguir:

Desde princípio do mundo existia um homem chamado Ngu'tapa e sua esposa Mapana. Ele sempre vivia caçando na floresta e sua esposa ficava cuidando a casa e preparando a alimentação. Este sujeito nunca teve paz com sua esposa, sempre discutiam porque a mulher não teve filho.

Um dia saiu para caçar com sua esposa. Quando chegaram num lugar certo, de repente agarrou a sua esposa Mapana e deu nela uma surra até ela desmaiar. Daí Ngu'tapa aproveitou

para amarrar com cipó os braços e as pernas numa taxizeira, ficando nua com as pernas e braços abertos. Depois disso ele seguiu caminhando no caminho da caçada. E ela ficou sofrendo, os insetos vieram para devorá-la. Assim como a caba, formiga de fogo e outros. Mapana, gemendo de tanta dor, pediu socorro.

Neste momento apareceu o pássaro que se chama Cancam que estava pousando no galho da árvore e cantando co- co-coü, co-co-coü. A mulher pediu socorro e o pássaro ouviu e ele se transformou em pessoa para salvá-la.

Cancam perguntou: - O que aconteceu com você?

–Meu marido Ngu'tapa brigou comigo e eu apanhei muito dele. Ele me amarrô aqui!

Cancam desamarrou o braço direito e ela desamarrou o outro braço e as pernas. Deu a ela uma casa de caba para vingar aquela peia que ela levou e disse assim:

– Esta casa de caba pode amarrar na beira do caminho perto da casa onde ele sempre passa. Ela respondeu:

- Obrigada por teu favor! Você me salvou!

Mapana ficou muito feliz e ela retornou para sua casa. Chegando perto da casa, amarrô a casa de caba na beira do caminho.

Quando Ngu'tapa voltou da caça e chegou ao lugar onde ele amarrô, Mapana, não estava mais lá. Ngu'tapa ficou muito bravo e disse:

- Alguém salvou aquela feiosa.

Pegou uma vara e começou a bater na beira do caminho procurando-a. Voltando para sua casa, bateu na casa de caba, que ferrou o joelho do Ngu'tapa. Ele caiu no chão gritando de dor, pediu socorro de sua esposa, mas ela não atendeu, porque tinha raiva dele. Mais tarde ela atendeu, e o levou arrastado até a casa, deitou-se numa rede feita de fio de tucum. Ao amanhecer, gritando de dor, Ngu'tapa chamou sua esposa para observar a picada de caba no joelho que havia ficado transparente e inchado. Ela viu quatro pessoas que estavam lá, produzindo os artesanatos.

Ela disse ao marido e ele mandou que ela pegasse um espinho e furasse seu joelho, espremendo-o.

A primeira pessoa que saiu foi Aicüna, segunda foi Mowatcha, terceira pessoa que saiu foi Ipi e a quarta foi Yo'i. Cada um saiu com seu artesanato.

Esse conhecimento, sabedoria, cultura, costume, arte e crença já veio de dentro do joelho do Ngu'tapa.

Em pouco tempo eles cresceram sempre guerreiros e caçadores; e Y'oi pensou organizar o mundo. A terra era sempre escura e fria. Havia pouca claridade, porque tinha uma

enorme sumaumeira, wone, que fechava o mundo. Por isso não entrava claridade na terra e um dia Yo'ieIpi ficaram preocupados. Tinham que fazer alguma coisa. Pegaram um caroço de arara tucupi, tcha, e atiraram na árvore para ver se existia luz do outro lado. Através de um buraquinho, os irmãos enxergaram uma preguiça-real que prendia lá no céu os galhos da sumaumeira. Jogaram muitos e muitos caroços e assim criaram as estrelas.

Mas ainda não havia claridade. Yo'i e Ipi ficaram pensando e decidiram convidar todos os animais da mata para ajudarem a derrubar a árvore. Mas nenhum deles conseguiu, nem o pica-pau. Resolveram, então, oferecer a irmã Aicüna em casamento para quem jogasse formigas de fogo nos olhos da preguiça-real. O quatipuru yaü tentou subir, mas voltou no meio do caminho. Finalmente aquele quatipuruzinho bem pequeno, taine, conseguiu subir. Jogou as sementes de pimenta queimosa que já em formiga de fogo e a preguiça-real soltou o 5céu. A árvore caiu e a luz apareceu. Taine casou-se com Aicüna.

Do tronco da sumaumeira caída na terra, formou-se o Rio Solimões. De seus galhos surgiram outros rios e os igarapés.

Quando a sumaumeira caiu, ficou ainda o toco, napüne. É a parte que fica na terra quando alguma árvore é derrubada. No toco da sumaumeira as folhas continuavam brotando. Isso preocupou Yo'i e Ipi, que pensaram em observar ou revistar o toco da árvore, pois a árvore poderia crescer de novo.

Colocou sobre o toco um jabuti enorme para que ele comesse as folhas. Mas o jabuti não dava conta porque as folhas cresciam sem parar. Então, os irmãos se aproximaram e puderam ouvir a batida do coração da samauma: toc, toc, toc! Ela ainda estava viva. Ipi tentou tirá-lo com machado, mas o coração pulou bem longe. Uma borboleta grande pegou o coração e o levou. Depois o calango e por fim ele foi parar com a cutia e o Yo'i correu atrás até que pegou de volta e colocou novamente no sol. E veio a cutia que saiu correndo com o caroço. Levou então, para plantá-lo em seu terreno.

Depois de um tempo, nasceu uma árvore de umari, tetchi. Assim surgiu umari: do coração da sumaumeira. No dia seguinte o coração botou folhas, flores e frutos. As folhas pequenas, quando caíam no chão, viravam sapos pequenos. As folhas grandes viravam sapos grandes. As frutas também começaram a cair. A última delas se transformou numa moça belíssima, que se chamou TetchiarüNgu'i, a última fruta do umari. Ipi sempre foi juntar as frutas todos os dias, mas elas não caíam.

Um dia, Yo'i foi juntar umari e aquela última fruta caiu no chão e se transformou em uma moça belíssima que ele levou para sua casa para ser sua mulher. Quando chegou perto da casa e esfregou o corpo da moça, ela se transformou em formiga da flauta, e aquela flauta ele

guardou no teto da casa que era feito de palha de caranã. Todas as noites se deitava com ela na rede de tucum brincando e fazendo amor.

Ipi ouviu a risada dela e perguntou a seu irmão: - Meu irmão, com quem está brincando?

Yo'i respondeu:

-To brincando com vassoura!

Mas Ipi não acreditava. No dia seguinte Yo'i saiu para caçar no centro da floresta e Ipi aproveitou para procurar sua cunhada por todo cantinho do quarto, mas não conseguiu encontrar. Mas Ipi fez uma pegadinha. Foi até o porto, pegou acarazinho e outros peixinhos. Levou para o quarto e colocou o acarazinho na ponta do pênis e saiu dançando e cantando tipo strip tese tchautaracu-nhe, tchautaracu-nhe, tchautaracu-nhe, tchautaracu-nhe. Naquele momento ele ouviu uma risada no teto da casa. Descobrimo onde estava a flauta, pegou e sacudiu. Caiu a formiga que se transformou numa moça belíssima.

Ele meteu papo furado até ela cair para fazer amor com TechiarüNgu'i que era mulher de Yo'i e logo foi ficando barriguda, cheia de esperma do Ipi. Não tinha como respirar direito. À tarde o marido dela chegou da caçaria e seu irmão saiu da casa, ficando por aí. Yo'i ficou muito assustado e bravo com seu irmão e com sua esposa. Imediatamente tirou um pouco do esperma de Ipi, do útero dela e colocou no tronco de paxiúba barriguda. Por isso hoje em dia tem paxiuba barriguda, mas ela ficou gestante de Ipi.

E passou nove meses. O bebê nasceu e no momento de recém-nascido Yo'i chamou seu irmão para apanhar a fruta de jenipapo que ficava bem no último galho, na copa do jenipapeiro, para fazer a pintura corporal do bebê que nascera. Mas quando Ipi subiu no tronco do jenipapeiro, Yo'i castigou seu irmão e cada vez ele começou a crescer, quase alcançando o céu. E isso é o castigo do irmão dele. Ipi sofreu muito, mas ele conseguiu apanhar uma fruta de jenipapo, pegou a fruta e desceu da árvore, mas não conseguiu descer porque no meio do tronco tinha um grande obstáculo: abacaxirana.

Mas ele conseguiu passar no obstáculo porque naquela época era tempo de pessoa encantada, e ele se transformou em tucandeira, trazendo o jenipapo na boca. Depois encontrou outro obstáculo: Um enorme cogumelo no tronco. Mas conseguiu passar desse obstáculo e desceu na terra. E entregando para o seu irmão, Yo'i disse: - Você mesmo deve ralar essa fruta.

Então pegou o ralador que era feito de raiz de paxiuba e começou ralar sem parar, sempre perguntando:

-Até onde irmão?

Yo'i respondeu:

- Até todo e o Ipi continuou ralando e ralou, ralou, ralou até ralou a mão e seu próprio corpo automaticamente e acabou o homem sumiu e virou a massa de fruta de jenipapo. A mulher mexeu com mão e misturou com toda carne de Ipi.

A origem do povo Ticuna é sagrada! Quando nasce um bebê, a mulher tira borra de jenipapo e espreme para pintura corporal do bebê que está recém-nascido, para protegê-lo contra doenças e males. Após isso, a borra de jenipapo é jogada no igarapé de Eware.

Certa vez, a borra do jenipapo desceu pela água e foi parar num lugar com muito ouro. Depois tornou a subir, já transformando em peixinhos, numa grande piracema. E Yo'i fez cerca de ripa de paxiuba e de acapu. Fechou embaixo e em cima do igarapé para não fugir a borra de jenipapo que virara peixe. No outro dia, Yo'i foi olhar e viu que já tinha muitos peixes.

No dia seguinte, Yo'i saiu de madrugada, se transformou em patinho (pupunari) foi olhar novamente os peixes e os matrinxãs que já estavam grandes. Ele retornou para sua casa e chamou sua esposa para auxiliá-lo. Ele voltou novamente ao igarapé de Eware e viu que no meio das matrinxãs tinha uma com uma mancha de ouro na testa. Era Ipi!

Yo'i cumpriu sua missão. Pegou caniço usando como isca o caroço de tucumã piranga maduro. Colocou no anzol e puxou os peixes. Quando caíam na terra, se transformavam em animais: Queixada, caititu, anta, veado e muitos outros. É por isso que os animais têm dente forte. Porque ele pegou com tucumã piranga. Quando Yo'i trocou a isca por macaxeira, os peixes se transformaram em gente. Yo'i aproveitou e pescou muita gente: Eram os Ticuna.

Finalmente, a matrinxã que tinha mancha de ouro na testa estava arisca e Yo'i não conseguia fisgar.

Disse para sua esposa:

-Toma o caniço e pesca o teu macho. Ela pegou o caniço, jogou e fisgou um peixe que tinha mancha de ouro na testa. Era o Ipi! Ipi saltou em terra, pegou o caniço, pescou os Peruanos e outros povos. Esse pessoal foi embora com Ipi para o lado onde o sol se põe.

Da gente pescada por Yo'i descendem os Ticuna e outros povos que rumaram para o lado onde o sol nasce, inclusive os brancos e os negros, que são legítimos de semente de jenipapo.

Yo'i pensou em como fazer a classificação da organização social para essas pessoas e nessa altura pegou e matou jacarerana e fez caldeirada numa panela de barro.

Quando aprontou a caldeirada, chamou as pessoas para provarem o caldo. Aí cada pessoa que provava, dizia que o gosto era de caldo de mutum, arara, galinha, japó, manguari,

boi, buriti, onça, taniboca, Avaí, quatipuru, inambu etc. As pessoas que provavam o caldo com determinado gosto, formaram um clã. Foi assim que Yo'i fez a classificação de organização social dos clãs do povo Ticuna, organizando o casamento. Se o Ticuna casar ou fizer amor com o mesmo clã não pode, porque é primo (a) se não o filho sai deficiente, porque não respeita a regra da organização social.

As outras nações, Yo'i identificou dizendo:

-Tu és Americano, Colombiano, Peruano etc.

E disse também:

-Cada um de vocês falará diferente língua, costume, crença, cultura, arte etc.

Assim foi o surgimento e a origem da etnia indígena Ticuna.

Essa narrativa, rica em simbolismo e tradição, é um exemplo poderoso da forma como os povos indígenas articulam histórias que entrelaçam mito, cultura e ensinamentos morais. O conto reflete a complexidade das relações humanas, o papel da natureza e dos animais, e a origem das práticas culturais e artísticas.

O conflito inicial entre Ngu'tapa e Mapana expõe questões de violência e desarmonia, mas também revela a força e a resiliência feminina, simbolizada pela ação de Mapana em buscar justiça e reconquistar sua autonomia. O pássaro Cancam, que assume um papel de salvador, representa o espírito da natureza como protetor e aliado da humanidade, destacando a ligação espiritual entre o homem e o ambiente.

A sequência em que os artesãos emergem do joelho de Ngu'tapa é profundamente metafórica. Ela sugere que o sofrimento, mesmo que causado por ações negativas, pode gerar conhecimento, cultura e habilidades que enriquecem a comunidade. Nesse sentido, o mito reforça a ideia de que a arte, o saber e os costumes têm origens divinas ou espirituais, sendo partes inseparáveis da identidade coletiva.

Por fim, o conto não apenas explica a origem dos artesanatos, mas também carrega valores e lições sobre respeito, equilíbrio e o papel das mulheres e da natureza na estruturação da cultura Ticuna. Ao ser narrada, essa história perpetua a memória e os saberes do povo, transmitindo a riqueza de sua visão de mundo para as gerações futuras.

O Povo Ticuna habita a Região do Alto Rio Solimões - AM, fronteira com o Peru e a Colômbia, são os mais numerosos povos indígenas do Brasil. Tiveram uma história marcada pelo conflito com seringueiros, pescadores e madeireiros na região do Rio Solimões, até que criaram a primeira organização indígena do Brasil. O Conselho Geral da Tribo Ticuna (CGTT) foi criado em 1982 e iniciou a luta dos Ticuna pela terra que foi na sua maior parte, demarcada na década de 90.

Com a terra garantida, o foco dos Ticuna mudou para assuntos como saúde, educação e sustentabilidade econômica e ambiental. Dentro do CGTT surgiram grandes movimentos para a história recente dos Ticuna como o museu Maguta, a criação da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB), a formação de um grupo de agentes de saúde indígena que foram suporte para campanhas de controle a grandes epidemias como a cólera, na operação dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) e na execução de projetos de desenvolvimento sustentável, e geração de renda, cooperativas de artesãos, vigilância territorial e formação diferenciada para jovens em diversas áreas.

Os Ticuna também são muito conhecidos pela imponente manifestação da sua cultura. Uma complexa língua, falada por quase a totalidade do povo, mitos muito fortes e uma cultura material de grande destaque como as máscaras, as pinturas clânicas no rosto, tudo que envolve o ritual da moça nova, torna os Ticuna um povo rico no passado, no presente, e certamente no futuro.

2.2 O Povo Ticuna e sua presença no Alto Rio Solimões

O povo Ticuna é o grupo indígena mais numeroso do Brasil, com uma população estimada em mais de 50 mil indivíduos (IBGE, 2010). Habitando majoritariamente a região do Alto Rio Solimões, no Estado do Amazonas, e estendendo-se pelas fronteiras do Brasil com Peru e Colômbia, os Ticuna possuem uma localização estratégica que reflete sua relevância histórica e cultural. Esse contexto geográfico, além de facilitar interações com outros povos e nações, também trouxe desafios relacionados à preservação de sua identidade e à luta por direitos territoriais e culturais.

A história dos Ticuna é marcada por desafios desde os primeiros contatos com os colonizadores europeus, que ocorreram no século XVI. A chegada de portugueses e espanhóis à região amazônica desencadeou mudanças drásticas para os povos indígenas. Como ressalta Ribeiro (1995, p. 82):

Os primeiros contatos entre europeus e povos indígenas da Amazônia não foram apenas encontros entre culturas, mas também confrontos de interesses. A lógica expansionista e mercantilista dos colonizadores contrastava com a visão de mundo dos indígenas, que viam a floresta como um espaço sagrado e de subsistência, não como um recurso a ser explorado.

A afirmação de Ribeiro (1995, p. 82) destaca um dos aspectos mais complexos das relações entre os europeus e os povos indígenas da Amazônia: a colisão entre duas visões de mundo profundamente divergentes. Para os europeus, movidos pela lógica expansionista e

mercantilista do período colonial, a floresta amazônica era uma fonte inesgotável de riquezas a serem extraídas e um território a ser conquistado. Essa abordagem refletia uma perspectiva de dominação da natureza, alinhada aos interesses econômicos e geopolíticos da época. Por outro lado, para os povos indígenas, como os Ticuna, a floresta representava um espaço sagrado, intrinsecamente conectado à sua subsistência, espiritualidade e organização social.

Essa colisão de interesses não foi apenas material, mas também simbólica. Enquanto os colonizadores viam a terra e seus recursos como mercadorias, os indígenas compreendiam a floresta como um ambiente vivo, repleto de significados espirituais e culturais. Essa visão holística e integrada da natureza era incompatível com o modelo exploratório dos colonizadores, que buscavam subjugar tanto o ambiente quanto os povos que o habitavam. Como resultado, os primeiros contatos não apenas introduziram novas dinâmicas de troca e convivência, mas também impuseram aos indígenas um processo de violenta transformação que impactou profundamente seus modos de vida.

Esses encontros resultaram em exploração, deslocamentos forçados e a introdução de doenças, que dizimaram parte significativa das populações indígenas. Para os Ticuna, a imposição de novas dinâmicas sociais e econômicas desestruturou muitas de suas práticas tradicionais. Souza (2002, p. 45) destaca:

A análise de Souza (2002, p. 45) traz à tona a complexidade do processo colonial e a resistência cultural dos povos indígenas, particularmente dos Ticuna. A violência simbólica e física mencionada pelo autor reflete uma das principais estratégias do colonialismo: a imposição de uma cultura dominante sobre os povos subjugados, com o objetivo de desarticular suas identidades e promover a assimilação. Essa violência não se restringiu à opressão física, como o uso de trabalho forçado e massacres, mas também à tentativa de destruir os elementos culturais que fundamentavam a identidade dos Ticuna, como sua língua, crenças espirituais e organização social.

No entanto, Souza aponta para um aspecto fundamental: a resiliência dos Ticuna frente às tentativas de apagamento cultural. Apesar da brutalidade colonial, os Ticuna demonstraram uma notável capacidade de preservar e adaptar seus elementos culturais. Sua língua, por exemplo, continuou a ser transmitida oralmente de geração em geração, mesmo diante das pressões de assimilação linguística e da imposição de línguas coloniais, como o português e o espanhol. Essa preservação linguística não é apenas um ato de resistência, mas também um meio de garantir a continuidade de sua visão de mundo e de suas tradições.

A língua ticuna, pertencente a uma família linguística isolada, é um dos principais pilares de resistência desse povo. Ela não apenas representa um meio de comunicação, mas também uma forma de transmitir saberes ancestrais e valores culturais. Segundo Menezes

(2018, p. 97), “a manutenção da língua é um ato de resistência cultural. Para os Ticuna, o idioma é mais do que palavras: ele carrega histórias, mitos e uma visão de mundo que conecta os vivos aos seus ancestrais e à natureza que os cerca.”

O ritual da Moça Nova é uma das práticas culturais mais emblemáticas dos Ticuna e simboliza a transição das meninas para a vida adulta. Realizado com grande participação comunitária, o ritual reafirma a importância da coletividade e da tradição na preservação da identidade cultural. Essa celebração é um exemplo de como os Ticuna valorizam a transmissão de saberes entre gerações, resistindo às influências externas que ameaçam descaracterizar suas práticas. Como aponta Oliveira (2010, p. 121):

A continuidade de rituais como o da Moça Nova demonstra a força das comunidades indígenas em manter vivas suas tradições. Esses eventos não são apenas celebrações, mas também atos políticos, que reafirmam a importância da identidade cultural em um mundo cada vez mais globalizado.

A relação dos Ticuna com a natureza é outro aspecto central de sua cultura. Habitando a rica biodiversidade da Amazônia, eles desenvolvem práticas de manejo sustentável que integram conhecimento tradicional e uma compreensão profunda dos ciclos naturais. Ribeiro (1995, p. 82) observa:

Para os Ticuna, a floresta não é apenas um espaço físico, mas um território simbólico onde se desenrolam as relações entre humanos, animais e seres espirituais. Essa visão holística da natureza contrasta com a perspectiva ocidental, que frequentemente enxerga a floresta como um recurso a ser explorado.

O autor nos convida a refletir sobre a relação singular que os Ticuna mantêm com a floresta, que vai muito além de um simples espaço físico. Para os Ticuna, a floresta é um território simbólico, profundamente entrelaçado com sua cosmologia, organização social e práticas culturais. Nela se desenrolam interações não apenas entre humanos, mas também com animais e seres espirituais, evidenciando uma visão holística da natureza que atribui a ela um valor intrínseco e sagrado. Essa percepção contrasta fortemente com a lógica ocidental, que historicamente tem reduzido a floresta a uma fonte de recursos econômicos, sujeita à exploração predatória.

A cosmovisão Ticuna concebe a floresta como um espaço de equilíbrio e reciprocidade, onde cada elemento desempenha um papel interdependente na manutenção da vida. Essa relação simbiótica com o meio ambiente está refletida em suas narrativas orais, que frequentemente narram histórias de interação e transformação entre humanos e a natureza. “Como observa Ribeiro (1995, p. 82), essa abordagem holística desafia a fragmentação

característica da visão ocidental, que separa o humano do natural e prioriza a exploração utilitarista da natureza”. Essa dicotomia revela profundas diferenças filosóficas entre as culturas: enquanto os Ticuna veem a floresta como um espaço vivo e espiritual, a perspectiva ocidental frequentemente a reduz a uma mercadoria.

No entanto, a modernidade trouxe desafios significativos para os Ticuna. A expansão do desmatamento, a exploração de recursos naturais e a presença de grandes empreendimentos econômicos ameaçam seus territórios e modos de vida. Como aponta Silva (2020, p. 56):

A Amazônia tornou-se um espaço de disputa, onde interesses econômicos frequentemente se sobrepõem aos direitos das comunidades indígenas. O desmatamento, impulsionado por atividades como mineração e agropecuária, compromete não apenas o equilíbrio ecológico, mas também a sobrevivência de povos como os Ticuna.

Além disso, os Ticuna enfrentam dificuldades no acesso a serviços básicos, como educação e saúde. A ausência de políticas públicas adequadas, que considerem suas especificidades culturais, é um entrave para o pleno desenvolvimento dessas comunidades. Souza (2002), ressalta que o Estado brasileiro ainda falha em garantir aos povos indígenas o acesso a direitos fundamentais. As políticas de educação e saúde, quando existem, muitas vezes desconsideram as particularidades culturais, resultando em serviços que não atendem às reais necessidades dessas populações (p. 67).

Apesar dos desafios, os Ticuna continuam a lutar pela demarcação de seus territórios, um direito garantido pela Constituição de 1988, mas frequentemente negligenciado na prática. Como ressalta Almeida (2015, p. 243):

A demarcação de terras indígenas é uma medida essencial não apenas para a proteção dos direitos dos povos originários, mas também para a preservação da biodiversidade. Ao garantir o acesso a seus territórios, estamos promovendo a sustentabilidade e reconhecendo a importância dos saberes tradicionais.

A presença dos Ticuna no Alto Rio Solimões é um testemunho de subversão dos modos colonizatórios instituídos com a chegada dos não indígenas. Mesmo diante de adversidades históricas e contemporâneas, eles mantêm uma identidade cultural rica e vibrante. Sua luta não é apenas pela sobrevivência, mas também pelo reconhecimento e valorização de sua contribuição para a diversidade cultural e ambiental do Brasil. Como conclui Oliveira (2010, p. 134), “os povos indígenas, como os Ticuna, são guardiões de conhecimentos que ultrapassam gerações. Sua preservação não é apenas uma questão de

direitos humanos, mas também uma necessidade para a construção de um futuro mais sustentável e inclusivo.”

Assim, a história dos Ticuna reflete não apenas os desafios enfrentados pelos povos indígenas na Amazônia, mas também a força e a resistência que caracterizam sua trajetória. Ao valorizar e proteger suas tradições, o Brasil dá um passo importante na direção de uma sociedade que respeite sua diversidade e reconheça a importância de suas raízes indígenas.

2.3 Processos colonizatório do povo Ticuna da comunidade de Vila Betânia

A Comunidade Indígena de Betânia também designada na Língua Ticuna “MECURANE” foi fundada no dia 15/12/1960 e está localizada a uma distância da sede do Município de Santo Antônio do Içá, em aproximadamente 14,5 km em linha reta, na foz do Rio Içá. Sua fundação se deu pelo missionário norte americano Pastor Eduardo Harrel, que comprou o terreno do senhor Nel Franco, pois na época em que os Ticuna plantavam e cultivavam seus produtos econômicos, os animais dos não indígenas comiam suas plantações e por esse motivo gerou-se os conflitos entre indígenas e não indígenas.

Para resolver o problema foi então que o Missionário Americano pensou em comprar o terreno, objetivando também a evangelização. (Arquivos documentais da Igreja).

É importante destacar que o documento (ata 03, p. 32, 1972) pontua o olhar missionário instituído pela Igreja, no entanto, é importante destacar que essa narrativa, não pode ser compreendida sem uma análise crítica que considere as perspectivas decoloniais. A chegada de missionários, como Harrel, embora tenha proporcionado um espaço de relativa segurança para os Ticuna, também representa a continuidade de um processo colonial que busca enquadrar as comunidades indígenas em estruturas de poder e saberes ocidentais. A compra do terreno, por exemplo, reflete a lógica colonial de propriedade privada, que contrasta radicalmente com a cosmovisão Ticuna e sua relação com a terra, entendida como um bem comum e sagrado, não passível de apropriação individual.

A permanência da língua materna, portanto, pode ser vista como um ato de resistência diante dos conflitos com os não indígenas, mas também como um momento que evidencia a complexidade das relações coloniais. Os Ticuna, ao se estabelecerem na comunidade, buscaram viver modos de ser relacionados a suas práticas culturais, agrícolas e cosmológicas, resignificando e negociando com o outro (não indígena) aquilo que poderia ser negociado. No entanto, a presença missionária e a mediação de Harrel introduziram elementos de uma lógica externa, que muitas vezes desconsiderou a autonomia e os saberes tradicionais do povo Ticuna.

A partir de uma perspectiva decolonial, é fundamental questionar como a história do povo Ticuna foi contada e por quem. A narrativa colonial instituída pela Igreja evangélica tende a destacar a figura do missionário como "fundador" ou "salvador", invisibilizando a agência dos próprios Ticuna na construção e manutenção de sua comunidade. Essa abordagem reforça a ideia de que os povos indígenas são passivos e dependentes de intervenções externas, o que nega sua capacidade de autodeterminação e sua resistência secular.

Além disso, os conflitos mencionados entre indígenas e não indígenas revelam a violência estrutural do colonialismo, que se manifesta na invasão de terras, na destruição de cultivos e na negação dos direitos dos povos originários. Esses conflitos não são meros episódios isolados, mas parte de um sistema maior de dominação que persiste até os dias atuais. A luta dos Ticuna, portanto, deve ser entendida como parte de um movimento mais amplo de resistência indígena contra a colonialidade do poder, do saber e do ser.

Hoje, a Comunidade de Betânia continua a enfrentar desafios relacionados à garantia de seus direitos territoriais, à preservação de sua cultura e à defesa de sua autonomia. A luta decolonial, nesse sentido, implica não apenas reconhecer as violências do passado, mas também apoiar as reivindicações atuais dos povos indígenas por justiça, reparação e autodeterminação.

A história dos Ticuna nos convida a refletir sobre como podemos desconstruir as estruturas coloniais que ainda permeiam nossas sociedades e construir um futuro verdadeiramente plural e equitativo, onde os saberes e modos de vida dos povos originários sejam valorizados e respeitados.

O documento ainda ressalta que, acompanhados pelas famílias indígenas, que habitavam em Santo Antônio do Iça, no bairro chamado Taracuá, como o senhor Manuel Salvador, Dona Maria Flores Salvador, Avelino Carvalho, Faustino Mauricio da Silva, Eduardinho Roque, Manoel Pereira e outras famílias, os missionários determinaram alguns critérios:

- Criar uma comunidade evangélica.
- Estabelecer uma escola comunitária.
- Promover a preservação cultural e social

Com isso implantou primeiro ensinamento da educação na sua própria residência e com o passar do tempo criou-se a primeira escola chamada Esperança, que foi feita de palha e paxiuba dentro da comunidade. Sua esposa Janete e o Pastor Eduardo foram os primeiros professores da escola. Na época não existia cacique na comunidade, essa função era exercida pelos capatazes, Senhor Gerônimo Bernardino, Francisco da Silva, Manoel Santana e

Eduardinho Roque, que representavam o povo para exercer atividades comunitárias, com duração de dois anos de mandato. Sendo assim, “[...] o missionário Eduardo tinha como esperança de ensinar os indígenas na carpintaria, na plantação, porque observou que na chegada dele aqui nesta terra tinha abundância em fartura, pois começou criar o desenvolvimento da comunidade” (Ata – Arquivos documentais da Igreja, ata 03, 1972, p. 38). O objetivo também do missionário era proteger os indígenas da violência e uso de bebidas alcoólicas e fumo que havia entre os não indígenas.

Passando-se alguns tempos, outras famílias começaram a chegar na comunidade, assim a aldeia foi crescendo, e a partir daí a comunidade foi ampliando seu espaço territorial. A ata 03, aponta que, o pastor idealizou a construção da Igreja evangélica, feita de madeira e coberta de palha, como parte do processo civilizatório promovido pela Igreja. A introdução do cristianismo não apenas consolidou a estrutura comunitária, mas também influenciou aspectos culturais e educacionais, orientando costumes, comportamentos e a organização social da comunidade. Com esse objetivo, na época, já havia um prefeito eleito pelo povo, o senhor Hugo Ribeiro da Costa, que trabalhou durante quatro anos.

Imagem 3: Primeira Igreja Batista Regular



Fonte: Nedilza Olício, 2023.

A história da Comunidade Indígena de Betânia não pode ser contada sem uma reflexão sobre as estruturas de poder que constituíram sua fundação. Quijano (2000), tem debatido que a colonialidade do poder é um sistema global que se mantém mesmo após o fim formal do colonialismo, perpetuando hierarquias raciais, sociais e culturais que marginalizam os povos indígenas. A chegada do missionário norte-americano Eduardo Harrel e a compra do terreno de Nel Franco exemplificam como a lógica colonial se impõe sobre as comunidades

originárias, transformando a terra, que para os Ticuna é um espaço de vida e espiritualidade, em uma mercadoria transacionável.

Nesse sentido, Mignolo (2003) nos lembra que a colonialidade não se restringe à dominação política ou econômica, mas também opera através da colonialidade do saber, impondo epistemologias e visões de mundo que deslegitimam os conhecimentos indígenas. A fundação da Comunidade Vila de Betânia, mediada por um missionário estrangeiro, reflete essa dinâmica, na qual os saberes e práticas Ticuna são submetidos a um modelo ocidental de organização social e religiosa. No entanto, como aponta Walsh (2013), a resistência decolonial surge justamente nos interstícios dessas estruturas de poder, onde os povos indígenas reafirmam suas cosmovisões e lutam por sua autonomia.

A luta dos Ticuna contra a invasão de suas plantações pelos animais dos não indígenas é um exemplo claro de como a colonialidade se manifesta no cotidiano das comunidades. Cusicanqui (2010) enfatiza que a colonialidade não é um fenômeno do passado, mas uma realidade viva que se expressa na violência cotidiana contra os corpos e territórios indígenas. A resistência dos Ticuna, portanto, não se limita a um conflito local, mas faz parte de uma luta global contra a exploração e a dominação colonial.

Além disso, a narrativa tradicional que atribui a Harrel o papel de "fundador" da comunidade que invisibiliza a história de luta e resistência dos próprios Ticuna. Como argumenta Maria Lugones (2008), a colonialidade de gênero e raça opera através da desumanização dos povos indígenas, negando-lhes a capacidade de ação e decisão. A história do povo Ticuna deve ser recontada a partir da perspectiva dos Ticuna, reconhecendo sua resistência e sua capacidade de subversão das relações de poder impostas pelo colonialismo.

A luta decolonial, como propõe Maldonado-Torres (2007), implica uma ética e uma política de desobediência epistêmica, que questiona as narrativas hegemônicas e valoriza os saberes subalternizados. No caso dos Ticuna, isso significa reconhecer a importância da língua Ticuna, das práticas agrícolas tradicionais e da relação cosmológica com a terra como elementos centrais da identidade.

A mesma ata de 03 ainda pontua que dentro desses trabalhos, o prefeito construiu a segunda escola, denominada Dom Pedro I, onde atuavam professores como o senhor Francisco da Silva, Altino da Silva, Nazaré Arcanjo, Maria Flores, Cristóvão Maurício, Jordão Flores e Henrique Salvador. Estes professores dedicavam-se à alfabetização das crianças Ticuna e Cocama, contribuindo para a disseminação da língua portuguesa, visto que, naquele período, “[...] não havia materiais adequados para o ensino da língua materna” (PPP, p. 41,

2019). Dessa forma, “[...] a escolarização e a evangelização caminharam juntas, promovendo transformações significativas na comunidade”. (PPP, 2019, p. 41).

A demarcação da Vila de Betânia como Terra Indígena foi registrada aos 19/03/1996 pelo Decreto de 03/07/1995, homologada no DOU de 04/07/1995 com uma superfície de aproximadamente 122.769 hectares, num perímetro de 242.122,07 metros, sendo totalmente pertencente ao município de Santo Antônio do Içá.

O processo colonizatório da comunidade indígena Ticuna em Vila Betânia, iniciado com a chegada do missionário norte-americano Pastor Eduardo Harrel, foi marcado por profundas transformações culturais e sociais. “A compra do terreno pelo missionário representou um marco importante para garantir a segurança dos Ticuna, que enfrentavam conflitos constantes com não indígenas cujos animais invadiam suas plantações” (Ata 03, 1972, p. 31). Para a Igreja, em relação aos documentos analisados, “A solução apresentada por Harrel, ao adquirir o terreno, foi vista como uma forma de proteger a comunidade indígena, ao mesmo tempo em que ele começou seu projeto evangelizador”. (Ata 03, 1972, p. 31).

A criação de uma comunidade evangélica foi um dos primeiros passos nesse processo de civilização. Harrel acreditava que a introdução da fé cristã seria o pilar para transformar a vida dos Ticuna. Além de proteger suas terras, ele se propôs a estabelecer uma nova ordem social baseada em valores cristãos, o que culminou na fundação da primeira Igreja e, pouco tempo depois, na criação da escola Esperança. A educação foi um dos principais instrumentos usados para introduzir os princípios do evangelho e os modos de vida ocidentais. Na escola, “Harrel e sua esposa, Janete, começaram a ensinar as crianças da comunidade, em uma tentativa de proporcionar novas oportunidades de conhecimento que incluíam o ensino da língua portuguesa”. (PPP, p. 40, 2019).

Imagem 4: Casa onde dona Janete ensinava os indígenas



Fonte: Maria das Graças Prado, 2023.

A ideia de "civilização" apresentada no texto reflete a lógica colonial que, como argumenta Aníbal Quijano (2000), está intrinsecamente ligada à imposição de valores, saberes e práticas ocidentais sobre os povos não europeus. A crença de Harrel de que a fé cristã seria o "pilar para transformar a vida dos Ticuna" evidencia a colonialidade do poder, que opera através da subjugação de cosmovisões indígenas e da imposição de uma ordem social baseada em valores cristãos. Essa dinâmica, como aponta Walter Mignolo (2003), não se limita à dominação política ou econômica, mas também envolve a colonialidade do saber e do ser, que deslegitima os modos de vida e conhecimentos tradicionais dos povos originários.

A fundação da Igreja e da escola Esperança pode ser vista como um mecanismo de controle e disciplinamento, que busca moldar os corpos e as mentes dos Ticuna de acordo com os padrões ocidentais. Como destaca Catherine Walsh (2013), a educação tem sido historicamente um instrumento de colonialidade, utilizado para impor uma visão de mundo eurocêntrica e "apagar" as identidades e saberes indígenas. A escola, nesse contexto, não é um espaço neutro, mas um dispositivo de poder que reforça a hierarquia entre o "civilizado" (ocidental) e o "primitivo" (indígena).

Imagem 5: Professor Getúlio Ataíde (Escola Esperança)



Fonte: Maria das Graças Prado – Autorização do uso de imagem conforme anexo A.

A introdução do cristianismo e dos modos de vida ocidentais teve impactos profundos na organização social e cultural dos Ticuna. Como observa Cusicanqui (2010), a imposição de

religiões estrangeiras e sistemas educacionais coloniais desestrutura as cosmologias indígenas, fragmentando suas formas de organização comunitária e sua relação com o território. Para os Ticuna, a terra não é apenas um recurso econômico, mas um espaço sagrado, permeado de significados espirituais e ancestrais. A chegada do cristianismo e a criação de uma nova ordem social baseada em valores cristãos representam, portanto, uma violência epistêmica e ontológica, que nega e suplanta a cosmovisão Ticuna.

Além disso, como argumenta Lugones (2008), a colonialidade opera através de uma lógica binária que separa o "civilizado" do "selvagem", o "cristão" do "pagão". A fundação da comunidade evangélica entre os Ticuna reforça essa dicotomia, ao mesmo tempo em que invisibiliza a agência dos próprios indígenas na construção de suas histórias e identidades. A narrativa que atribui a Harrel o papel de "civilizador" apaga as resistências e adaptações dos Ticuna, reduzindo-os a meros receptores passivos de uma cultura superior.

A criação da escola Esperança, descrita como um meio para introduzir os princípios do evangelho e os modos de vida ocidentais, exemplifica como a educação foi utilizada como um instrumento de colonialidade. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2018), a educação colonial não apenas impõe um currículo eurocêntrico, mas também marginaliza e deslegitima os saberes locais, contribuindo para a perpetuação das desigualdades e hierarquias coloniais. No caso dos Ticuna, a escola funcionou como um espaço de assimilação, onde as crianças eram ensinadas a rejeitar suas línguas, tradições e modos de vida em favor de uma cultura estrangeira.

No entanto, como ressalta Maldonado-Torres (2007), a resistência decolonial surge justamente nos interstícios dessas estruturas de poder. Apesar da imposição do cristianismo e da educação ocidental, os Ticuna continuaram a lutar pela preservação de sua cultura e autonomia. Essa resistência, muitas vezes silenciosa e cotidiana, desafia a narrativa hegemônica de que os povos indígenas são meros objetos da história, demonstrando sua capacidade de adaptação e sobrevivência.

Diante do exposto, o projeto missionário liderado por Harrel, ao buscar a "civilização" dos Ticuna por meio da fé cristã, revela um processo de imposição cultural que desconsidera as tradições e cosmologias indígenas. A introdução da religião evangélica como fundamento para a reorganização social da comunidade reflete uma tentativa de moldar os indígenas dentro de um paradigma ocidental, no qual a espiritualidade e a educação foram utilizadas como instrumentos de transformação. Entretanto, essa abordagem ignora a riqueza das crenças e práticas espirituais dos Ticuna, que possuem um entendimento próprio do sagrado, muitas vezes desvinculado de uma religião institucionalizada.

A tentativa de instituir a identidade indígena sob os valores cristãos desconsidera que os Ticuna possuem uma cosmovisão que não se adequa a uma única fé. Sua espiritualidade está profundamente ligada à natureza, aos espíritos ancestrais e às narrativas orais que explicam a origem e a organização de seu povo. A introdução da fé cristã, embora tenha sido aceita por parte da comunidade, não substitui a complexidade de suas crenças tradicionais, gerando um cenário de tensões e adaptações entre o pensamento cristão e as práticas indígenas. A escola Esperança, criada dentro desse contexto, reforçou a assimilação cultural ao ensinar a língua portuguesa e os valores ocidentais como meios de "integração" dos indígenas à sociedade nacional, mas sem considerar a importância da manutenção da língua e dos saberes tradicionais na formação da identidade Ticuna.

Esse processo evidencia um padrão recorrente na história da relação entre povos indígenas e missões religiosas, em que a evangelização é promovida como um fator de progresso e desenvolvimento, mas muitas vezes à custa da descaracterização cultural. Embora a fé cristã tenha se enraizado em parte da comunidade, é essencial reconhecer que os Ticuna possuem uma forma própria de compreender o mundo, e que qualquer proposta educacional ou religiosa deve respeitar e dialogar com essa perspectiva, em vez de impor modelos externos como os únicos caminhos legítimos para o avanço social.

Além de promover a educação formal, Harrel, como consta no Projeto Político Pedagógico, 2019, também se preocupou com a organização social da comunidade. “A ausência de um cacique, tradicional figura de liderança indígena, levou o missionário a implementar um sistema de capatazes, encarregados de representar os interesses da comunidade em atividades coletivas”. Essa reorganização social refletia os esforços de Harrel de “moldar a comunidade a partir de uma visão que combinava os valores indígenas com os novos princípios religiosos e sociais que ele introduzia”.

A reorganização social promovida por Harrel na comunidade indígena Ticuna levanta uma série de questionamentos sobre a substituição de lideranças tradicionais por um modelo externo imposto. A ausência de um cacique não significa, necessariamente, uma desordem social, mas sim uma estrutura organizativa diferente da concepção ocidental de autoridade centralizada. Os Ticuna possuem formas próprias de governança, muitas vezes baseadas em conselhos comunitários e na sabedoria dos mais velhos, que desempenham papéis fundamentais na tomada de decisões. A introdução de capatazes, um modelo estranho à estrutura indígena tradicional, poderia ser vista como um enfraquecimento da autonomia dos Ticuna, uma vez que desloca o poder de decisão para figuras que não surgem organicamente dentro da cultura local, mas sim por meio de uma imposição missionária.

Conforme a comunidade crescia com a chegada de novas famílias, o desenvolvimento da comunidade de Betânia se expandia. A este respeito, encontramos nos documentos, a informação de que o missionário Harrel “[...] incentivava o aprendizado de técnicas agrícolas e carpintaria, preparando os Ticuna para uma vida mais autossuficiente e produtiva, com o uso sustentável dos recursos naturais abundantes da região. A integração dessas práticas visava ao fortalecimento da comunidade e à criação de uma base sólida para o futuro da aldeia”. (PPP, 2019, p. 39).

É importante destacar que ao encontrar trechos que narram sobre a perspectiva econômica instituída pela Igreja evangélica como discurso de cuidado e autonomia se reveste de uma narrativa que visavam o fortalecimento da comunidade e à criação de uma base sólida para o futuro da aldeia. No entanto, é necessário problematizar essa visão, questionando as intenções por trás dessas intervenções e seus impactos sobre a autonomia e os saberes tradicionais dos Ticuna.

A ideia de "autossuficiência" e "produtividade" apresentada no trecho reflete uma visão de desenvolvimento profundamente enraizada na lógica colonial. Como argumenta Arturo Escobar (1995), o conceito de desenvolvimento foi historicamente utilizado como um instrumento de dominação, impondo modelos econômicos e produtivos ocidentais sobre os povos não europeus. No caso dos Ticuna, o incentivo ao aprendizado de técnicas agrícolas e de carpintaria pode ser visto como parte de um projeto maior de "modernização" que busca integrar as comunidades indígenas à economia de mercado, muitas vezes em detrimento de suas práticas tradicionais e modos de vida.

A ênfase no uso "sustentável" dos recursos naturais, embora aparentemente positiva, também deve ser questionada. Como observa Svampa (2019), a noção de sustentabilidade frequentemente esconde uma lógica extrativista que prioriza a exploração econômica dos territórios indígenas, sem considerar suas cosmovisões e formas de relação com a natureza. Para os Ticuna, a terra e os recursos naturais não são meros insumos para a produção, mas elementos centrais de sua identidade e cosmovisão. A imposição de técnicas agrícolas e de carpintaria ocidentais pode, portanto, representar uma violência epistêmica, que deslegitima os saberes tradicionais e reforça a colonialidade do saber.

Além da agricultura e técnicas de manejo, os documentos analisados demonstram que a Igreja foi pensada como “Mais do que um local de culto, a Igreja se tornou o centro social e espiritual da comunidade, reforçando os laços entre os membros da aldeia e criando uma identidade baseada na fé cristã. A construção de uma nova Igreja, feita de madeira e palha, marcou o esforço de consolidar os princípios religiosos introduzidos por Harrel” (PPP, p. 43,

2019). A prática religiosa passou a desempenhar um papel central na vida cotidiana dos Ticuna, ressignificando seus modos de ser.

Embora a Igreja evangélica tenha assumido um papel significativo na comunidade Ticuna, sua presença não pode ser romantizada como um simples processo de "civilização". O que se observa, na realidade, é uma tentativa de imposição de uma nova identidade religiosa sobre um povo que já possuía suas próprias cosmologias, crenças e formas de organização espiritual. A conversão ao cristianismo não foi um fenômeno homogêneo e aceito por todos, mas sim um processo repleto de tensões e resistências. Muitos Ticuna continuaram a praticar suas tradições, como processo de subversão, enquanto outros de fato adotaram o cristianismo, mas sem abandonar totalmente suas raízes. Isso demonstra que, apesar do desejo dos missionários de moldar a comunidade de acordo com os princípios cristãos, a cultura Ticuna não foi completamente apagada, resistindo e se adaptando às novas influências.

Além disso, a centralidade da Igreja na vida comunitária, como mencionada no texto, precisa ser analisada com mais profundidade. Se, por um lado, ela pode ter proporcionado um espaço de convivência e interação social, por outro, sua função foi também a de transformar valores e hábitos, muitas vezes em detrimento da identidade indígena. A ideia de que a Igreja consolidou uma "nova identidade" baseada na fé cristã ignora o fato de que essa identidade não foi adotada de forma unânime, mas sim imposta através de um processo que desconsiderava a espiritualidade e os saberes tradicionais dos Ticuna.

Imagem 6: Nova Igreja Batista Regular



Fonte: Nedilza Olício, 2023.

No PPP da escola, consta que a participação do poder pública na consolidação da comunidade. No PPP, encontramos informações que propõe: “Outro fator significativo no

desenvolvimento da comunidade foi o envolvimento do poder público local, na figura do prefeito Hugo Ribeiro da Costa” (PPP, 2019, p. 41). A construção da segunda escola, a Dom Pedro I, representou um avanço no campo da educação, permitindo que mais crianças tivessem acesso ao ensino. No entanto, os professores enfrentavam o desafio de trabalhar com a língua portuguesa em uma comunidade cuja língua materna era o Ticuna.

Embora a construção da Escola Dom Pedro I tenha sido um marco para a comunidade, é fundamental destacar que essa conquista não foi apenas fruto da iniciativa do prefeito Hugo Ribeiro da Costa, mas, sobretudo, resultado da luta incansável do movimento indígena. A narrativa que atribui exclusivamente ao poder público a implementação de melhorias educacionais ignora o papel ativo dos Ticuna na reivindicação por seus direitos. A criação da escola foi uma resposta direta às demandas da própria comunidade, que há tempos pressionava as autoridades por um ensino que atendesse às suas necessidades específicas, respeitando sua cultura e identidade.

Além disso, a ênfase no ensino da língua portuguesa como um "passo civilizatório" revela uma visão reducionista e colonialista da educação indígena. Os desafios enfrentados pelos professores não eram meramente técnicos, mas sim reflexos de uma política educacional que historicamente negligenciou a valorização das línguas indígenas. A falta de materiais didáticos na língua Ticuna não era apenas uma questão de estrutura, mas o resultado de uma lógica que, por muito tempo, tentou apagar as línguas originárias em nome de uma suposta integração nacional. O movimento indígena, ciente dessa realidade, sempre batalhou pela implementação de um currículo diferenciado que garantisse a valorização do conhecimento tradicional e da língua materna, indo além da simples adaptação ao modelo escolar imposto pelo Estado.

A demarcação da terra indígena em 1996 foi o ápice de um longo processo de luta pelo reconhecimento dos direitos dos Ticuna sobre suas terras. Com uma área de mais de 122 mil hectares, a homologação da Terra Indígena de Betânia foi uma vitória importante para a comunidade, garantindo a proteção de suas terras e sua autonomia frente às pressões externas. Embora o processo de colonização tenha introduzido valores e práticas ocidentais, ele também foi responsável por assegurar o direito dos Ticuna a um território onde pudessem viver de acordo com suas tradições e novos modos de vida.

Nesse contexto, a atuação de Harrel, embora inserida dentro de uma perspectiva colonizadora, foi percebida de maneira ambivalente. Se, por um lado, ele trouxe consigo uma série de práticas e valores externos à cultura Ticuna, por outro, ele buscou a proteção e o desenvolvimento da comunidade em um cenário de crescente pressão externa. Seu trabalho

foi visto como uma tentativa de equilibrar a introdução de novos elementos culturais com a preservação da integridade física e territorial dos indígenas.

Ao longo das décadas seguintes, a comunidade de Vila Betânia continuou a crescer e se desenvolver, sempre marcada pelas negociações e articulações produzidas pelo povo Ticuna entre a tradição indígena e as novas influências introduzidas pelo missionário e pela sociedade envolvente.

O processo colonizatório da comunidade indígena Ticuna em Vila Betânia, iniciado com a chegada do missionário norte-americano Pastor Eduardo Harrel no ano de 1968, foi marcado por profundas transformações culturais e sociais. A compra do terreno pelo missionário representou um marco importante para garantir a segurança dos Ticuna, que enfrentavam conflitos constantes com não indígenas cujos animais invadiam suas plantações. A solução apresentada por Harrel, ao adquirir o terreno, foi vista como uma forma de proteger a comunidade indígena, ao mesmo tempo em que ele começou seu projeto evangelizador.

O processo de evangelização conduzido pelo missionário Eduardo Harrel na comunidade Ticuna de Vila Betânia deve ser analisado dentro do conceito de Modernidade/Colonialidade, que expõe como a imposição de valores ocidentais sobre povos indígenas operou como um mecanismo de dominação cultural. Harrel chegou com a promessa de segurança e estabilidade territorial para os Ticuna, mas sua presença também trouxe consigo um projeto civilizatório que, em muitos aspectos, desconsiderava e enfraquecia as tradições culturais da comunidade. O processo de evangelização não foi apenas a introdução de uma nova fé, mas um meio de reformular a estrutura social e os modos de vida indígenas, muitas vezes em detrimento de sua cosmologia e organização tradicional.

A modernidade, conforme discutida pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, foi construída sobre a colonialidade do poder, do saber e do ser, ou seja, a subalternização de povos e culturas não europeias (Quijano, 2005). A evangelização dos Ticuna se insere nesse processo, pois não apenas introduziu uma religião, mas também reforçou um modelo de sociedade baseado nos valores cristãos ocidentais, promovendo a substituição das práticas culturais indígenas por normas e condutas alinhadas com a moral cristã. Esse fenômeno é um reflexo da colonialidade do ser (Maldonado-Torres, 2007), pois impacta profundamente a subjetividade dos indígenas, alterando sua identidade e relação com o mundo.

A posse da terra por Harrel, que inicialmente foi vista como uma solução protetora contra a invasão dos não indígenas, também deve ser problematizada. Ao tornar-se proprietário do território, ele estabeleceu uma nova ordem na comunidade, onde a proteção vinha acompanhada da adoção da fé cristã. Isso representa um aspecto típico da colonialidade,

em que a apropriação da terra é acompanhada por um projeto de transformação social e cultural. A posse da terra, ao invés de ser um reconhecimento da autonomia indígena, reforçou a dependência dos Ticuna em relação ao missionário, criando uma relação assimétrica de poder.

Além disso, o impacto da evangelização também pode ser compreendido à luz das discussões de Aníbal Quijano (2005) sobre a colonialidade do saber. A chegada da religião cristã impôs uma nova forma de conhecimento, desqualificando os saberes tradicionais dos Ticuna. Os mitos, rituais e crenças que estruturavam a cosmovisão indígena passaram a ser vistos como atrasados ou incompatíveis com a nova fé. Esse apagamento cultural se intensificou com a introdução da educação cristã, que ensinava os valores ocidentais e a língua portuguesa em detrimento das tradições e da língua materna.

No contexto de Vila Betânia, esse processo gerou impactos profundos na identidade da comunidade. Enquanto alguns membros aceitaram a nova fé e incorporaram valores cristãos em sua rotina, outros resistiram à imposição religiosa, buscando preservar suas práticas culturais. O conflito entre essas visões ainda persiste, evidenciando que a modernidade imposta pelos missionários não significou um avanço homogêneo, mas sim um campo de disputa entre diferentes formas de ser e conhecer.

Portanto, ao analisar a evangelização dos Ticuna sob a perspectiva da Modernidade/Colonialidade, percebe-se que a missão de Harrel não foi apenas uma tentativa de proteger a comunidade, mas um projeto que moldou a identidade indígena sob os princípios ocidentais. O território garantido veio com um custo: a necessidade de se adaptar a uma nova ordem social e religiosa. Esse processo demonstra como a modernidade, ao se apresentar como uma promessa de progresso, frequentemente perpetua a colonialidade, desvalorizando os saberes e modos de vida indígenas e impondo uma visão única de mundo.

A introdução da igreja evangélica na comunidade Ticuna desempenhou um papel significativo na transformação social imposta pelos missionários. Mais do que um local de culto, a igreja se tornou um ponto central da vida comunitária, influenciando tanto os aspectos espirituais quanto as relações sociais dentro da aldeia. A construção de um novo templo, feito de madeira e palha, simbolizou o esforço de consolidar os princípios religiosos introduzidos por Harrel. Com isso, a prática religiosa cristã passou a ocupar um espaço relevante no cotidiano dos Ticuna, influenciando seus hábitos, valores e modos de organização comunitária.

Atualmente, a comunidade de Vila Betânia conta com aproximadamente seis mil habitantes. A Igreja continua sendo uma das principais instituições que regem a comunidade,

impondo suas regras, embora muitos indígenas optem por não as seguir integralmente. Um exemplo disso é a proibição do consumo de bebidas alcoólicas, que, apesar de imposta, não é plenamente acatada, levando alguns moradores a consumirem álcool de forma clandestina. Esse cenário reflete os desafios enfrentados pela comunidade na manutenção de suas tradições e normas sociais.

Além disso, a chegada da internet trouxe impactos significativos para a comunidade. Se por um lado a conectividade permitiu maior acesso à informação e ampliou as oportunidades de aprendizado, por outro, introduziu novas influências externas que afetam as dinâmicas sociais e culturais locais. Os jovens, em especial, têm sido impactados pelas novas formas de comunicação e entretenimento, o que pode gerar mudanças nos modos de vida tradicionais e na forma como a identidade indígena é construída e transmitida entre as gerações.

Vila Betânia encontra-se em grande desenvolvimento, acompanhando as transformações tecnológicas e econômicas que vêm ocorrendo na comunidade. Com o auxílio de programas governamentais, muitos indígenas já deixaram de lado práticas tradicionais como a caça, a pesca e a agricultura, que por séculos garantiram sua subsistência e preservação cultural. Essa mudança reflete uma transição significativa nos modos de vida, impulsionada pelas facilidades oferecidas pelos benefícios sociais.

A locomoção, que antes era realizada apenas por meio de canoas e motores rabetas, também passou por uma transformação expressiva. Atualmente, barcos e balieiras num custo de dez reais por pessoa, são amplamente utilizados para deslocamentos até a cidade de Santo Antônio do Içá, onde os indígenas realizam compras e retiram seus auxílios financeiros. Esse avanço na mobilidade trouxe benefícios práticos, mas também levanta questões sobre a crescente dependência de recursos externos e o impacto desse processo na identidade e na autonomia da comunidade.

2.4 Movimentos Indígena e a Educação Escolar Indígena

Olhar os mecanismos que foram (e ainda vão) formulando as organizações indígenas no contexto de luta, subversão e estratégias para narrar-se a partir das discussões produzidas no interior dos movimentos indígenas desde a década de 1970 por conta do processo de redemocratização do Brasil em função das forças discursivas à época buscar o apagamento das diferenças nos modos de organização social no Brasil.

Alinhados às discussões produzidas pelo grupo Modernidade/Colonialidade, Estudos Culturais e Pós-Coloniais, especialmente em relação à crítica à colonialidade do poder, do

saber e do ser a partir de autores como Quijano (2005), Mignolo (2005), entre outros é que propusemos olhar as historicidades do movimento indígena articulado a produção da escola indígena específica e diferenciada para cada grupo e comunidade indígena. O movimento indígena, dentro dessa perspectiva, é interpretado como uma pedagogia indígena que, debate e tenciona os discursos colonialistas que tem instituído modos específicos de contar sobre a história e cultura indígena (Alves, 2017), suas identidades ao longo da história de colonização e submissão constituídos pelos sistemas modernos/coloniais.

A crítica que o grupo Modernidade/Colonialidade tem apresentado nos auxilia a pensar e discutir como os discursos colonialistas, tal como narrado e interpretado pela colonização eurocentrada, não é um processo universal, mas algo que está profundamente ligado à colonialidade. A colonialidade não se refere apenas à ocupação territorial, mas também à dominação epistêmica, cultural e de subjetividade, que continua mesmo após os processos formais de descolonização.

Esse conceito é explorado por autores como Aníbal Quijano (2005) e Walter Mignolo (2005), que destacam a forma como o saber colonial legitima certas epistemologias ocidentais e relega os saberes não ocidentais, como dos povos indígenas. Nesse processo, os discursos colonialistas vão produzindo relações de submissão ao qual o movimento indígena tenta nos modos de luta e resistência, subverter esse processo.

O que temos observado no contexto que tem debatido a relação dos movimentos indígenas (desde a década de 1970), a partir de Baniwa (2006) está articulado ao ‘uso’ da cultura e na resignificação dela como formas de e subversão. O movimento indígena pode ser visto como um esforço de decolonizar o saber, ou seja, resignificar e legitimar suas formas de conhecimento, que foram subalternizadas pela narrativa colonial. A resignificação é, portanto, uma estratégia subversão, negociação e tradução, relacionados aos povos indígenas, suas identidades, epistemologias e, pedagogia indígena.

O conceito de subalternidade, trabalhado por autores como GayatriSpivak (2010), tem permitido discutir os enredos colonialistas que produzem estratégias de apagamento da história, cultura, modos de ser dos povos indígenas, neste caso, desta dissertação, do povo Ticuna. Os povos indígenas são historicamente colocados na posição de subalternos, ou seja, aqueles que estão fora das esferas de poder e cujas vozes são frequentemente silenciadas ou mediadas por discursos hegemônicos. Ao estabelecer relações com outros grupos étnico-raciais, o movimento indígena pode não apenas construir alianças políticas, mas também fortalecer a sua posição na luta contra as hierarquias impostas pela colonialidade.

A subversão que ocorre por meio da cultura e das articulações com outros grupos étnico-raciais remete a um projeto de autonomia e de construção de uma alternativa à modernidade ocidental. Autores Decoloniais, tais como Walsh (2008) Castro-Gomez (2005) destacam a importância de “outras epistemologias” e modos de ser que escapem às imposições da colonialidade. A ressignificação das culturas indígenas dentro do movimento tem atuado como e por meio das negociações e articulações entre diferentes modos de ser (indígena e não indígena) no contexto de ressignificação e subversão ao qual os sujeitos subalternizados (aqui indígenas) constituem/constituindo outras lógicas de organização a partir das experiências e vivências produzidos no interior das relações estabelecidos pelo e pôr do movimento indígena emergindo outros discursos e suas ambivalências.

Portanto, a afirmação que você trouxe está em sintonia com as discussões do grupo Modernidade/Colonialidade ao reconhecer a centralidade da colonialidade na exclusão e discriminação sofrida pelos indígenas e, ao mesmo tempo, destacar o uso da cultura e da ressignificação como formas de resistência. O movimento indígena, ao propor novos mecanismos de resistência que coloque sob rasura narrativas colonialistas sobre suas culturas e saberes, contribuiu para a organização de novas formas de pensar a escola indígena a partir das cosmologias, saberes, conhecimentos, modos de ser e pedagogia indígena como elementos que devem constituir os currículos escolares destas escolas, estabelecendo calendários e projetos pedagógicos e outros documentos que organizem a escola a partir dos modos de ser de cada comunidade.

Oliveira (2021) tem apontado que as primeiras organizações indígenas foram se estabelecendo como movimento institucionalizado a partir da década de 1970 movimento indígena contemporâneo começou a se articular durante a ditadura militar, quando o Estado brasileiro promovia um processo apresentado a partir da narrativa de integração. Na Amazônia legal, o projeto da Transamazônica e outros empreendimentos colocaram em risco comunidades indígenas, o que levou ao surgimento de organizações como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI) e, mais tarde, o nascimento das primeiras associações indígenas locais e regionais.

O primeiro grande modelo colocado em prática desde o momento da chegada dos europeus é conhecido como paradigma exterminacionista, seu objetivo era a destruição em massa dos povos indígenas. Tal política era assim desfechada porque era senso comum à época dizer que os nativos que aqui habitavam não tinham alma e, como tal, qualquer carnificina cometida era devidamente perdoada por Deus através de sua Igreja. (Munduruku, 2012, p. 27).

O movimento indígena no Brasil na década de 1970 emergiu em um contexto de profundas transformações políticas e sociais, no Brasil. Esse período foi marcado pela ditadura militar brasileira (1964-1985), que promoveu um desenvolvimento econômico baseado na exploração dos recursos naturais da Amazônia e outras regiões, afetando diretamente os povos indígenas.

As políticas de integração dos povos indígenas ao modelo de desenvolvimento nacional, lideradas pela Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAPI), intensificaram a pressão sobre as terras indígenas buscando estabelecer elementos pedagógicos (no caso das escolas indígenas) eurocentrados.

Ao mesmo tempo, os anos 1970 assistiram ao fortalecimento de movimentos sociais no Brasil, incluindo o movimento indígena, que começou a se articular politicamente em defesa de seus direitos. Esse período é importante para entender a organização indígena, que começou a surgir em resposta à violência do Estado e ao avanço de grandes projetos de infraestrutura, como a construção da rodovia Transamazônica, que resultou na invasão de terras indígenas e no contato forçado com comunidades isoladas.

Projetos como esse tiveram como proposta estabelecer uma política indigenista fundamentada no discurso colonialista de apagamento dos povos e culturas, buscando a chamada ‘integração’ os povos indígenas à sociedade nacional, com o objetivo de incorporar as terras indígenas aos projetos de desenvolvimento econômico. A construção da Transamazônica (iniciada em 1970) e a exploração mineral e madeireira nas terras indígenas foram catalisadores importantes para a resistência indígena.

Nesse cenário, o movimento indígena começa a se estruturar como um movimento político em busca de direitos territoriais e de autodeterminação. A década de 1970 também viu o surgimento de ONGs e entidades, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que apoiaram as causas indígenas e deram visibilidade às suas lutas. Este período também foi marcado pela publicação do relatório *"Brasil: Nunca Mais"*, que revelou graves violações de direitos humanos, incluindo abusos cometidos contra os povos indígenas.

Nesta mesma década, houve a criação das primeiras organizações indígenas no Brasil. Uma das mais importantes foi a União das Nações Indígenas (UNI), fundada em 1974, que surgiu como uma tentativa de estruturar o movimento indígena em busca de pautas específicas de diversas etnias indígenas, tais como: a espoliação de terras e a destruição de suas culturas. A UNI representou um marco na articulação política dos indígenas brasileiros, permitindo-lhes estabelecer uma plataforma nacional para a defesa de seus direitos.

Outra organização instituída na década de 1970 foi a Associação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), que começou a ser gestada nesse período e, posteriormente, se consolidaria como uma das principais organizações indígenas no país. Essas organizações surgiram da necessidade de lutar contra os impactos das políticas de desenvolvimento da ditadura e da crescente violência contra os povos indígenas.

A questão fundiária sempre foi central na luta indígena, especialmente na década de 1970, quando o Estado começou a implementar projetos de desenvolvimento que ameaçavam diretamente as terras indígenas. A apropriação de terras para a construção de grandes obras e a expansão do agronegócio foram os principais motores do conflito, com os povos indígenas exigindo o reconhecimento e a demarcação de suas terras tradicionais.

O marco da resistência na década de 1970 foi o Massacre do Paralelo 11 e 1963 contra o povo Cinta Larga de Rondônia e o Massacre dos maranhenses em 1974 envolvendo o contato forçado com povos isolados durante a construção da Transamazônica. Esse episódio foi um exemplo da brutalidade do Estado brasileiro e sua política de "integração" indígena. A resistência a esses projetos, contribuiu para a criação de uma identidade política coletiva entre os povos indígenas que fortaleceu a luta por uma escola indígena específica e diferenciada.

Darcy Ribeiro (1970, p. 68), antropólogo e ativista, foi uma das vozes mais importantes em defesa dos povos indígenas no Brasil. Em sua obra *"Os Índios e a Civilização"*, ele discute o impacto destrutivo da colonização e da modernidade sobre os povos indígenas e denuncia as políticas do Estado que buscam "integrar" os indígenas de forma violenta. Ribeiro argumenta que a luta dos indígenas por suas terras e culturas era uma forma de resistência contra a extinção física e cultural. Segundo Ribeiro (1970, p. 68), "A civilização moderna [...] tem no extermínio dos povos indígenas seu pressuposto inevitável. [...] A sobrevivência desses povos depende da capacidade de resistirem à ofensiva destrutiva das frentes econômicas e ao genocídio cultural".

Por meio da luta dos movimentos indígenas, a Constituição Federativa do Brasil (CF/88) inclui nos debates de liberdade e respeito das diferenças elementos apresentados pelos povos indígenas. A promulgação de artigos que garantem o direito à terra, à autodeterminação e à preservação de suas culturas. A articulação do movimento indígena, em conjunto com organizações da sociedade civil, foi crucial para garantir essas conquistas, e a Constituição reconheceu formalmente os povos indígenas como sujeitos de direitos diferenciados.

Já nos anos 1990 e 2000, o movimento indígena se fortaleceu, ampliando suas articulações em nível internacional, participando de fóruns globais e formando alianças com

movimentos de povos originários de outros países da América Latina. Organizações como a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) surgiram nesse contexto para coordenar as lutas em nível nacional.

Nos últimos anos, com a intensificação das políticas anti-indígenas e a pressão sobre as terras indígenas por parte de setores do agronegócio e mineração, o movimento indígena tem encontrado novos desafios, mas também se articulado de maneira cada vez mais ampla. Lideranças indígenas, como Sonia Guajajara e a deputada Joenia Wapichana, ganharam destaque na política nacional e internacional, evidenciando a força e a relevância das vozes indígenas na luta por direitos e justiça socioambiental.

Oliveira (1988) identifica um processo de ressignificação do conceito de “índio” levado a cabo pelas lideranças indígenas da época. Historicamente, o termo “índio” foi imposto pelos colonizadores como uma identidade genérica e pejorativa, que desconsiderava a diversidade cultural, linguística e social dos povos originários. Essa identidade imposta servia aos interesses do Estado e das elites coloniais, que viam os indígenas como atrasados e primitivos, devendo ser ‘integrados’ para que o projeto nacional de modernização pudesse ocorrer.

No entanto, ao longo das décadas de 1970 e 1980, as lideranças indígenas começaram a se apropriar desse termo, ressignificando-o de uma forma que lhes conferia poder político. Esse processo de ressignificação envolveu a articulação de uma identidade indígena coletiva, capaz de dialogar com a sociedade brasileira e de fazer frente às demandas políticas da época, especialmente no contexto da redemocratização do Brasil.

Oliveira (1988, p. 17) afirma que “[...] foram as lideranças daquele momento” que desempenharam um papel central nesse processo, ao “[...] inaugurarem uma nova relação com a sociedade brasileira”. Ao ressignificarem o conceito de “índio”, essas lideranças transformaram o que antes era uma identidade subalternizada em um instrumento de resistência e de reivindicação de direitos. O “índio” não era mais o sujeito passivo que deveria ser integrado à sociedade nacional, mas sim um agente político ativo, com pedagogias próprias.

O movimento indígena, ao se posicionarem diante da conjuntura política da época, inauguraram uma nova fase na luta indígena, caracterizada pela mobilização coletiva e pela articulação política em busca de direitos territoriais e culturais. A nova relação com a sociedade brasileira, que se consolidou com a Constituição de 1988, foi resultado direto desse processo.

Alves (2017, p. 49), nos auxilia a pensar sobre o processo de resistência e subalternidade do movimento indígena organizado politicamente na década de 1970 e 1980 e o processo de ressignificação do conceito de "índio", como proposto por Oliveira (1988). A compreensão dessa ressignificação é central para entender a transformação nas formas de mobilização política dos povos indígenas no Brasil e como suas identidades foram reconfiguradas a partir da luta pela autodeterminação.

Alves (2017) ressalta que o movimento indígena da década de 1980 não só foi uma resposta à opressão histórica, mas também um esforço consciente das lideranças indígenas para redefinir a imagem dos povos indígenas no imaginário social e político do Brasil. De acordo com Oliveira (1988), esse processo de ressignificação foi conduzido pelas lideranças indígenas, que se apropriaram do termo "índio" tradicionalmente usado de forma pejorativa e homogênea para transformá-lo em uma identidade de resistência e luta por direitos.

Essa nova perspectiva do conceito de "índio" contrasta fortemente com a visão colonial que, por séculos, desconsiderou a diversidade interna entre os povos indígenas, reduzindo-os a uma categoria monolítica e subalterna. Para Alves (2017), essa homogeneização funcionou aos interesses coloniais de controle e submissão, negando a complexidade e a riqueza das culturas indígenas.

Alves (2017, p. 49) aponta que esse processo de ressignificação foi fundamental para que os povos indígenas se posicionassem de maneira ativa no cenário político brasileiro, especialmente durante a redemocratização. Nesse sentido, a ressignificação da identidade indígena foi um ato de resistência e uma resposta direta às tentativas de assimilação e subordinação, inaugurando uma nova fase de relações entre os povos indígenas e a sociedade brasileira.

Movimento indígena não é o mesmo que organização indígena, embora esta última seja parte importante dele. Um indígena não precisa pertencer formalmente a uma organização ou aldeia indígena para estar incluído no movimento indígena, basta que ele comungue e participe politicamente de ações, aspirações e projetos definidos como agenda de interesse comum das pessoas, das comunidades e das organizações que participam e sustentam a existência do movimento indígena, neste sentido, o movimento indígena brasileiro, e não o seu representante ou o seu dirigente. Existem pessoas, lideranças, comunidades, povos e organizações indígenas que desenvolvem ações conjuntas e articuladas em torno de uma agenda de trabalho e de luta mais ou menos comum em defesa de interesses coletivos também comuns. (Baniwa, 2006, p. 58).

Baniwa (2006) traz uma importante diferenciação conceitual ao refletir sobre o movimento indígena e a organização indígena. Ele esclarece que, embora a organização indígena seja uma parte relevante do movimento, ela não o esgota ou define em sua

totalidade. Esse ponto de vista amplia o entendimento do que constitui o movimento indígena, destacando sua natureza mais inclusiva e dinâmica, que vai além da estrutura formal de organizações específicas.

Para Baniwa (2006), o movimento indígena não se limita à formalização institucional de uma organização. Isso significa que a participação no movimento indígena não depende necessariamente da filiação a uma organização ou de se viver em uma aldeia indígena. Um indígena pode fazer parte desse movimento ao se engajar politicamente em ações, aspirações e projetos que estejam alinhados com a agenda coletiva dos povos indígenas.

Essa visão mais fluida do movimento indígena permite incluir um espectro mais amplo de participação. A base do movimento, segundo Baniwa (2006), reside no compartilhamento de uma agenda de interesse comum, que une lideranças, comunidades e indivíduos em torno de causas coletivas, como a luta pelos direitos territoriais, pela preservação das culturas indígenas e pelo respeito às suas formas de vida. Assim, o movimento indígena brasileiro deve ser entendido como um conjunto de ações articuladas e conjuntas, que envolvem não apenas organizações, mas também lideranças e comunidades em geral.

Baniwa (2006) sugere que o movimento indígena é mais do que uma estrutura organizativa, sendo, em essência, um processo de luta política coletiva. Pessoas, comunidades, povos e organizações indígenas se articulam em torno de uma agenda de trabalho que tem como objetivo defender interesses coletivos, como a preservação das terras, o reconhecimento da diversidade cultural e a proteção dos direitos garantidos pela Constituição de 1988.

Essa ação coletiva é central para o movimento. Embora as organizações desempenhem um papel importante na coordenação de ações, o movimento indígena como um todo não se restringe a elas. A participação e a articulação podem ocorrer em múltiplos níveis, desde ações comunitárias locais até articulações nacionais ou internacionais, sempre em torno de uma agenda comum que visa à defesa dos direitos dos povos indígenas.

É importante destacar que com a CF/88, o movimento indígena estabeleceu uma nova diretriz política sobre os direitos dos povos indígenas que possibilitou olhar para a demanda de uma escola específica e diferenciada que atenda as pedagogias próprias de aprendizagem (Alves, 2017) de cada povo e comunidade. A constituição passa a partir dos artigos apresentados abaixo, a estabelecer novos olhares sobre o ensino e educação no contexto das comunidades, pois:

Art.231.São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§1ºSão terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§2ºAs terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§3ºO aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivadas com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§4ºAs terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

§5ºÉ vedada a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, ad referendum do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco.

§6ºSão nulos e extintos, não produzindo efeitos jurídicos, os atos que tenham por objeto a ocupação, o domínio e a posse das terras a que se refere este artigo, ou a exploração das riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes, ressalvado relevante interesse público da União, segundo o que dispuser lei complementar, não gerando a nulidade e a extinção direito a indenização ou a ações contra a União, salvo, na forma da lei, quanto às benfeitorias derivadas da ocupação de boa-fé.

§7ºNão se aplica às terras indígenas o disposto no art. 174, §§ 3º e 4º.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo. (Brasil, 1988).

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) trouxe mudanças significativas no tratamento dos povos indígenas, especialmente no que diz respeito à educação. Os artigos que garantem o direito a um ensino indígena marcaram o reconhecimento formal da diversidade cultural indígena no Brasil e a importância de sua preservação. Essa perspectiva contrasta com as políticas assimilacionistas anteriores, que buscavam a integração dos indígenas por meio da absorção da cultura europeia dominante. A ampliação do direito a diversidade e ao respeito a cultura indígena estabelecido nos artigos 231 e 232 ampliam o debate sobre a Educação Escolar Indígena e reconhece que os povos indígenas têm suas próprias culturas, línguas maternas e tradições, que devem estar presentes no contexto escolar (Alves, 2017).

De acordo com Lima e Carie (2013), esse reconhecimento legal resultou em conquistas importantes para os povos indígenas, como a inclusão de uma educação diferenciada no texto da lei e o estabelecimento de escolas indígenas em seus territórios. Essas escolas, em muitos casos, já existiam antes do reconhecimento oficial, mas sua consolidação e regulamentação pelo Estado trouxe avanços na forma como a educação indígena é oferecida.

A educação indígena diferenciada não só respeita, mas também promove a autonomia cultural dos povos indígenas, permitindo que o ensino seja ministrado em suas próprias línguas e em conformidade com seus valores e modos de vida.

Desde a promulgação da CF/88, diversas iniciativas no campo da educação indígena têm sido implementadas, contribuindo para o fortalecimento das identidades indígenas. Lima e Carie (2013) destacam a importância da literatura indígena, tanto em português quanto nas línguas originárias/maternas, como um meio organização social dos povos e suas culturas. Além disso, a implementação de cursos de formação de professores indígenas em níveis médio e superior reforça o protagonismo indígena na educação, capacitando-os para ensinar suas próprias comunidades de forma eficaz e culturalmente relevante.

Dessa forma, a CF/88 e as subsequentes políticas públicas (RCNEI, DCNEI) em educação indígena sinalizam uma nova possibilidade de produzir e articular saberes indígenas e não indígenas por meio e a partir de práticas interculturais negociadas pelos próprios povos indígenas. As conquistas alcançadas até o momento, como as escolas em territórios indígenas e os cursos de formação de professores, representam passos importantes nesse caminho, embora muitos desafios ainda persistam na efetivação plena desses direitos.

A escola indígena no contexto da Educação Escolar Indígena, desafia as estruturas coloniais tradicionais da educação ao promover uma proposta que valoriza as particularidades culturais e linguísticas dos povos originários.

A partir da perspectiva decolonial, a educação escolar indígena deve ser compreendida como uma forma de resistência às estruturas coloniais que, historicamente, buscaram apagar as identidades culturais dos povos indígenas. Baniwa (2006) argumenta que a educação escolar indígena é uma arena central de luta para o movimento indígena, pois permite que os povos originários não apenas protejam suas culturas, mas também reconstruam suas narrativas históricas, antes marginalizadas pelos sistemas de ensino colonial. Para Baniwa (2006, p. 58), “[...] o movimento indígena brasileiro não se resume às organizações formais, mas se materializa nas ações coletivas e na luta por uma agenda comum de interesses”, e a educação escolar indígena é um componente essencial dessa agenda.

A educação escolar indígena também se destaca como um espaço de negociação. Segundo Cunha (2009), a escola indígena precisa funcionar como um local de preservação das tradições culturais e, ao mesmo tempo, de interação com os conhecimentos ocidentais. Para Cunha, os indígenas não estão isolados de outras influências culturais, mas devem ser capazes de navegar entre essas culturas de maneira crítica, sem perder sua autonomia. Nesse

sentido, a educação escolar indígena assume um papel crucial na construção de um sujeito indígena que transita entre as culturas, mas mantém seu vínculo com as tradições de seu povo.

Nascimento (2003) complementa essa discussão ao afirmar que a educação escolar indígena não pode se limitar à simples inclusão de indígenas no sistema educacional tradicional. Ela precisa ser uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural, que valorize e fortaleça as culturas indígenas (Nascimento, 2003, p. 70). Nascimento propõe que a escola indígena deve ser um espaço de diálogo entre diferentes formas de conhecimento, onde os saberes tradicionais indígenas são colocados em pé de igualdade com os saberes científicos ocidentais. A escolarização, nesse contexto, torna-se um processo de ressignificação cultural, no qual os indígenas exercem sua autonomia na escolha do que é relevante para sua educação.

Bergamaschi (2004) também ressalta a importância da educação escolar indígena como um fator de transformação social. Para Bergamaschi (2004), a escola indígena tem um papel central na formação de uma nova geração de líderes indígenas que estão capacitados a lutar por seus direitos e territórios dentro de uma sociedade nacional que, historicamente, os marginalizou. Ela afirma que "a escola, para os povos indígenas, é um espaço de luta pelo reconhecimento de suas identidades e direitos, não mais como sujeitos subalternos, mas como atores políticos" (Bergamaschi, 2004, p. 33). A formação escolar, portanto, não só promove o resgate cultural, mas também fortalece a capacidade dos povos indígenas de se articularem politicamente.

A implementação da educação escolar indígena como direito constitucional foi um marco importante conquistado pelo movimento indígena, particularmente com a promulgação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Bonin (2008) aponta que essas conquistas foram resultado direto da mobilização política das lideranças indígenas, que pressionaram o Estado a reconhecer a necessidade de uma educação diferenciada para seus povos (Bonin, 2008, p. 45). No entanto, Bonin (2008) também alerta para os desafios na implementação dessas políticas, uma vez que as estruturas coloniais de poder muitas vezes dificultam a verdadeira autonomia das escolas indígenas.

Segundo Bonin (2008), embora o marco legal tenha garantido importantes direitos aos povos indígenas, a efetivação desses direitos ainda enfrenta barreiras, como a falta de formação de professores indígenas e a ausência de materiais didáticos adequados que reflitam a diversidade cultural dos povos. Para superar esses desafios, Bonin (2008) argumenta que é necessário continuar a luta pela autonomia das escolas indígenas, com o fortalecimento das lideranças locais e a criação de políticas públicas que assegurem a qualidade e a sustentabilidade dessa educação.

Segundo Baniwa (2012), “a educação escolar indígena muitas vezes não respeitava as especificidades culturais e funcionava como instrumento de assimilação”. Muitos povos indígenas enfrentaram a imposição de um currículo ocidentalizado que não contemplava seus saberes e práticas tradicionais. Esse contexto incentivou uma resistência ativa por parte das comunidades indígenas, que começaram a reivindicar a criação de um modelo educacional próprio.

Nos últimos anos, a educação indígena tem se consolidado como um campo de estudo e prática que busca conciliar o conhecimento científico com o saber tradicional. Para Ailton Krenak (2019), enfatiza que:

[...] não podemos pensar a educação indígena apenas como uma ferramenta de inserção no mundo dos brancos. Ela precisa ser uma ponte entre os conhecimentos ancestrais e os desafios contemporâneos, sempre com a terra e a natureza como centrais no processo educativo (Krenak, 2019, p. 69).

Krenak (2019) faz uma reflexão sobre a educação indígena ao enfatizar que ela não deve ser vista meramente como um instrumento de inserção dos povos indígenas na sociedade dominante, ou seja, no “mundo dos brancos”. O pensamento do autor ressalta que, para os povos indígenas, a educação precisa ir além da adaptação aos padrões ocidentais de ensino e trabalho. Em vez disso, ele propõe que a educação indígena seja uma ‘ponte’ entre os conhecimentos ancestrais e os desafios do mundo contemporâneo.

Isso significa, segundo ele, que a educação deve atuar como um conector entre duas realidades: por um lado, preservar e transmitir os saberes tradicionais dos povos indígenas, incluindo suas práticas culturais, espirituais e de convivência com a natureza; por outro, permitir que esses povos lidem com os desafios modernos, como as pressões socioeconômicas, as mudanças climáticas e a globalização. Esse equilíbrio entre tradição e modernidade é o que torna a educação indígena um processo único e diferenciado.

A formação de professores indígenas é uma das principais estratégias para garantir uma educação adequada às comunidades. Rangel (2008) afirma que,

[...] a formação de professores indígenas, em cursos de magistério e licenciatura, tem sido fundamental para garantir que os educadores tenham condições de articular o saber tradicional com o currículo escolar. No entanto, a carência de professores formados ainda é um desafio a ser enfrentado (Rangel, 2008, p. 55).

Rangel (2008) destaca a importância da formação de professores indígenas para a educação escolar nas comunidades indígenas. Segundo a autora, a capacitação de educadores/as indígenas por meio de cursos de magistério e licenciatura tem desempenhado

um papel fundamental ao permitir que esses professores consigam articular os saberes tradicionais de suas culturas com o currículo formal das escolas. Essa articulação é essencial para a educação indígena diferenciada, que busca respeitar e promover o conhecimento tradicional, ao mesmo tempo em que fornece aos alunos indígenas acesso aos conteúdos previstos no sistema educacional brasileiro.

O desafio de articular esses dois mundos, o saber tradicional e o currículo escolar ocidental, exige uma formação específica para os professores indígenas. Isso inclui a língua materna, os conhecimentos sobre a terra e a natureza, as práticas culturais e espirituais, bem como a história e os valores de seu povo. Assim, a formação de professores indígenas não é apenas uma questão de acesso a um diploma, mas uma forma de fortalecer a identidade cultural e garantir que a educação nas escolas indígenas seja verdadeiramente intercultural.

Outro aspecto fundamental da educação indígena é o bilinguismo. Segundo D'Angelis (2012, p. 88), "a preservação das línguas indígenas é um dos pilares da educação diferenciada." Ele destaca que as línguas não são apenas meios de comunicação, mas também veículos de transmissão de saberes e valores. O ensino na língua materna, portanto, é crucial para que as futuras gerações indígenas mantenham sua identidade cultural.

Em relação ao currículo, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996 foi outro marco importante. Ela estabeleceu a interculturalidade como princípio da educação escolar indígena, o que, segundo Maurício de Almeida (2005), "abriu caminho para a criação de currículos que integram saberes tradicionais com conteúdo da educação formal." Apesar dos avanços, Almeida também ressalta que "ainda há uma distância entre o que está previsto na legislação e o que é efetivamente aplicado nas escolas indígenas."

A produção de material didático específico para as escolas indígenas também é um grande desafio. Segundo Nery (2010), "os materiais didáticos muitas vezes são inadequados, pois seguem uma lógica ocidental e urbana que não dialoga com a realidade indígena." A criação de livros e conteúdo em línguas indígenas e com temáticas locais tem sido uma reivindicação constante do movimento indígena.

A articulação entre as comunidades e o Estado tem sido fundamental para o avanço da educação indígena. A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) é um exemplo de organização que luta por uma educação que valorize a cultura indígena. De acordo com Sônia Guajajara (2018), "[...] a educação indígena é uma ferramenta de resistência e de manutenção dos nossos modos de vida. Não queremos ser assimilados, queremos viver de acordo com nossas tradições, e a escola deve ser um espaço que promova isso".

Para muitos autores, a educação indígena não pode ser vista apenas como um direito, mas como um processo de emancipação cultural. Conforme Carlos Almeida (2014), “[...] a escola indígena precisa ser um espaço de fortalecimento da identidade, onde os jovens aprendem tanto a cultura tradicional quanto as habilidades necessárias para dialogar com o mundo contemporâneo”. Almeida (2014) defende que a educação deve ser um processo bilateral, onde os saberes indígenas e ocidentais possam coexistir e enriquecer-se mutuamente.

A questão territorial também é central para a educação indígena. De acordo com Schaden (2005), “a relação com a terra é um aspecto fundamental das culturas indígenas, e a escola não pode ser dissociada desse contexto.” A defesa do território, portanto, é uma luta que afeta diretamente a continuidade das práticas educativas tradicionais.

A educação indígena no Brasil enfrenta, contudo, desafios crescentes em um contexto de retrocessos políticos. Segundo Konder Comparato (2020), “[...] o desmonte de políticas públicas voltadas para os povos indígenas tem impactado diretamente a educação escolar indígena, com cortes de verbas e a diminuição de programas de formação de professores”. Nesse cenário, a resistência das comunidades e das organizações indígenas se torna ainda mais urgente.

Por fim, o movimento indígena tem buscado também inserir a educação digital nas escolas. Segundo Baniwa (2012), “[...] as novas tecnologias podem ser usadas para registrar e transmitir os saberes ancestrais, ampliando o alcance das tradições indígenas.” No entanto, Baniwa (2012) também alerta para o risco de que o uso indiscriminado dessas tecnologias acabe por enfraquecer a transmissão oral e a vivência comunitária, aspectos fundamentais da educação indígena.

Assim, a educação indígena é um campo em constante transformação, com o movimento indígena desempenhando um papel central na construção de um modelo educacional que valorize as culturas originárias. Como afirma Bessa Freire (2015), “[...] a educação indígena deve ser compreendida como um projeto coletivo de resistência cultural e de construção de um futuro em que os povos indígenas tenham autonomia sobre seus destinos”.

A educação escolar indígena é mais do que uma simples adaptação do modelo educacional convencional. Ela é um espaço de luta e ressignificação, onde os povos indígenas subvertem os discursos colonialistas e dialogam a partir de suas pedagogias próprias, específicas e diferenciadas sobre tradição, tradução e modos de ser indígena, além de debate e articular articulam espaços de luta e resistência.

2.5 A Importância das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na Educação Escolar Indígena e Afro-Brasileira

A importância das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na educação escolar indígena e afro-brasileira não pode ser subestimada, uma vez que ambas representam marcos legais fundamentais no processo de promoção da inclusão e da valorização das culturas afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras. Elas não só visam combater a invisibilidade histórica de determinados grupos, mas também estabelecer um currículo que respeite e celebre a diversidade cultural do Brasil.

A Lei 10.639/2003, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), introduziu a obrigatoriedade de se ensinar a história e a cultura afro-brasileira nas escolas. Esta medida teve como objetivo principal corrigir a distorção histórica que relegava os afro-brasileiros a uma condição de marginalização no processo educacional. Como afirma Gomes (2012, p. 53), "A Lei 10.639 representa um avanço importante para a democratização do ensino, ao assegurar que a contribuição dos negros à sociedade brasileira seja reconhecida nas escolas".

Para além da história e da cultura, a Lei 10.639/2003 é um instrumento de resistência contra o racismo estrutural, pois propõe a valorização da cultura afro-brasileira, que foi sistematicamente marginalizada ao longo dos séculos. A implementação dessa lei visibiliza a presença africana na formação da sociedade brasileira, quebrando um ciclo de exclusão. Por isso, como afirma Oliveira (1988, p. 61), "o processo de ressignificação do conceito de 'índio' e 'negro' passa pela educação, que deve se tornar um instrumento de emancipação e não de subordinação".

Já a Lei 11.645/2008, que ampliou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira para incluir a história e cultura indígena, representa outro passo significativo nesse movimento inclusivo. Essa lei trata da valorização da cultura indígena, muitas vezes relegada ao esquecimento no currículo escolar, e reconhece as contribuições dos povos indígenas para a formação do Brasil. Segundo Ribeiro (1995, p. 82), "A educação escolar indígena é um direito fundamental que deve ser promovido para garantir a visibilidade da presença indígena na construção da sociedade brasileira".

No caso do povo Ticuna, a Lei 11.645/2008 tem implicações diretas. Ela possibilita a construção de um currículo escolar que contemple suas particularidades, como suas línguas, mitos e rituais. A educação escolar, dessa forma, se torna uma ferramenta de fortalecimento identitário e cultural, permitindo que os estudantes indígenas possam se ver refletidos no conteúdo escolar.

Oliveira (1988, p. 58) já mencionava que a inclusão da história indígena nos currículos escolares é essencial para superar a subalternidade imposta aos povos originários. A escola, ao integrar as culturas afro-brasileira e indígena no currículo, contribui para uma construção de identidade nacional mais justa, que valorize as diversas origens do povo brasileiro. Esse processo é um passo importante na reconfiguração das relações sociais no Brasil.

Entretanto, a efetividade dessas leis não depende apenas da legislação em si, mas também de um conjunto de práticas pedagógicas adequadas à realidade dos alunos. A implementação dessas leis exige, de forma urgente, a formação de educadores capacitados para lidar com a diversidade cultural em sala de aula. A formação continuada de professores é, portanto, uma necessidade para garantir que os conteúdos abordados nas escolas realmente representem as culturas afro-brasileira e indígena de maneira genuína e respeitosa. Como defende Souza (2002, p. 46), "A formação dos professores é um aspecto crucial para a aplicação efetiva dessas leis, pois muitos ainda possuem uma visão eurocêntrica que obscurece a riqueza das culturas locais".

O desafio da implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 é ainda maior quando se leva em consideração as dificuldades encontradas nas escolas públicas, como a falta de materiais didáticos adequados e a resistência por parte de alguns educadores. Essa resistência, no entanto, não pode ser atribuída apenas às escolhas individuais dos professores, mas deve ser compreendida dentro de um contexto mais amplo de formação e suporte institucional.

Muitos docentes não tiveram acesso a uma formação adequada sobre as temáticas afro-brasileira e indígena durante sua graduação, o que os leva a se sentirem inseguros para abordá-las em sala de aula. Além disso, as formações continuadas que poderiam suprir essa lacuna são escassas e, quando ocorrem, nem sempre são oferecidas de maneira sistemática ou com a qualidade necessária para garantir que os professores se sintam preparados. Sem o devido suporte, a implementação efetiva das leis torna-se ainda mais desafiadora, pois os educadores precisam lidar com currículos sobrecarregados, falta de tempo para planejamento e, muitas vezes, com uma gestão escolar que não prioriza o tema.

Portanto, é fundamental que as redes de ensino invistam em políticas de formação continuada, na produção e distribuição de materiais didáticos adequados e na sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da implementação dessas leis. Apenas com um trabalho conjunto entre professores, gestão escolar e órgãos educacionais será possível superar os desafios e garantir uma educação mais inclusiva e representativa da diversidade histórica e cultural do Brasil.

Além disso, a criação de materiais didáticos específicos que abordem a história e a cultura afro-brasileira e indígena de forma crítica e enriquecedora é essencial. O impacto dessas leis vai além do currículo escolar, pois elas também têm o poder de transformar as relações sociais no Brasil. Elas oferecem uma oportunidade de reconstrução histórica, permitindo que os estudantes afro-brasileiros e indígenas possam reconhecer a importância de suas culturas, fortalecendo a autoestima e o pertencimento. "As leis representam uma luta por dignidade, por uma educação que não apenas ensina, mas também emancipa", afirma Gomes (2012, p. 56).

Essas leis não têm como objetivo apenas cumprir um papel educativo, mas, sim, promover a justiça social, garantir a igualdade de oportunidades para todos e combater as desigualdades históricas que persistem até hoje. Por isso, é imprescindível que os educadores se empenhem para que esses direitos sejam respeitados e efetivamente colocados em prática nas escolas. Como observa Souza (2002, p. 49), "A verdadeira mudança na educação só será alcançada quando os professores, em todos os níveis, se comprometerem com a inclusão das histórias indígenas e afro-brasileiras nos seus planos de ensino".

O movimento indígena e afro-brasileiro, que ao longo das décadas tem reivindicado seus direitos, encontrou nessas leis um importante aliado na luta pela educação. Elas são um reflexo das mobilizações sociais e políticas dos povos indígenas e negros, que ao longo dos anos exigiram a inclusão de suas culturas nos espaços educacionais. Essas mobilizações, como aponta Oliveira (1988, p. 67), "são exemplos claros de como a luta pelo reconhecimento cultural e histórico pode se dar dentro das instituições educacionais".

No entanto, é importante lembrar que a aplicação dessas leis exige uma constante vigilância e um esforço coletivo. Não basta apenas a existência de leis que garantam os direitos; é necessário garantir que as escolas, os professores e a sociedade como um todo cumpram esses princípios. A resistência de algumas comunidades e educadores pode ser um obstáculo para a implementação dessas leis, mas é um desafio que deve ser enfrentado com empenho.

Portanto, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 não são apenas instrumentos legais; são também elementos de transformação social e cultural. Elas são uma resposta às reivindicações dos povos indígenas e afro-brasileiros por um lugar de respeito e reconhecimento na sociedade brasileira.

Essas legislações têm um papel central na construção de uma educação que reflita e respeite a pluralidade cultural do Brasil. A implementação efetiva das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representa uma grande oportunidade de mudança nas escolas brasileiras, não só

no que diz respeito ao currículo, mas também no que diz respeito às relações sociais e culturais que ele contribui para formar. Nesse sentido, é essencial estabelecer um diálogo entre essas normativas e as concepções de currículo presentes em comunidades indígenas, como a da educação escolar indígena Ticuna da comunidade de Vila Betânia. Esse modelo intercultural valoriza saberes tradicionais e práticas educativas próprias, fortalecendo identidades culturais e promovendo um ensino mais alinhado à realidade local.

O movimento indígena tem reivindicado uma educação que vá além da simples inclusão de conteúdos sobre suas culturas, mas que reconheça e legitime suas próprias concepções pedagógicas. O currículo intercultural da comunidade Ticuna de Vila Betânia exemplifica essa perspectiva ao integrar práticas, línguas e conhecimentos ancestrais com conteúdo escolares convencionais, demonstrando que a educação pode ser um instrumento de empoderamento e resistência. Esse modelo pode servir como referência para a aplicação das leis mencionadas, reforçando a importância de considerar os contextos socioculturais específicos na formulação de políticas educacionais.

Ou seja, é fundamental que as redes de ensino invistam em políticas de formação continuada, na produção e distribuição de materiais didáticos adequados e na sensibilização da comunidade escolar sobre a importância da implementação dessas leis.

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 representam um avanço significativo na construção de uma educação mais inclusiva e plural, ao tornarem obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. No contexto da educação escolar indígena, essas leis fortalecem a luta dos povos originários pelo reconhecimento de suas identidades e saberes, contribuindo para a desconstrução de narrativas colonizadoras que historicamente marginalizaram suas tradições. No caso da comunidade Ticuna da Vila Betânia, a aplicação dessas leis poderia representar um reforço essencial na valorização de sua língua, rituais, histórias e conhecimentos ancestrais dentro do currículo escolar. Entretanto, a implementação dessas diretrizes enfrenta desafios, como a escassez de materiais didáticos específicos e a necessidade de formação continuada para professores que ainda não estão preparados para lidar com uma abordagem intercultural e decolonial.

A proposta de um currículo intercultural na educação escolar indígena Ticuna da Vila Betânia dialoga diretamente com os princípios estabelecidos por essas legislações. A construção de um ensino que respeite a cosmovisão Ticuna exige que o currículo vá além do modelo tradicional imposto pelo Estado, integrando elementos da cultura local, suas práticas linguísticas e seus conhecimentos ambientais. No entanto, a resistência por parte das instituições educacionais e a falta de apoio governamental dificultam esse processo, gerando

um descompasso entre o discurso legal e a realidade escolar. O currículo diferenciado, muitas vezes visto apenas como um documento formal, precisa ser efetivamente implementado para garantir que os alunos indígenas possam se reconhecer no ambiente escolar, sem que suas identidades sejam diluídas em um modelo educacional homogêneo.

Dessa forma, a efetivação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no contexto da educação indígena deve estar atrelada a políticas educacionais que garantam não apenas a existência de um currículo intercultural, mas também sua aplicação prática. A experiência da comunidade Ticuna da Vila Betânia evidencia a necessidade de um diálogo constante entre as tradições locais e as exigências do sistema educacional, assegurando que a escola seja um espaço de resistência e fortalecimento cultural. Sem investimentos na formação docente, na produção de materiais específicos e no respeito às singularidades de cada povo indígena, a educação continuará sendo um mecanismo de exclusão e apagamento, em vez de uma ferramenta de valorização e empoderamento das culturas afro-brasileira e indígena.

SEÇÃO III

CURRÍCULO INTERCULTURAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TICUNA DA COMUNIDADE DE VILA BETÂNIA

3.1 O movimento indígena da Amazônia: Das lutas à Efetivação da Educação Escolar Indígena Ticuna

O movimento indígena na Amazônia tem desempenhado um papel fundamental na luta pelos direitos dos povos originários, especialmente no que tange à educação escolar indígena. No caso do povo Ticuna, essa mobilização tem sido crucial para a implementação de práticas educacionais que respeitam e valorizam sua cultura e língua.

Alves (2014, p. 45), em sua dissertação "Identidades Indígenas", destaca que "a educação escolar indígena deve ser um instrumento de fortalecimento das identidades étnicas, promovendo a valorização dos saberes tradicionais e a inserção crítica na sociedade envolvente".

A efetivação da educação escolar indígena entre os Ticuna enfrenta desafios significativos. Rubim (2016, p. 45), em sua pesquisa sobre a educação dos indígenas Ticuna do Alto Solimões, observa que "há necessidade de uma atenção direcionada à educação diferenciada e até onde está interage com as avaliações externas".

Nesse contexto, é essencial considerar as práticas pedagógicas que promovem o bilinguismo intercultural. Curico (2019, p. 78), em seu estudo sobre a aldeia de Campo Alegre, afirma que:

O bilinguismo, de forma geral, não seja uma faceta da cultura e prática coloniais, precisando ser desenvolvido com base em uma relação simétrica de poder, na qual a preservação dos costumes e das línguas tem que ser valorizada pelos próprios interessados em manter viva sua cultura, suas línguas.

A afirmação de Curico (2019, p. 78) sobre o bilinguismo traz uma reflexão crucial para a educação escolar indígena. A imposição de línguas hegemônicas, frequentemente vinculadas ao colonialismo, tem historicamente marginalizado os idiomas indígenas. No entanto, ao propor um bilinguismo fundamentado em uma relação simétrica de poder, Curico sugere que a educação escolar indígena deve garantir que a língua materna dos povos indígenas seja preservada e fortalecida, e não apenas coexistir com o português em uma relação desigual.

Esse ponto é especialmente relevante para os Ticuna, cujo idioma, apesar de ser uma das línguas indígenas mais faladas no Brasil, ainda enfrenta desafios diante da pressão do

português como língua dominante no ensino formal. A valorização da língua materna no ambiente escolar fortalece a identidade cultural e social dos estudantes indígenas, permitindo-lhes transitar entre diferentes contextos sem perder suas raízes.

Além disso, a afirmação de que a preservação dos costumes e das línguas deve ser uma iniciativa dos próprios indígenas destaca a necessidade da autonomia dos povos na gestão de sua educação. Isso significa que a elaboração de currículos, a formação de professores indígenas e a produção de materiais didáticos bilíngues devem ser conduzidas pelas comunidades, respeitando suas especificidades e aspirações.

A implementação de uma educação escolar que respeite a interculturalidade e o bilinguismo é fundamental para os povos indígenas. Curico (2019, p. 80) enfatiza que "a preservação dos costumes e das línguas tem que ser valorizada pelos próprios interessados em manter viva sua cultura, suas línguas". A luta pela educação escolar indígena é parte de um movimento mais amplo de afirmação das identidades indígenas na Amazônia. Alves (2014, p. 52) ressalta que "as relações interculturais constituídas entre tempos e espaços distintos vão produzindo as representações de identidades".

No entanto, a educação escolar indígena enfrenta desafios significativos. Rubim (2016, p. 50) observa que "a educação não indígena está em constante detrimento com os saberes indígenas locais, uma vez que o Estado domina, impõe e avalia as comunidades indígenas como as não indígenas".

A resistência dos povos indígenas tem sido fundamental para a preservação de suas identidades e saberes. Alves (2024, p. 48) destaca que "a ressignificação, negociação e articulação entre espaços formativos lançam um olhar sobre como as relações interculturais constituídas entre tempos e espaços distintos vão produzindo as representações de identidades".

A educação escolar indígena deve ser um espaço de valorização das culturas indígenas. Curico (2019, p. 85) afirma que "a preservação dos costumes e das línguas tem que ser valorizada pelos próprios interessados em manter viva sua cultura, suas línguas".

A implementação de práticas pedagógicas que integrem os saberes tradicionais é essencial para a efetivação da educação escolar indígena. Rubim (2016, p. 60) observa que "os professores Ticuna fizeram questionamentos sobre a interação entre os saberes globais com os saberes locais e da necessidade de mudança por meio da organização de uma metodologia que seja capaz de inserir a cultura, o cotidiano indígena Ticuna ao âmbito escolar".

A valorização da língua materna é um aspecto central na educação escolar indígena. Curico (2019, p. 90) destaca que "o bilinguismo, de forma geral, não seja uma faceta da cultura e prática coloniais, precisando ser desenvolvido com base em uma relação simétrica de poder".

A articulação entre os saberes tradicionais e os conhecimentos universais é um desafio constante na educação escolar indígena. Alves (2024, p. 35) ressalta que "as relações interculturais constituídas entre tempos e espaços distintos vão produzindo as representações de identidades".

A participação ativa das comunidades indígenas na definição das políticas educacionais é fundamental para a efetivação de uma educação escolar que atenda às suas necessidades e expectativas. Rubim (2016, p. 65) observa que "os professores Ticuna fizeram questionamentos sobre a interação entre os saberes globais com os saberes locais e da necessidade de mudança por meio da organização de uma metodologia que seja capaz de inserir a cultura, o cotidiano indígena Ticuna ao âmbito escolar".

A resistência cultural é uma forma de afirmação das identidades indígenas frente às pressões da sociedade envolvente. Alves (2022, p. 68) enfatiza que "a resignificação, negociação e articulação entre espaços formativos lançam um olhar sobre como as relações interculturais constituídas entre tempos e espaços distintos vão produzindo as representações de identidades". A educação escolar indígena deve promover a autonomia dos povos indígenas, capacitando-os a atuar de forma crítica e consciente na sociedade. Curico (2019, p. 95) afirma que "a preservação dos costumes e das línguas tem que ser valorizada.

O que temos levantado a partir de trabalhos acadêmicos que buscaram discutir sobre o movimento indígena no Estado do Amazonas, levando em consideração as associações e o papel delas no contexto da educação escolar indígena, observamos que o movimento indígena no Estado do Amazonas é um dos mais expressivos e organizados do Brasil, refletindo a diversidade cultural e a luta pelos direitos dos povos originários na região.

O Amazonas abriga a maior população indígena do país, com mais de 160 mil indígenas, pertencentes a mais de 60 povos distintos, como os Tikuna, Yanomami, Sateré-Mawé, Munduruku, Kokama, Baniwa, entre outros. O movimento indígena no estado ganhou força a partir da década de 1970, com a criação de associações e organizações que buscam defender os direitos territoriais, culturais, sociais e políticos desses povos. Abaixo, apresento um histórico das principais associações indígenas do Amazonas, seus objetivos e os povos envolvidos

Destacamos a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) que foi criada em 1987, tendo como povos envolvidos os Baniwa, Tukano, Yanomami, Baré, Desana, entre outros, principalmente da região do Rio Negro. O objetivo político da FOIRN está em fortalecer a organização política dos povos indígenas do Rio Negro, lutar pela demarcação de terras, promover a educação escolar indígena diferenciada e defender os direitos culturais e ambientais. A FOIRN também atua na gestão territorial e no desenvolvimento de projetos sustentáveis, como o manejo de recursos naturais.

A FOIRN é uma das organizações indígenas mais reconhecidas nacional e internacionalmente, tendo desempenhado um papel crucial na demarcação da Terra Indígena Yanomami e na criação do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) do Rio Negro.

Já a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), criada em 1989 contempla enquanto povos que atuam nessa organização, diversos povos da Amazônia, incluindo Ticuna, Sateré-Mawé, Munduruku, Kokama, específicos do Estado do Amazonas. No entanto, há a inclusão de outros povos que atuam junto a COIAB.

A COIAB é uma organização de âmbito regional que representa os povos indígenas da Amazônia Brasileira, incluindo o Amazonas. Seus objetivos incluem a defesa dos direitos indígenas, a promoção da autonomia política, a luta pela demarcação de terras e a garantia de políticas públicas específicas para os povos indígenas. A COIAB tem sido fundamental na articulação política em nível nacional e internacional, participando de fóruns como a Conferência das Nações Unidas sobre Mudanças Climáticas (COP) e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB).

Criado em 1982, o Conselho Geral da Tribo Tikuna (CGTT), atende o povo Ticuna, o maior povo indígena do Brasil em população. O CGTT foi criado para representar os interesses do povo Ticuna, localizado principalmente no Alto Solimões, região de fronteira com Peru e Colômbia. Seus objetivos incluem a defesa dos direitos territoriais, a promoção da cultura Ticuna e a melhoria das condições de vida das comunidades. O CGTT tem sido ativo na luta pela demarcação de terras e na implementação de projetos de educação e saúde específicos para o povo Ticuna.

Em 1990, foi criada a Organização dos Povos Indígenas do Médio Solimões e Afluentes (OPIM) atendendo os povos Kokama, Kambeba, Miranha, entre outros. A OPIM foi criada para fortalecer a organização política dos povos indígenas do Médio Solimões, com foco na defesa dos direitos territoriais, na promoção da educação escolar indígena e na garantia de políticas públicas de saúde e desenvolvimento sustentável. A OPIM tem atuado na

luta contra a exploração ilegal de recursos naturais e na defesa dos direitos culturais dos povos da região.

No caso da Associação das Mulheres Indígenas Sateré-Mawé (AMISM), que foi pensada em 1990 como estratégia de empoderamento das mulheres indígenas do povo Sateré-Mawé. A proposta da AMISM, está em promover a participação política, cultural e econômica. A associação também atua na defesa dos direitos territoriais e na valorização da cultura Sateré-Mawé, incluindo o uso sustentável do guaraná nativo. A AMISM tem sido pioneira na luta pelos direitos das mulheres indígenas e na promoção de projetos de geração de renda baseados na cultura local.

No caso da Associação dos Povos Indígenas do Baixo Rio Negro (APIAB), que foi estabelecida nos anos 2000 a partir das demandas apresentadas pelos povos Baré, Baniwa e Tukano. Há outros povos que tem se incluídos na APIAB desde sua criação, buscando fortalecer o movimento indígena de sua comunidade. A APIAB foi criada para fortalecer a organização política dos povos indígenas do Baixo Rio Negro, com foco na defesa dos direitos territoriais, na promoção da educação escolar indígena e na garantia de políticas públicas de saúde e desenvolvimento sustentável. A APIAB tem atuado na luta contra a exploração ilegal de recursos naturais e na defesa dos direitos culturais dos povos da região.

Também nos anos de 2000, foi estabelecido por meio dos povos Paumari, Jamamadi, Apurinã a Associação dos Povos Indígenas do Médio Purus (APIMP). A APIMP foi criada para representar os interesses dos povos indígenas do Médio Purus, com foco na defesa dos direitos territoriais, na promoção da educação escolar indígena e na garantia de políticas públicas de saúde e desenvolvimento sustentável. A APIMP tem atuado na luta contra a exploração ilegal de recursos naturais e na defesa dos direitos culturais dos povos da região.

O movimento indígena no Amazonas é marcado por uma forte articulação política e cultural, com associações e organizações que desempenham um papel fundamental na defesa dos direitos dos povos originários. Essas organizações têm lutado pela demarcação de terras, pela garantia de políticas públicas específicas e pela valorização das culturas indígenas. Apesar dos avanços, os povos indígenas do Amazonas ainda enfrentam desafios significativos, como a invasão de terras, a exploração ilegal de recursos naturais e a falta de acesso a serviços básicos de saúde e educação. A continuidade da luta dessas organizações é essencial para garantir o futuro dos povos indígenas no estado.

O movimento indígena no Estado do Amazonas é marcado por uma forte articulação política e cultural, com associações e organizações que desempenham um papel fundamental na defesa dos direitos dos povos originários, especialmente no que diz respeito à educação

escolar indígena. A educação diferenciada, intercultural e bilíngue, que respeita as especificidades culturais, linguísticas e territoriais de cada povo, é um direito assegurado pela Constituição Federal de 1988 e por legislações específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014). No entanto, sua implementação efetiva depende da atuação das associações indígenas, que atuam como mediadoras entre as comunidades, o Estado e as instituições de ensino.

A FOIRN, tem sido, desde sua criação, uma das principais forças na luta por uma educação escolar indígena diferenciada na região do Rio Negro. A FOIRN atua na formação de professores indígenas, na elaboração de materiais didáticos específicos e na defesa de escolas indígenas autônomas. Entre seus projetos e conquistas, destacam-se a implementação do Projeto Pedagógico das Escolas Indígenas do Rio Negro, que inclui a formação de professores indígenas e a produção de materiais didáticos em línguas nativas, como Tukano, Baniwa e Yanomami, e a parceria com o Instituto Socioambiental (ISA) e o Ministério da Educação (MEC) para desenvolver currículos que integrem os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos. A FOIRN também foi responsável pela criação de escolas indígenas que funcionam como espaços de valorização cultural e fortalecimento das identidades dos povos do Rio Negro.

A COIAB, atua em nível regional, articulando políticas públicas de educação escolar indígena para os povos da Amazônia, incluindo o Amazonas. A COIAB promove a formação de lideranças indígenas e a capacitação de professores, além de lutar por recursos e infraestrutura para as escolas indígenas. Entre suas principais ações, destacam-se a participação na elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), garantindo metas específicas para a educação escolar indígena, a realização de seminários e encontros para discutir a implementação de escolas indígenas diferenciadas e a formação de professores, e a defesa da inclusão de conteúdos sobre história, cultura e direitos indígenas nos currículos escolares.

O CGTT, luta por uma educação escolar indígena específica para o povo Ticuna, o maior grupo indígena do Brasil. O CGTT atua na formação de professores Ticuna e na produção de materiais didáticos na língua Ticuna. Entre seus projetos e conquistas, destacam-se a implementação do Projeto de Educação Escolar Indígena Ticuna, que inclui a formação de professores e a criação de escolas indígenas nas aldeias, a produção de materiais didáticos bilíngues (Ticuna-Português) que valorizam a cultura e os saberes tradicionais do povo Ticuna, e a parceria com universidades e organizações não governamentais para capacitar professores indígenas e garantir a continuidade dos estudos em nível superior.

A OPIM, desde a década de 1990, atua na promoção da educação escolar indígena para os povos Kokama, Kambeba e Miranha, do Médio Solimões. A OPIM busca garantir a formação de professores indígenas e a criação de escolas que respeitem as especificidades culturais e linguísticas desses povos. Entre suas principais ações, destacam-se a implementação de escolas indígenas nas comunidades do Médio Solimões, com currículos que integram os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos, a formação de professores indígenas por meio de parcerias com universidades e instituições de ensino, e a produção de materiais didáticos que valorizam a cultura e a língua dos povos Kokama e Kambeba.

A AMISM, tem atuado na promoção da educação escolar indígena, especialmente no empoderamento das mulheres Sateré-Mawé. A AMISM desenvolve atividades de/na formação de professoras indígenas e na defesa de uma educação que valorize o papel das mulheres na cultura Sateré-Mawé. Entre seus projetos e conquistas, destacam-se a implementação de projetos educacionais que incluem a formação de professoras indígenas e a produção de materiais didáticos específicos, a promoção de debates sobre gênero e educação, garantindo a participação das mulheres Sateré-Mawé nos processos educativos, e a parceria com organizações não governamentais para capacitar professoras indígenas e garantir a continuidade dos estudos em nível superior.

A APIAB, atua na promoção da educação escolar indígena para os povos Baré, Baniwa e Tukano, entre outros, do Baixo Rio Negro. A APIAB busca garantir a formação de professores indígenas e a criação de escolas que respeitem as especificidades culturais e linguísticas desses povos. Entre suas principais ações, destacam-se a implementação de escolas indígenas nas comunidades do Baixo Rio Negro, com currículos que integram os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos, a formação de professores indígenas por meio de parcerias com universidades e instituições de ensino, e a produção de materiais didáticos que valorizam a cultura e a língua dos povos Baré e Baniwa.

A APIMP, tem desenvolvido atividades voltadas a promoção da educação escolar indígena para os povos Paumari, Jamamadi e Apurinã, entre outros, do Médio Purus. A APIMP busca garantir a formação de professores indígenas e a criação de escolas que respeitem as especificidades culturais e linguísticas desses povos. Entre suas principais ações, destacam-se a implementação de escolas indígenas nas comunidades do Médio Purus, com currículos que integram os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos, a formação de professores indígenas por meio de parcerias com universidades e instituições de ensino, e a

produção de materiais didáticos que valorizam a cultura e a língua dos povos Paumari e Apurinã.

O que levantamos junto as associações indígenas do Amazonas, está no contexto de luta e debate por meio da promoção da educação escolar indígena, garantindo que ela seja diferenciada, intercultural e bilíngue. Por meio de projetos específicos, formação de professores e produção de materiais didáticos, essas organizações têm contribuído para a valorização das culturas e línguas indígenas, além de fortalecer a autonomia e a identidade dos povos originários. No entanto, ainda há muitos desafios a serem superados, como a falta de infraestrutura nas escolas, a escassez de recursos e a necessidade de maior reconhecimento por parte do Estado. A continuidade da luta dessas associações é essencial para garantir uma educação que respeite e valorize os saberes tradicionais e os direitos dos povos indígenas do Amazonas.

3.2 Concepções de currículo e o currículo intercultural

As concepções de currículo na educação têm se desenvolvido ao longo do tempo, com diferentes abordagens influenciando a prática pedagógica e o papel da escola. Ao longo desse percurso, os estudos pós-críticos surgem como uma vertente que amplia o debate sobre a função social do currículo, questionando suas estruturas e propondo alternativas mais inclusivas, como o currículo intercultural. Essa perspectiva valoriza a diversidade cultural e a pluralidade de vozes e saberes dentro do ambiente escolar, especialmente em contextos marcados pela diversidade étnica, como o Brasil.

Historicamente, o currículo foi concebido de forma técnica e instrumental, principalmente a partir dos debates estabelecidos por Bobbit em 1918, nos Estados Unidos, sendo visto como um conjunto de conteúdos e habilidades a serem transmitidos de maneira objetiva. Essa visão, associada à abordagem tradicional, considera o currículo como algo neutro e universal, em que o professor assume o papel de transmissor do conhecimento e o aluno de receptor passivo.

Os antecedentes históricos do currículo são marcados por concepções que refletem diferentes momentos e contextos sociais. De acordo com Silva (1999, p. 51), o currículo não é apenas um conjunto neutro de conteúdos a serem transmitidos, mas sim um "documento de identidade" que carrega significados, disputas e relações de poder. Essa perspectiva histórica é fundamental para compreender como o currículo foi inicialmente concebido de forma técnica e instrumental, voltado para atender às demandas da modernidade e do mercado. Essa visão

tecnicista, predominante desde o início do século XX, reduzia o currículo a um aparato funcional para formar indivíduos aptos ao sistema econômico.

Assim, ao se pensar nos antecedentes históricos do currículo, é essencial compreender como ele evoluiu de uma perspectiva técnica para se tornar um espaço de disputas ideológicas e de resistência, refletindo as contradições e os desafios de cada época. Silva (1999) complementa essa visão ao destacar que o currículo é também um território político, onde se negociam identidades e se desenham projetos de sociedade.

De acordo com Apple (2006), o currículo é um reflexo das relações de poder da sociedade, e o que é ensinado ou omitido na escola está diretamente relacionado à manutenção dessas relações. Nesse sentido, o currículo crítico vai além da transmissão de conteúdos, buscando desenvolver uma consciência crítica nos alunos e questionar as estruturas opressoras da sociedade.

Os estudos pós-críticos, por sua vez, propõem uma visão ainda mais complexa do currículo. Influenciados pelas teorias pós-modernas e pós-estruturalistas, autores como Michael Foucault (1979) e Henry Giroux (1997) veem o currículo como um espaço de construção de subjetividades e identidades. Foucault (1979) sugere que o currículo é um mecanismo de disciplinamento social, moldando comportamentos e modos de pensar, mas também oferece oportunidades de resistência e subversão.

Para Silva (1999), um dos principais teóricos do currículo no Brasil, o currículo é um espaço de construção de significados culturais. Ele argumenta que o currículo seleciona e legitima certos saberes em detrimento de outros, perpetuando relações de poder. No entanto, é também um espaço de contestação, onde é possível questionar essas hierarquias e promover uma educação que valorize a diversidade.

Nesse contexto, o currículo intercultural emerge como uma proposta que busca subverter a lógica homogeneizadora do currículo tradicional, propondo um diálogo entre culturas. O currículo intercultural reconhece que o Brasil é um país multicultural e que essa diversidade deve ser refletida e valorizada na escola. Segundo Candau (2008), o currículo intercultural vai além da inclusão de conteúdos sobre culturas marginalizadas, promovendo uma mudança estrutural na forma como o conhecimento é organizado e transmitido.

O currículo intercultural propõe o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas e formas de conhecimento, promovendo um espaço de diálogo e respeito entre os diferentes grupos culturais. De acordo com Candau (2008, p. 42), "um currículo intercultural implica o reconhecimento da diferença como valor e a convivência de múltiplas identidades e culturas em pé de igualdade".

Para alcançar essa perspectiva, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade cultural em sala de aula. De acordo com Gomes (2012), a formação de professores é essencial para o sucesso de um currículo intercultural, pois eles devem estar aptos a lidar com diferentes epistemologias e promover um ensino que respeite as especificidades de cada grupo cultural.

A legislação brasileira já sinaliza avanços nesse sentido, com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatórios o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Contudo, os estudos pós-críticos apontam para a necessidade de maior formação de professores e de uma mudança mais ampla na estrutura curricular, que vá além da mera inclusão de novos conteúdos e se comprometa com a transformação das relações de poder presentes na escola.

Os estudos pós-críticos de currículo oferecem uma importante contribuição ao questionar as concepções tradicionais e propor uma abordagem que valorize a diversidade cultural e a pluralidade de vozes no ambiente escolar. O currículo intercultural, nesse sentido, se apresenta como uma ferramenta fundamental para a promoção de uma educação mais justa e inclusiva, capaz de acolher e valorizar as diferentes culturas presentes na sociedade.

Conforme Silva (1999, p. 87), “[...] o currículo deve ser visto como um texto, um discurso que se constrói e reconstrói permanentemente, um espaço onde se manifestam diferentes formas de poder e resistência”. Essa visão permite entender o currículo não apenas como um instrumento de ensino, mas como um espaço de transformação e contestação, essencial para a construção de uma sociedade mais democrática e plural.

O currículo intercultural é uma abordagem pedagógica que visa reconhecer e valorizar a diversidade cultural existente no ambiente escolar, promovendo o diálogo e a convivência entre diferentes culturas e saberes. Ele surge como uma resposta à necessidade de superar o modelo de currículo tradicional, que tende a privilegiar uma única visão de mundo, geralmente associada à cultura dominante. De acordo com Tapia (2012), o currículo intercultural propõe uma transformação profunda nas práticas educacionais, ao reconhecer que todas as culturas possuem valor e devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem.

Para Tapia (2012, p. 38), “[...] o currículo intercultural não se limita à introdução de conteúdos sobre as culturas minoritárias ou marginalizadas. Ele propõe uma verdadeira reforma no pensamento pedagógico, que implica na revisão de práticas e saberes, promovendo um espaço de diálogo e respeito entre as diferentes formas de conhecimento”. Essa concepção vai além da ideia de "adicionar" aspectos culturais ao currículo dominante,

buscando construir uma educação que respeite as epistemologias dos diferentes grupos sociais, especialmente aqueles que historicamente foram marginalizados, como os povos indígenas e afrodescendentes.

No contexto brasileiro, a implementação do currículo intercultural foi impulsionada pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, que obrigam o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas. Contudo, Tapia (2012) adverte que a simples inclusão de novos conteúdos não é suficiente para garantir uma educação intercultural de qualidade. Para ele, “[...] é necessário que a interculturalidade seja vivida no cotidiano escolar, nas relações entre alunos, professores e comunidade, e não apenas em conteúdos específicos” (Tapia, 2012, p. 40). Ou seja, a interculturalidade deve ser um princípio orientador de toda a prática pedagógica.

A formação de professores é um dos principais desafios para a implementação efetiva de um currículo intercultural. Segundo Tapia (2012), os docentes precisam ser capacitados para lidar com a diversidade cultural em sala de aula e para questionar as hierarquias de saberes que ainda persistem no ambiente escolar. Nesse sentido, a formação contínua e o desenvolvimento de competências interculturais são fundamentais para que os professores possam mediar o diálogo entre diferentes culturas e promover uma educação inclusiva e plural.

Além disso, o currículo intercultural está intimamente relacionado à promoção da equidade e da justiça social. Tapia (2012) destaca que a interculturalidade, quando adequadamente implementada, pode contribuir para a redução das desigualdades educacionais, uma vez que valoriza os saberes e as experiências de todos os alunos, independentemente de sua origem cultural ou étnica. “O currículo intercultural é uma ferramenta poderosa para combater o preconceito e a discriminação, promovendo uma educação que reconhece e celebra a diversidade” (Tapia, 2012, p. 42).

Em suma, o currículo intercultural, conforme conceituado por Tapia (2012), vai além da inclusão de conteúdos culturais, propondo uma transformação estrutural na maneira como a educação é pensada e praticada. Ele exige uma mudança de paradigma, em que a diversidade cultural seja reconhecida como um valor essencial, e o diálogo intercultural se torne parte integrante do cotidiano escolar. Ao promover o respeito mútuo e a valorização de diferentes saberes, o currículo intercultural contribui para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática.

O currículo intercultural, ao ser articulado com a educação escolar indígena, representa uma resposta significativa às demandas por reconhecimento e valorização da

diversidade cultural no âmbito educacional. Ele propõe um modelo que respeite e promova as identidades culturais dos povos indígenas, permitindo que suas cosmovisões, línguas e saberes tradicionais estejam articulados à educação formal. Para Tapia (2012), o currículo intercultural, quando aplicado à educação escolar indígena, visa não apenas incluir a diversidade cultural, mas também reverter práticas de assimilação cultural que historicamente negaram o direito dos povos indígenas de viver e aprender conforme suas próprias tradições.

Segundo Tapia (2012, p. 55), “[...] a articulação entre o currículo intercultural e a educação escolar indígena é uma forma de garantir que a escola, em vez de ser um espaço de imposição cultural, se torne um local de diálogo, onde o conhecimento indígena e o conhecimento ocidental possam coexistir e se enriquecer mutuamente”. Essa proposta é fundamental em contextos como o brasileiro, onde a pluralidade cultural exige abordagens educativas que não apenas debatam, mas também articule modos de ser, cosmologias e pedagogias próprias de aprendizagem dos povos originários (Alves, 2017).

A educação escolar indígena, de acordo com a legislação brasileira (Lei 9.394/96 e Lei 11.645/08), deve ser diferenciada, bilíngue e intercultural. Nessa perspectiva, Tapia (2012) aponta que o currículo intercultural é um recurso pedagógico essencial para que a educação indígena seja desenvolvida de forma autônoma, sem impor os valores e conteúdo da cultura dominante. “O currículo intercultural permite que os povos indígenas construam uma educação que dialogue com suas tradições e, ao mesmo tempo, com os conhecimentos da sociedade envolvente” (Tapia, 2012, p. 58).

Um dos grandes desafios, conforme Tapia (2012), é a formação de professores indígenas capazes de atuar nesse contexto intercultural. Os professores precisam não só dominar os conteúdos acadêmicos ocidentais, mas também serem conhecedores e valorizadores dos saberes tradicionais de suas comunidades. “A formação de professores indígenas deve contemplar tanto a valorização dos saberes ancestrais quanto o diálogo com o conhecimento científico, respeitando as particularidades culturais e linguísticas de cada povo” (Tapia, 2012, p. 60).

Além disso, a articulação entre o currículo intercultural e a educação escolar indígena contribui para o fortalecimento das línguas indígenas. O ensino bilíngue é um componente fundamental desse processo, uma vez que permite que os alunos aprendam em suas línguas maternas e, simultaneamente, adquiram proficiência na língua portuguesa. De acordo com Tapia (2012, p. 62), “[...] a preservação das línguas indígenas é um dos pilares do currículo intercultural, pois a língua é o veículo central para a transmissão de culturas, valores e conhecimentos tradicionais”.

A adoção de um currículo intercultural na educação indígena também tem o potencial de transformar a relação entre os povos indígenas e o Estado. Tapia (2012) destaca que essa articulação não é apenas pedagógica, mas também política, uma vez que envolve o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas à autodeterminação educacional e cultural. “A educação escolar indígena, quando fundamentada em um currículo intercultural, é uma forma de resistência e reafirmação cultural, promovendo a autonomia dos povos indígenas e o respeito às suas formas próprias de ensinar e aprender” (Tapia, 2012, p. 65).

Em síntese, a articulação entre o currículo intercultural e a educação escolar indígena, conforme destaca Tapia (2012), é uma estratégia fundamental para garantir que a educação seja um espaço de preservação e fortalecimento das culturas indígenas, sem perder de vista a importância de preparar os alunos para interagir com o mundo contemporâneo. Essa abordagem representa um avanço significativo na promoção de uma educação que valorize a pluralidade cultural e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A articulação entre o currículo intercultural e a educação escolar indígena tem como objetivo garantir que os povos indígenas tenham acesso a uma educação que respeite e valorize suas culturas, línguas e saberes tradicionais, ao mesmo tempo em que os prepara para os desafios do mundo contemporâneo. De acordo com Luiz Tapia (2006), o currículo intercultural deve ser visto como uma ferramenta de resistência cultural e de promoção da autonomia dos povos indígenas, permitindo que suas cosmovisões sejam integradas ao sistema educacional de maneira respeitosa e significativa.

Tapia (2006) destaca que o currículo intercultural, quando aplicado à educação escolar indígena, não deve se limitar à mera inclusão de conteúdos sobre a cultura indígena no currículo oficial. Ele deve, na verdade, promover um diálogo entre os saberes tradicionais e o conhecimento científico, respeitando as especificidades culturais e linguísticas de cada povo. Segundo o autor, “[...] a interculturalidade, em sua essência, é uma prática de diálogo entre culturas, e na educação escolar indígena, isso se concretiza ao permitir que as comunidades indígenas possam construir seus próprios currículos, baseados em suas tradições e necessidades, em articulação com o mundo moderno” (Tapia, 2006, p. 45).

Nesse contexto, a educação escolar indígena no Brasil, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), deve ser bilíngue e intercultural, com o objetivo de preservar as línguas e culturas indígenas. Para Tapia (2006), essa legislação representa um avanço importante, mas é na prática pedagógica que a interculturalidade precisa ser efetivamente vivida. “A educação escolar indígena, fundamentada em um currículo intercultural, permite que as escolas

indígenas se tornem espaços de reafirmação cultural, onde o ensino e a aprendizagem são contextualizados nas realidades e nas cosmologias dos povos indígenas” (Tapia, 2006, p. 48).

Um dos desafios centrais apontados por Tapia (2006) é a formação de professores indígenas. Ele destaca que, para que o currículo intercultural seja efetivo, é necessário investir na capacitação de docentes indígenas que possam atuar como mediadores entre o conhecimento tradicional e o conhecimento ocidental. “Os professores indígenas têm um papel fundamental na implementação de um currículo intercultural, pois são eles que trazem para a sala de aula os saberes de suas comunidades e promovem o diálogo com os conteúdos da escola” (Tapia, 2006, p. 52).

Além disso, o currículo intercultural na educação escolar indígena desempenha um papel crucial na preservação das línguas indígenas. Tapia (2006) sublinha que o ensino bilíngue é uma das formas mais eficazes de garantir a continuidade das línguas indígenas, que são parte integrante da identidade cultural desses povos. “A língua é o principal veículo de transmissão de valores, conhecimentos e práticas culturais, e o currículo intercultural, ao incorporar o ensino bilíngue, assegura que as línguas indígenas continuem vivas nas novas gerações” (Tapia, 2006, p. 55).

A articulação entre o currículo intercultural e a educação escolar indígena, conforme Luiz Tapia (2006), vai além de uma simples adaptação curricular. Trata-se de uma abordagem educacional que promove a equidade, a inclusão e o respeito pelas diferenças culturais. Ao valorizar os saberes tradicionais e ao permitir que as comunidades indígenas participem ativamente da construção de seus currículos, a educação escolar indígena intercultural se configura como um meio de resistência e empoderamento, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas identidades culturais.

A educação escolar indígena no Brasil é uma conquista consolidada a partir da Constituição de 1988, que reconheceu os direitos dos povos indígenas à manutenção de suas tradições, línguas e formas próprias de ensino. Este reconhecimento foi fundamental para a criação de políticas públicas que favorecem uma educação diferenciada, capaz de contemplar as especificidades culturais desses povos. De acordo com Freitas (2016, p. 88),

[...] a Constituição “reconheceu a pluralidade cultural do país e estabeleceu que a educação indígena deveria respeitar as particularidades desses povos, garantindo-lhes o direito de manter suas tradições e idiomas nas escolas”. Esse marco legal possibilitou a construção de um currículo que não apenas inclui conteúdos acadêmicos, mas também os saberes ancestrais e as práticas tradicionais.

De acordo com Freitas (2016), a Constituição de 1988 representou um avanço significativo ao reconhecer a diversidade cultural do Brasil e estabelecer que a educação indígena deveria respeitar as especificidades desses povos. Esse reconhecimento garantiu aos indígenas o direito de preservar suas tradições e línguas dentro das escolas, criando uma base legal para a implementação de um currículo diferenciado. Esse currículo não se limita aos conteúdos acadêmicos convencionais, mas também incorpora os saberes ancestrais e práticas culturais tradicionais, promovendo uma educação que valoriza e respeita a identidade e o modo de vida indígena.

A concepção de currículo intercultural emerge como uma resposta à necessidade de integrar, de forma equilibrada, os conhecimentos tradicionais indígenas com os conteúdos da educação formal. Segundo Candau (2011), o currículo intercultural é aquele que “valoriza a diversidade cultural e estabelece diálogos entre diferentes saberes e culturas, sem hierarquias ou imposições”. Ou seja, trata-se de um currículo que respeita os valores, as tradições e as cosmovisões indígenas, ao mesmo tempo em que oferece às comunidades indígenas acesso aos conhecimentos científicos e acadêmicos do mundo contemporâneo.

Neste contexto, a educação escolar indígena não deve ser vista apenas como uma via de inserção no sistema educacional nacional. Para Ailton Krenak (2019, p. 69),

[...] não podemos pensar a educação indígena apenas como uma ferramenta de inserção no mundo dos brancos. Ela precisa ser uma ponte entre os conhecimentos ancestrais e os desafios contemporâneos, sempre com a terra e a natureza como centrais no processo educativo.

Esse pensamento reflete a necessidade de uma educação que promova não só a integração dos indígenas no sistema ocidental, mas que também fortaleça suas identidades culturais e suas práticas tradicionais, não fugindo de seus preceitos ancestrais, pondo em evidência suas raízes e fortalecendo.

A articulação entre o saber tradicional e o currículo escolar, entretanto, depende fortemente da formação de professores indígenas. De acordo com Rangel (2008), “a formação de professores indígenas, em cursos de magistério e licenciatura, tem sido fundamental para garantir que os educadores tenham condições de articular o saber tradicional com o currículo escolar”. No entanto, a carência de professores formados ainda é um desafio que precisa ser superado, comprometendo a qualidade e a implementação plena de uma educação intercultural nas escolas indígenas.

O currículo intercultural também enfrenta dificuldades práticas em sua implementação. Embora a legislação tenha avançado no reconhecimento dos direitos

educacionais dos povos indígenas, a operacionalização de um currículo que contemple a interculturalidade ainda enfrenta barreiras. Como ressalta Almeida (2014),

[...] os desafios para uma educação verdadeiramente intercultural estão na falta de recursos materiais, na formação inadequada de professores e na resistência de setores que ainda veem a educação indígena como um processo de integração forçada (Almeida, 2014, p. 49).

Essas questões mostram que, apesar dos avanços, a concretização de um currículo intercultural depende de um comprometimento maior das políticas públicas e da sociedade, tendo em vista, que o currículo sendo um documento norteador que precisa ser visto com mais pluralidade atendendo as especificidades do povo Ticuna, garantindo os seus direitos.

Outro ponto fundamental para o desenvolvimento do currículo intercultural é a inclusão da língua materna indígena como meio de instrução. A educação bilíngue é uma estratégia que valoriza a língua indígena, promovendo sua preservação e uso nas escolas. Segundo Goulart (2013), "a valorização das línguas indígenas no contexto escolar é essencial para a manutenção das identidades étnicas e para a transmissão dos saberes tradicionais". A introdução do ensino bilíngue é uma conquista importante, mas ainda insuficiente, dada a diversidade linguística e os desafios logísticos enfrentados pelas escolas nas comunidades indígenas.

Por fim, o currículo intercultural na educação indígena deve ser compreendido como uma ferramenta de empoderamento das comunidades. Ao valorizar os saberes tradicionais e ao promover o diálogo entre culturas, a educação escolar indígena tem o potencial de fortalecer as identidades culturais e políticas dos povos indígenas. Como aponta Lopes da Silva (2015), "a educação intercultural é um caminho para que os povos indígenas possam resistir às pressões da sociedade dominante, ao mesmo tempo em que constroem novos caminhos de inserção e participação no mundo contemporâneo".

O conceito de currículo tem sido amplamente discutido por teóricos da educação, abrangendo diversas perspectivas sobre sua função e papel na formação de indivíduos e sociedades. De acordo com Sacristán (2000), o currículo é uma construção social que reflete valores culturais, políticos e econômicos de uma sociedade, sendo uma ferramenta estratégica para a transmissão de conhecimentos. No contexto da educação indígena, o currículo deve considerar a diversidade cultural e os saberes tradicionais, buscando integrar os conhecimentos acadêmicos com as práticas culturais das comunidades. Essa perspectiva é a base do que se chama de currículo intercultural, cujo foco é o respeito à pluralidade cultural e a promoção do diálogo entre diferentes culturas.

O currículo intercultural, portanto, é uma proposta que visa criar pontes entre o saber tradicional dos povos indígenas e o conhecimento científico ocidental. Segundo Candau (2008), um currículo intercultural deve “promover o respeito e o diálogo entre diferentes culturas, permitindo que os saberes tradicionais sejam incorporados ao currículo escolar de maneira equitativa”. Isso implica uma ruptura com modelos educacionais que tratam a educação indígena como uma simples adaptação aos valores ocidentais, reconhecendo que os saberes ancestrais também têm valor acadêmico e prático.

Além disso, a interculturalidade no currículo vai além da simples inclusão de conteúdos sobre outras culturas. Trata-se de uma prática educativa que envolve um diálogo constante e uma troca mútua de saberes. Para Fleuri (2003, p. 62),

[...] a interculturalidade é um processo contínuo de construção de relações de respeito e cooperação entre diferentes grupos culturais. No caso da educação indígena, isso significa que o currículo deve ser elaborado em conjunto com as comunidades, valorizando seus conhecimentos e práticas, ao mesmo tempo em que oferece ferramentas para lidar com os desafios do mundo moderno.

Para Fleuri (2003), a interculturalidade é um processo dinâmico e contínuo que busca construir relações de respeito e cooperação entre diferentes culturas. No contexto da educação indígena, isso implica que o currículo escolar deve ser elaborado em parceria com as comunidades indígenas, de forma a valorizar seus conhecimentos tradicionais e práticas culturais. Ao mesmo tempo, o currículo deve oferecer aos estudantes indígenas ferramentas que os ajudem a enfrentar os desafios contemporâneos, integrando o saber ancestral com o conhecimento moderno. Essa abordagem promove uma educação mais inclusiva e culturalmente relevante.

A construção de um currículo intercultural também exige a formação de professores capazes de articular esses dois universos de saberes. Como destaca Rangel (2008), "a formação de professores indígenas tem sido um passo fundamental para garantir que o currículo intercultural seja implementado de forma adequada nas escolas das comunidades". Entretanto, a formação de professores ainda enfrenta desafios, como a carência de programas específicos e a falta de recursos para a capacitação contínua. A presença de professores indígenas bem formados é crucial para a consolidação de uma educação que respeite e fortaleça as identidades culturais dos alunos.

Outro aspecto importante do currículo intercultural é a inclusão da língua materna como meio de instrução nas escolas indígenas. De acordo com Goulart (2013, p. 55),

[...] a utilização das línguas indígenas no ensino é uma forma de garantir a preservação da identidade cultural e a continuidade dos saberes tradicionais. A introdução do ensino bilíngue nas escolas indígenas, além de ser um direito assegurado pela legislação, representa um avanço na valorização das culturas e das línguas dos povos indígenas.

De acordo com Goulart (2013), o uso das línguas indígenas no ensino é fundamental para preservar a identidade cultural e garantir a continuidade dos saberes tradicionais. A implementação do ensino bilíngue nas escolas indígenas, além de ser um direito assegurado pela legislação brasileira, reflete um importante avanço no reconhecimento e valorização das culturas indígenas. Isso não apenas fortalece a língua e os costumes dos povos indígenas, mas também contribui para a criação de uma educação mais inclusiva, que respeita e integra as especificidades culturais dessas comunidades.

Em suma, as concepções de currículo e o currículo intercultural buscam não apenas a transmissão de conhecimentos formais, mas também a valorização e o fortalecimento das culturas indígenas. Esse modelo educacional, ao promover o diálogo entre diferentes culturas, contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural. Como conclui Lopes da Silva (2015), "o currículo intercultural é um caminho para a resistência cultural e o empoderamento das comunidades indígenas, permitindo que suas tradições e saberes ancestrais sejam valorizados e preservados dentro do sistema educacional".

De acordo com Lopes da Silva (2015), o currículo intercultural desempenha um papel crucial na resistência cultural e no empoderamento das comunidades indígenas. Ao permitir que suas tradições e saberes ancestrais sejam valorizados e integrados ao sistema educacional, esse modelo de currículo fortalece a identidade cultural dos povos indígenas e garante a preservação de seus conhecimentos dentro da educação formal. Dessa forma, o currículo intercultural não apenas promove o respeito à diversidade cultural, mas também contribui para que as comunidades indígenas mantenham suas práticas e modos de vida, resistindo às pressões de assimilação cultural.

O currículo indígena específico e intercultural é um direito assegurado pela Constituição de 1988 e representa um marco na valorização da diversidade cultural no Brasil. De acordo com Freitas (2016, p. 88), a Constituição "reconheceu a pluralidade cultural do país e estabeleceu que a educação indígena deveria respeitar as particularidades desses povos, garantindo-lhes o direito de manter suas tradições e idiomas nas escolas". Essa base legal abriu as portas para a criação de políticas públicas voltadas à educação escolar indígena, com

um currículo que reconhece e valoriza os saberes tradicionais em diálogo com o conhecimento acadêmico.

A interculturalidade é central para o currículo indígena, pois busca a construção de relações de respeito e cooperação entre diferentes culturas. Fleuri (2003, p. 62) enfatiza que,

[...] a interculturalidade é um processo contínuo de construção de relações de respeito e cooperação entre diferentes grupos culturais. No caso da educação indígena, isso significa que o currículo deve ser elaborado em conjunto com as comunidades, valorizando seus conhecimentos e práticas ancestrais, enquanto oferece ferramentas para enfrentar os desafios contemporâneos.

Fleuri (2003) destaca que a interculturalidade é um processo dinâmico e contínuo que busca construir relações de respeito e cooperação entre diferentes culturas. No contexto da educação indígena, isso implica que o currículo deve ser desenvolvido em colaboração com as comunidades indígenas, de modo a valorizar e integrar seus conhecimentos e práticas ancestrais. Ao mesmo tempo, esse currículo precisa fornecer ferramentas que capacitem os alunos indígenas a enfrentarem os desafios do mundo moderno, promovendo assim uma educação que respeita e fortalece tanto as tradições culturais quanto a preparação para o futuro.

A utilização das línguas indígenas no ensino é um componente essencial desse currículo. Segundo Goulart (2013, p. 55), “a utilização das línguas indígenas no ensino é uma forma de garantir a preservação da identidade cultural e a continuidade dos saberes tradicionais”. A introdução do ensino bilíngue nas escolas indígenas, além de ser um direito assegurado por lei, representa um avanço significativo na valorização das culturas e das línguas dos povos indígenas. A língua é mais do que um meio de comunicação, é um elemento central da identidade cultural, e sua preservação contribui para a continuidade dos modos de vida tradicionais.

A formação de professores indígenas tem sido outro aspecto fundamental para a efetivação de um currículo intercultural de qualidade. Rangel (2008, p. 55) destaca que “a formação de professores indígenas, em cursos de magistério e licenciatura, tem sido fundamental para garantir que os educadores tenham condições de articular o saber tradicional com o currículo escolar”. Entretanto, o desafio da carência de professores indígenas formados ainda persiste, o que requer políticas públicas mais eficazes para garantir uma formação continuada e adequada para esses profissionais.

O currículo indígena específico e intercultural também atua como um mecanismo de resistência cultural. Como afirma Lopes da Silva (2015), “o currículo intercultural é um

caminho para a resistência cultural e o empoderamento das comunidades indígenas, permitindo que suas tradições e saberes ancestrais sejam valorizados e preservados dentro do sistema educacional”. Ao integrar os conhecimentos indígenas no ambiente escolar, esse currículo não apenas fortalece a identidade cultural, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

Além disso, a interculturalidade no currículo indígena permite que os alunos indígenas sejam preparados para atuar tanto em suas comunidades quanto no mundo contemporâneo. Krenak (2019, p. 69) enfatiza que “não podemos pensar a educação indígena apenas como uma ferramenta de inserção no mundo dos brancos. Ela precisa ser uma ponte entre os conhecimentos ancestrais e os desafios contemporâneos, sempre com a terra e a natureza como centrais no processo educativo”. Dessa forma, a educação indígena deve oferecer não apenas o conhecimento formal, mas também os saberes que conectam os alunos a suas raízes e ao equilíbrio com a natureza.

O currículo indígena específico e intercultural é um direito fundamental que permite a valorização e preservação das culturas indígenas dentro do sistema educacional brasileiro. Ele promove a inclusão de saberes tradicionais, a preservação das línguas indígenas e o empoderamento das comunidades. Além disso, ao promover o diálogo entre diferentes culturas, o currículo intercultural contribui para a construção de uma sociedade mais plural, justa e respeitosa com a diversidade cultural do país.

3.3 Currículos Intercultural e Educação Escolar Indígena Ticuna

O currículo intercultural é um conceito central para a educação escolar indígena, especialmente para povos como os Ticuna, cuja rica diversidade cultural e saberes tradicionais precisam ser respeitados e integrados ao processo educativo. No Brasil, a educação escolar indígena foi consolidada como um direito pela Constituição Federal de 1988, que reconheceu a necessidade de uma educação específica, diferenciada e bilíngue para as populações indígenas. Essa abordagem busca garantir que o currículo escolar atenda às especificidades culturais, linguísticas e históricas de cada povo indígena, promovendo uma educação que valorize tanto o conhecimento tradicional quanto o conhecimento formal.

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas indígenas da Vila de Betânia em relação ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (RCNEI) e às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEI) revela a necessidade de um alinhamento mais efetivo entre teoria e prática no contexto educacional indígena. Enquanto o PPP da Escola Municipal Metacü reflete um envolvimento

comunitário forte e uma preocupação real com a valorização da cultura Ticuna, o PPP da Escola Estadual Dom Pedro I demonstra um distanciamento em sua aplicação, muitas vezes reduzido a um documento burocrático sem impacto direto nas práticas pedagógicas.

Essa diferença evidencia que a construção do PPP deve ser um processo coletivo e participativo, e não apenas uma exigência administrativa. No entanto, a ausência de políticas públicas eficazes e a resistência de algumas instâncias governamentais comprometem a efetivação de um currículo verdadeiramente intercultural, dificultando a implementação de diretrizes que garantam a autonomia da educação escolar indígena. Conforme as DCNEI (2012), a educação indígena deve ser baseada nos princípios da autonomia pedagógica, no respeito à diversidade cultural e no protagonismo das comunidades indígenas na formulação e gestão dos processos educativos.

O RCNEI, por sua vez, estabelece princípios essenciais para que a educação indígena respeite as especificidades culturais e linguísticas dos povos originários. A valorização do bilinguismo e a inclusão dos saberes tradicionais são pontos fundamentais do documento, mas sua aplicação prática encontra desafios quando confrontada com estruturas escolares que ainda seguem um modelo ocidental e homogêneo de ensino. Nesse sentido, Curico (2019, p. 78) ressalta que:

O bilinguismo, de forma geral, não seja uma faceta da cultura e prática coloniais, precisando ser desenvolvido com base em uma relação simétrica de poder, na qual a preservação dos costumes e das línguas tem que ser valorizada pelos próprios interessados em manter viva sua cultura, suas línguas.

A Escola Municipal Metacü, por meio do PPP, demonstra esforços para alinhar-se às diretrizes do RCNEI e das DCNEI, promovendo uma educação que respeita a identidade Ticuna. No entanto, a Escola Estadual Dom Pedro I enfrenta dificuldades em concretizar essas diretrizes, muitas vezes por conta da influência de professores não indígenas e da falta de reconhecimento, por parte da administração estadual, da necessidade de um currículo diferenciado. Esse contraste entre os documentos e sua aplicação prática reforça a importância de uma formação docente específica e contínua, que capacite os professores a trabalharem dentro de uma perspectiva intercultural, sem reduzir a educação indígena a um modelo assimilacionista.

A ausência de um alinhamento entre o PPP e as diretrizes nacionais prejudica a implementação de uma educação escolar indígena de qualidade. As DCNEI determinam que a educação escolar indígena deve garantir a formação de professores indígenas e a produção de materiais didáticos específicos, levando em conta os conhecimentos, práticas e formas de organização social dos povos indígenas. No entanto, muitas escolas indígenas ainda enfrentam

dificuldades para concretizar essas diretrizes, seja por falta de recursos ou pela resistência de setores educacionais que insistem em um modelo de ensino ocidentalizado.

Diante desse cenário, é evidente que a educação escolar indígena na Vila de Betânia necessita de uma maior articulação entre o PPP e as diretrizes do RCNEI e das DCNEI para que possa, de fato, cumprir seu papel de garantir um ensino de qualidade e culturalmente significativo. A educação escolar indígena não pode ser vista apenas como um apêndice das políticas educacionais nacionais, mas sim como um espaço autônomo de produção de conhecimento que respeite e valorize as epistemologias indígenas.

No entanto, é fundamental que as políticas educacionais garantam a participação ativa das comunidades indígenas na definição dos currículos e na gestão das escolas. A implementação efetiva do PPP deve ser um reflexo das necessidades e aspirações das comunidades, assegurando que a educação escolar indígena cumpra sua função de promover o fortalecimento das identidades culturais e linguísticas dos povos indígenas. Assim, a efetivação de um currículo intercultural dependerá não apenas da criação de diretrizes, mas da disposição política e institucional para garantir sua aplicação concreta no cotidiano das escolas indígenas.

A resistência encontrada em algumas escolas demonstra que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a educação diferenciada se torne uma realidade efetiva. Para que o PPP não seja apenas um documento protocolar, é fundamental que ele seja construído e aplicado de forma coerente com as necessidades da comunidade, promovendo um ensino verdadeiramente intercultural e alinhado aos princípios do RCNEI.

O povo Ticuna, maior grupo indígena da Amazônia brasileira, com mais de 50 mil pessoas, possui uma tradição educacional fundamentada em práticas comunitárias e na transmissão oral de saberes. A educação escolar indígena deve, portanto, ser um espaço em que esses conhecimentos ancestrais sejam valorizados e incorporados ao currículo escolar. Como afirma Silva (2014, p. 89),

[...] o currículo intercultural é uma forma de reconhecer a pluralidade cultural e de integrar os saberes indígenas no processo educativo, respeitando as especificidades de cada povo. No caso dos Ticuna, essa integração envolve a valorização de narrativas, práticas de subsistência e a língua Ticuna.

Para que o currículo intercultural funcione de forma eficiente, é fundamental a participação ativa das comunidades indígenas na sua elaboração. Segundo Gatti (2018), "os processos de construção curricular na educação escolar indígena precisam ser feitos de forma colaborativa, respeitando os saberes locais e as demandas das comunidades". No contexto

Ticuna, isso significa que os anciãos e lideranças comunitárias têm um papel central na definição dos conteúdos a serem ensinados, assegurando que o currículo reflita a visão de mundo Ticuna, incluindo suas cosmologias, mitos e práticas culturais. Como afirma o Projeto Político-Pedagógico (PPP-Escola Municipal Indígena Matacu, 2023, p. 38):

A educação escolar indígena Ticuna deve incorporar os saberes ancestrais transmitidos pelos mais velhos, garantindo que os mitos de criação, os rituais de passagem e as práticas culturais sejam ensinados de forma sistemática na escola. A valorização da cosmologia Ticuna não apenas fortalece a identidade dos estudantes, mas também assegura a continuidade dos conhecimentos tradicionais, fundamentais para a organização social e espiritual da comunidade.

Essa abordagem reforça a necessidade de um currículo intercultural, que respeite as formas tradicionais de ensino e aprendizagem dos povos indígenas, promovendo a transmissão dos saberes de maneira legítima e significativa dentro do ambiente escolar.

Veiga (2001) ressalta que ele deve conter três elementos fundamentais: o diagnóstico da realidade escolar, a definição de objetivos e metas, e o plano de ação. Esses componentes são interligados e possibilitam que a escola identifique suas potencialidades e desafios, estabeleça prioridades e organize estratégias para alcançar os resultados desejados. Em escolas indígenas, como as localizadas na Vila de Betânia, esses elementos precisam considerar a especificidade cultural, as tradições linguísticas e as práticas comunitárias, promovendo uma educação contextualizada e significativa.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP-Escola Estadual Dom Pedro I, 2019, p. 28) diz que:

A escola prima por uma educação que propicia a socialização do conhecimento elaborado, como também a uma educação baseada em uma metodologia democrática para todos, reflexiva, crítica e construtiva do meio onde vive, possibilitando aos educandos uma educação de qualidade, através da valorização dos estudantes indígenas, com projetos que contribuem para o aprendizado cognitivo e intelectual.

Outro ponto importante é o papel dos objetivos no PPP, que, segundo Libâneo (2004), devem estar alinhados às finalidades educacionais da instituição, considerando os aspectos sociais, culturais e políticos do contexto em que a escola está inserida. Para Libâneo, os objetivos do PPP são essenciais para guiar as práticas pedagógicas e garantir que as atividades realizadas na escola estejam em sintonia com as necessidades dos alunos e da comunidade. No caso das escolas de Vila de Betânia, isso significa que os objetivos devem contemplar tanto a transmissão de saberes tradicionais quanto a preparação dos alunos para lidar com as demandas do mundo contemporâneo.

A elaboração participativa do PPP também é destacada por Gadotti (2000), que defende a importância de envolver todos os segmentos da comunidade escolar no processo de construção do documento. Para o autor, essa participação é fundamental para garantir que o PPP seja efetivamente um reflexo dos anseios e necessidades da comunidade, promovendo um sentimento de corresponsabilidade em relação à educação. Em minha opinião, essa abordagem é essencial, especialmente em contextos indígenas, onde a educação desempenha um papel central na preservação da identidade cultural e no fortalecimento da autonomia das comunidades. Como afirma o Projeto Político Pedagógico,

A escola prima por uma educação que propicia a socialização do conhecimento elaborado, como também a uma educação baseada em uma metodologia democrática para todos, reflexiva, crítica e construtiva do meio onde vive, possibilitando aos educandos uma educação de qualidade, através da valorização dos estudantes indígenas, com projetos que contribuem para o aprendizado cognitivo e intelectual (PPP-Escola Estadual Dom Pedro I, 2019, p. 41).

Além disso, a interculturalidade no currículo escolar dos Ticuna não deve ser vista apenas como uma adaptação do currículo convencional, mas como uma proposta educativa que questiona e desafia os paradigmas tradicionais da educação formal. Como apontam Araújo e Costa (2019, p. 59),

[...] a interculturalidade é uma abordagem que visa o diálogo entre diferentes culturas e saberes, buscando a construção de uma educação que não hierarquize conhecimentos, mas que promova a valorização de todos os saberes. Isso implica, no caso dos Ticuna, o reconhecimento da importância de sua cosmovisão e sua conexão com a natureza como parte integrante da formação escolar.

A língua é outro aspecto fundamental na construção do currículo intercultural Ticuna. A manutenção da língua ticuna nas escolas é uma forma de garantir a sobrevivência cultural do povo. De acordo com Lopes (2017), "a educação bilíngue é um direito dos povos indígenas e uma ferramenta crucial para a preservação de suas línguas e culturas". O ensino na língua materna fortalece a identidade dos alunos e facilita o processo de aprendizagem, uma vez que se conectam de maneira mais significativa aos conteúdos transmitidos na escola.

Outro desafio enfrentado pelo currículo intercultural na educação escolar indígena Ticuna é a formação de professores indígenas. Para que o currículo intercultural tenha sucesso, é essencial que os professores sejam preparados para lidar com a diversidade cultural e linguística das comunidades. "A formação de professores indígenas deve ser pensada de forma a capacitar esses profissionais para atuar de maneira contextualizada, valorizando os saberes indígenas e promovendo o diálogo entre culturas", afirma Cunha (2020). No caso dos

Ticuna, essa formação inclui tanto o domínio do conteúdo escolar quanto o conhecimento profundo da cultura e língua ticuna.

O reconhecimento do conhecimento tradicional como parte fundamental do currículo escolar indígena é também uma forma de resistência à imposição de um currículo homogêneo e eurocêntrico. Para Oliveira (2015), "o currículo intercultural é uma ferramenta de resistência e de reafirmação da identidade indígena frente aos processos históricos de colonização e aculturação". No contexto Ticuna, a educação escolar indígena é vista como um espaço de fortalecimento da identidade cultural e de preservação das tradições ancestrais.

A implementação do currículo intercultural na educação escolar indígena também enfrenta desafios institucionais. A burocracia educacional, a falta de recursos e a resistência de alguns setores da sociedade são obstáculos que precisam ser superados. Como afirma Almeida (2016), "o currículo intercultural precisa ser sustentado por políticas públicas que garantam sua efetivação, além de um compromisso das instituições educacionais com a valorização da diversidade cultural". No caso dos Ticuna, o apoio governamental e a articulação com as comunidades são essenciais para garantir o sucesso dessa abordagem.

No entanto, a experiência da educação escolar indígena Ticuna tem mostrado que, mesmo com os desafios, é possível construir um currículo intercultural que valorize a cultura indígena e promova o diálogo com o conhecimento formal. As escolas indígenas Ticuna têm se tornado espaços de resistência cultural, onde os saberes tradicionais são transmitidos às novas gerações ao mesmo tempo em que os alunos são preparados para lidar com o mundo globalizado. "O currículo intercultural nas escolas indígenas é um exemplo de como é possível construir uma educação que valorize a diversidade e que promova a inclusão de diferentes formas de conhecimento", destaca Ribeiro (2019).

O currículo intercultural também desempenha um papel importante na promoção da autoestima e da identidade dos alunos indígenas. Ao verem sua cultura e sua língua valorizadas no ambiente escolar, os estudantes Ticuna se sentem mais motivados a aprender e a participar ativamente do processo educativo. "A valorização da cultura indígena no currículo escolar é fundamental para a construção da autoestima dos alunos e para o fortalecimento de sua identidade", afirma Santos (2021). Isso é especialmente importante em um contexto em que as culturas indígenas são frequentemente marginalizadas pela sociedade.

O currículo intercultural na educação escolar indígena Ticuna é uma estratégia essencial para promover a valorização da cultura, da língua e dos saberes tradicionais desse povo. Ao integrar esses elementos ao processo educativo, o currículo intercultural não apenas preserva a identidade Ticuna, mas também promove uma educação mais justa e inclusiva, que

reconhece e valoriza a diversidade cultural do Brasil. Como afirma Mendes (2018), "a educação intercultural é um caminho para a construção de uma sociedade mais plural e democrática, em que todos os saberes sejam igualmente valorizados".

3.4 O que nos dizem as Atas escolares sobre escola e comunidade Ticuna

As atas das reuniões escolares das instituições indígenas da Vila de Betânia, como a Escola Municipal Metacü e a Escola Estadual Dom Pedro I, não são apenas registros administrativos, mas documentos que refletem a dinâmica educacional e a interação entre escola e comunidade. A análise dessas atas revela o caráter participativo da gestão escolar indígena e a valorização do diálogo coletivo na tomada de decisões. Dois documentos específicos analisados evidenciam essa característica: a ata da reunião de boletins escolares e a ata da reunião para a entrega da carta de anuência.

A reunião de boletins escolares ocorre ao final de cada bimestre e tem como objetivo principal a apresentação e avaliação do desempenho dos alunos. Esse momento é de extrema importância, pois permite que pais, professores e líderes comunitários discutam os avanços e desafios enfrentados pelos estudantes. Já a reunião para a entrega da carta de anuência, realizada no dia 12/04/2023, trata de um processo seletivo essencial para a escolha de professores na escola indígena. Esse documento concede plenos poderes para que um candidato possa concorrer a uma vaga docente, garantindo que a escolha do educador esteja alinhada com os valores e necessidades da comunidade.

A seguir, apresenta-se um quadro com as principais informações sobre as atas analisadas:

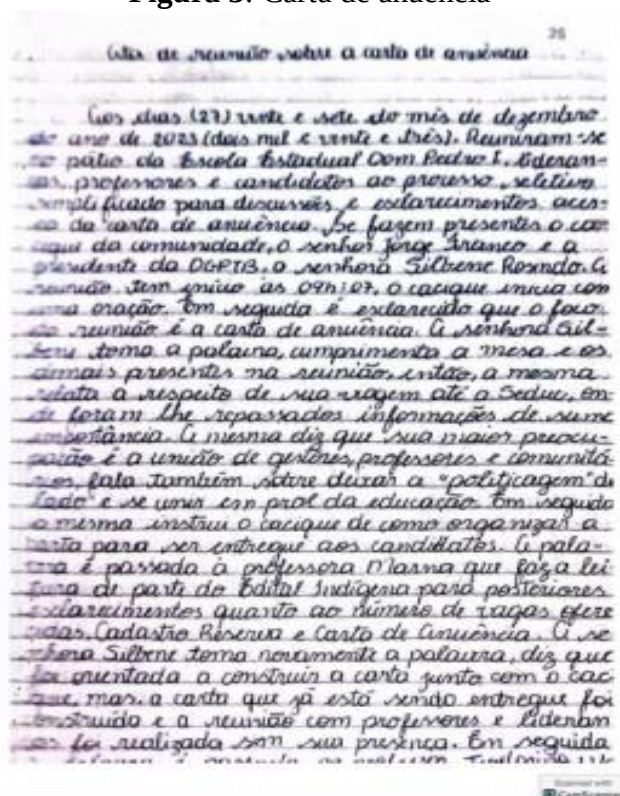
Quadro 2: Atas escolares

ATA	DATA DA REUNIÃO	OBJETIVO DA REUNIÃO	FREQUÊNCIA
Ata da Reunião de Boletins	Bimestral	Avaliação do desempenho dos alunos e planejamento pedagógico	A cada final de bimestre
Ata da Reunião da Carta de Anuência	12/04/2023	Concessão do documento que autoriza a candidatura a professor	Quando há processo seletivo

Fonte: Próprio autor, 2023.

Ao analisar as atas, percebe-se que sua principal função é documentar as decisões tomadas coletivamente, garantindo legitimidade e transparência aos processos escolares. No caso das reuniões de boletins, observa-se um compromisso da comunidade com a educação, evidenciado pela alta participação dos pais e líderes comunitários. Segundo Santos (2018),

Figura 3: Carta de anuência



Fonte: Secretaria da escola, 2023.

Outro aspecto relevante das atas é o registro detalhado das discussões, que se tornam documentos históricos essenciais para futuras consultas e para a continuidade das ações escolares. Mendes (2021) ressalta que “os processos participativos nas escolas indígenas são exemplos de gestão democrática, onde cada decisão é tomada com base no consenso e na coletividade” (p. 78). Apesar dos desafios, como a longa duração das reuniões e a necessidade de organização minuciosa para a redação das atas, esses registros são fundamentais para a garantia de uma educação que respeite e valorize a cultura indígena.

Por fim, as atas das reuniões escolares na Vila de Betânia são instrumentos essenciais de gestão democrática e culturalmente contextualizada. Elas mostram que a escola, nesse contexto, não é uma entidade isolada, mas uma extensão da comunidade, onde cada decisão educacional é tomada com base no diálogo e na participação coletiva. Assim, esses documentos não apenas formalizam decisões, mas também refletem a essência da educação indígena, fortalecendo o compromisso com uma aprendizagem que valoriza a identidade e o protagonismo da comunidade.

3.5. O calendário Escolar Ticuna

O calendário escolar das escolas indígenas desempenha um papel essencial na organização das atividades pedagógicas e na articulação entre os tempos escolares e os tempos culturais das comunidades. Ao contrário do calendário escolar convencional, que frequentemente segue um padrão uniforme do estado, o calendário escolar das escolas indígenas deve ser ajustado para atender às especificidades culturais e sazonais das comunidades às quais servem. Essa adaptação é crucial para garantir que o processo educativo respeite as tradições, os rituais e o modo de vida da comunidade, promovendo uma educação que seja verdadeiramente contextualizada.

Nas escolas da Vila de Betânia, como a Escola Municipal Metacü e a Escola Estadual Dom Pedro I, o calendário escolar reflete os ciclos naturais e culturais da vida comunitária. Festividades tradicionais como a festa da Igreja, o aniversário da comunidade, os rituais de colheita e pesca, e até mesmo as épocas de migração para atividades econômicas como o extrativismo são considerados na elaboração do cronograma escolar. Essa flexibilidade é um diferencial importante, pois possibilita que a educação formal não entre em conflito com os compromissos culturais das famílias e das lideranças locais. De acordo com Silva (2018), "a adaptação do calendário escolar às necessidades da comunidade indígena é um exemplo de como a educação pode ser respeitosa e inclusiva, integrando os saberes escolares aos conhecimentos tradicionais" (p. 102).

Entretanto, a existência de um calendário estadual fixo impõe desafios à implementação desse modelo flexível. Enquanto o Estado estabelece um calendário padronizado para todas as escolas públicas, as instituições indígenas necessitam confeccionar um calendário específico que contemple as festividades da comunidade. Esse duplo planejamento visa equilibrar o cumprimento das exigências formais com a valorização das tradições locais. No entanto, essa adaptação enfrenta resistência, especialmente por parte da coordenadora local da SEDUC do município, que insiste na rigidez do calendário oficial.

Essa resistência gera impactos diretos na participação da comunidade no ambiente escolar. Por exemplo, na Escola Estadual Dom Pedro I, a falta de reconhecimento da festa da Igreja como um evento relevante para a comunidade tem sido motivo de descontentamento. A festividade, que dura três dias e envolve celebrações religiosas, danças e refeições comunitárias, é um dos momentos mais importantes para os moradores. A não flexibilização do calendário escolar para esse período tem causado transtornos, resultando em ausências escolares e desmotivação entre os estudantes. Conforme Oliveira (2019), "a integração das

práticas culturais ao cotidiano escolar é um direito das comunidades indígenas, garantido pela legislação brasileira, mas que ainda enfrenta resistências na prática" (p. 102).

A elaboração do calendário escolar indígena na Vila de Betânia é um processo participativo que envolve anciãos, lideranças comunitárias, pais, professores e gestores escolares. Essa construção coletiva assegura que o calendário reflita as necessidades e particularidades da comunidade Ticuna. Por exemplo, durante as reuniões para a definição do calendário, são consideradas as datas das festividades tradicionais, os períodos de plantio e colheita, as fases da lua e outros elementos culturais significativos. Essa abordagem participativa fortalece o vínculo entre a escola e a comunidade, promovendo um senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada.

Figura 4: Calendário Escolar do Estado

Fonte: Próprio autor, 2023.

Figura 5: Calendário Escolar diferenciado



Fonte: Próprio autor, 2023.

O calendário escolar resultante desse processo é um documento que integra as atividades pedagógicas formais com as práticas culturais da comunidade. Além das disciplinas convencionais, são incorporadas ao calendário escolar atividades como oficinas de artesanato tradicional, sessões de contação de histórias, celebrações de rituais e outras práticas culturais. Essa integração permite que os estudantes aprendam os conteúdos curriculares ao mesmo tempo em que vivenciam e valorizam sua herança cultural.

A resistência por parte de algumas autoridades educacionais em aceitar um calendário diferenciado pode ser atribuída a uma falta de compreensão ou valorização das particularidades culturais indígenas. Essa resistência pode resultar em uma imposição de

modelos educacionais que não correspondem às realidades e necessidades das comunidades indígenas, comprometendo a eficácia do processo educativo.

Para superar esses desafios, é fundamental promover um diálogo intercultural entre as autoridades educacionais e as comunidades indígenas. Esse diálogo deve ser baseado no respeito mútuo e na valorização das diferenças culturais, reconhecendo o direito das comunidades indígenas de definir seus próprios modelos educacionais. Além disso, é necessário desenvolver políticas públicas que apoiem a implementação de calendários escolares diferenciados, fornecendo orientações e recursos para as escolas indígenas.

A importância desse ajuste também se reflete no engajamento dos estudantes. Quando o calendário escolar respeita as particularidades culturais e sazonais da comunidade, os alunos tendem a se sentir mais valorizados e conectados ao ambiente escolar. Na Escola Municipal Metacü, por exemplo, há maior frequência escolar (conforme apontado nas atas de reunião) e participação dos alunos em atividades pedagógicas quando o calendário é estruturado com base na realidade local. Além disso, a inclusão de eventos comunitários no cronograma escolar, como feiras culturais e celebrações tradicionais, contribui para o fortalecimento da identidade cultural e para o aprendizado integrado. O calendário escolar das escolas indígenas desempenha um papel essencial na organização das atividades pedagógicas e na articulação entre os tempos escolares e os tempos culturais das comunidades.

Outro ponto relevante é o papel do calendário escolar na construção de uma educação intercultural. Ao incorporar elementos culturais ao cronograma escolar, as escolas indígenas criam oportunidades para que os professores, sejam eles indígenas ou não indígenas, utilizem esses momentos como conteúdos pedagógicos. Por exemplo, durante os períodos de festividades, os professores podem desenvolver atividades que explorem a história, a simbologia e os valores dessas tradições, integrando-os às disciplinas curriculares. Essa abordagem não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também contribui para o fortalecimento do respeito e da valorização da diversidade cultural entre todos os envolvidos.

Em suma, o calendário escolar ajustado às especificidades culturais e sazonais indígenas é mais do que uma ferramenta de organização. Ele representa um compromisso com uma educação inclusiva, democrática e culturalmente respeitosa. Nas escolas da Vila de Betânia, esse modelo tem se mostrado fundamental para o sucesso das atividades escolares e para o fortalecimento dos laços entre a escola e a comunidade. Como Mendes (2022) afirma, “a flexibilidade do calendário escolar em contextos indígenas é uma prática necessária para

garantir que a educação seja verdadeiramente significativa e alinhada às realidades locais” (p. 72).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo diferenciado nas escolas indígenas desempenha um papel fundamental na construção de uma educação que respeite e valorize a identidade cultural e as especificidades das comunidades. Trata-se de um instrumento pedagógico que vai além das imposições de um modelo educativo uniforme, propondo uma abordagem que integra os saberes tradicionais ao conhecimento universal, promovendo o pertencimento cultural e a formação cidadã dos estudantes. Para as comunidades indígenas, como a do povo Ticuna na Vila de Betânia, o currículo diferenciado representa não apenas uma obrigação legal, mas uma necessidade prática e cultural.

Diante dessa realidade, foi essencial mapear os documentos legais que orientam a educação escolar indígena nos âmbitos nacional, estadual e municipal, com especial atenção ao município de Santo Antônio do Içá. Esse levantamento permitiu compreender o arcabouço normativo que fundamenta as políticas educacionais voltadas às escolas indígenas, evidenciando a importância da legislação na garantia de um ensino que contemple as especificidades culturais do povo Ticuna.

A implementação de um currículo que dialogue com a realidade local é crucial para que a escola não seja percebida como um espaço alheio às vivências da comunidade, mas como um lugar que potencializa os conhecimentos transmitidos de geração em geração. Essa perspectiva ressignifica o papel da escola, tornando-a um ambiente de valorização e fortalecimento das práticas culturais e linguísticas da comunidade. Nesse contexto, foi possível identificar se os currículos das escolas indígenas (municipal e estadual), especificamente da etnia Ticuna, contemplam os aspectos culturais e étnicos desse povo, levando em consideração os documentos curriculares norteadores da Comunidade Vila Betânia. Esse processo revelou tanto avanços quanto desafios na incorporação das tradições locais ao ensino formal.

Um dos grandes méritos do currículo diferenciado é sua capacidade de tornar o processo educativo mais significativo. Ao incluir elementos da cultura local, como histórias, músicas, danças e a língua materna, ele transforma o aprendizado em uma experiência que reflete a realidade do estudante. Isso é especialmente importante para as crianças indígenas, que passam a enxergar na escola um espaço de pertencimento, onde suas vivências são reconhecidas e valorizadas. Essa abordagem também fortalece a autoestima e incentiva os alunos a se tornarem protagonistas no processo de preservação de sua cultura. Nesse sentido, foi essencial descrever os mecanismos de produção e articulação dos saberes Ticuna no

contexto curricular a partir dos documentos selecionados, o que permitiu evidenciar de que forma esses conhecimentos são sistematizados e transmitidos no ambiente escolar.

No entanto, a presença do currículo diferenciado como documento orientador no cotidiano escolar ainda enfrenta desafios significativos. Muitas vezes, ele é tratado como um instrumento burocrático, sem a devida valorização por parte de gestores e educadores. Em algumas escolas, como a Estadual Dom Pedro I, observa-se uma desconexão entre o que está previsto no currículo e as práticas pedagógicas reais, o que compromete sua função de suporte efetivo para a construção de uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Para que o currículo diferenciado cumpra seu papel, é indispensável que ele seja amplamente discutido e apropriado pelos professores, alunos e comunidade. Sua aplicação prática depende de um esforço coletivo, onde o documento deixe de ser apenas uma formalidade e se torne uma ferramenta viva e dinâmica, capaz de orientar as ações pedagógicas de maneira eficiente. Além disso, a formação continuada dos educadores, com foco na interculturalidade, é essencial para que eles possam compreender e aplicar os princípios do currículo diferenciado.

A participação ativa da comunidade na elaboração e aplicação do currículo é outro ponto crucial. Na Escola Municipal Metacu, essa relação tem se mostrado um diferencial positivo, com práticas pedagógicas que incorporam as tradições e promovem um diálogo constante entre a escola e os líderes comunitários. No entanto, essa prática ainda enfrenta resistências em escolas sob a gestão estadual, onde as decisões muitas vezes ignoram as demandas locais, gerando um distanciamento que prejudica a implementação de um currículo verdadeiramente diferenciado.

Entre os desafios encontrados, destaca-se a falta de recursos didáticos apropriados, como materiais bilíngues, que são fundamentais para o ensino nas escolas indígenas. Além disso, a rigidez de algumas estruturas administrativas dificulta a adaptação do calendário escolar e de outras práticas às necessidades específicas da comunidade. Superar essas barreiras exige um comprometimento maior das políticas públicas, que devem reconhecer e respeitar as peculiaridades das escolas indígenas.

Outro ponto importante é o fortalecimento da autonomia das comunidades na gestão de suas escolas. Isso inclui não apenas a definição do currículo, mas também a escolha de práticas e metodologias que atendam às suas demandas e valores. Quando a comunidade se sente parte integrante do processo educativo, a escola se torna um espaço de resistência cultural e de preservação das tradições, cumprindo seu papel como um elo entre o passado e o futuro.

Em suma, o currículo diferenciado deve ser compreendido como um instrumento indispensável para a promoção de uma educação significativa e inclusiva nas comunidades indígenas. A pesquisa desenvolvida permitiu atender aos objetivos propostos, evidenciando os desafios e as potencialidades do currículo diferenciado nas escolas da etnia Ticuna. Para que ele deixe de ser apenas um documento e se torne um suporte efetivo, é necessário enfrentar os desafios existentes e fortalecer as práticas de gestão participativa. Somente assim será possível garantir que a escola atenda às necessidades locais e contribua para a valorização e preservação das culturas indígenas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. **Educação escolar indígena e participação comunitária**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- ALMEIDA, J. P. **Educação indígena: avanços e desafios**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ALMEIDA, J. P. **Saberes indígenas e sustentabilidade na Amazônia**. São Paulo: Editora X, 2015.
- ALMEIDA, M. **Educação Intercultural e Políticas Públicas**. Editora UFMG, 2016
- ALMEIDA, R. **Educação infantil indígena: práticas culturais e linguísticas no contexto escolar**. *Revista de Educação Intercultural*, v. 7, n. 2, p. 85-95, 2020.
- ALVES, Rozane Alonso. **YA KA NA ÆRA WANÃ: movimento indígena e a produção das identidades das crianças Arara-Karo**(Pay Gap/RO). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2017.
- ALVES, Maria Isabel Alonso. **Identidades Indígenas em Perspectiva: Ressignificação, Negociação e Articulação entre Espaços Formativos**. In: ATIVIDADE 2 METODOLOGIA UNIFACS. Disponível em: <https://id.scribd.com/document/537089969/Atividade-2-Metodologia-UNIFACS>. Acesso em: 20/12/2024.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, J., & Costa, R. (2019). **Diálogos Interculturais na Educação Escolar Indígena**. Editora UFPA.
- ARROYO, M. G. (2011). **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes.
- BANÍWA, G. **Movimento indígena e educação escolar indígena**. In: Baniwa, G. (Org.). **Educação Escolar Indígena: Memórias e Perspectivas**. São Paulo: Global, 2006.
- BARBOSA, L. (2015). **Territórios e educação indígena**. Rio de Janeiro: Educa.
- BARRETO, L. Construção coletiva no currículo escolar indígena. **Cadernos de Educação Indígena**, v. 11, n. 1, p. 60-70, 2023.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar indígena: Um estudo de caso**. Brasília: MEC, 2004.
- BHABHA, H. K. (1998). **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG.
- BONIN, Iara Tatiana. **Educação escolar indígena e políticas públicas no Brasil: avanços e desafios**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRANDÃO, C. R. (2002). **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense.
- CANCLINI, N. G. (2011). **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp.
- CANDAU, V. M. (2000). **Educação Intercultural na América Latina: Um campo em construção**. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: ANPED.
- CANDAU, V. M. **Educação intercultural e currículo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.
- CANDAU, V. M. **Educação intercultural: reflexões e práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- CANDAU, Vera M. **Educação intercultural: mediações necessárias**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 37-50, 2008.

- CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina: Entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CARVALHO, M. (2020). **Práticas culturais na escola indígena**. Belo Horizonte: Autêntica.
- CARVALHO, T. **Recursos pedagógicos e suas implicações na educação indígena**. *Revista Brasileira de Educação Indígena*, v. 6, n. 3, p. 100-115, 2022.
- COSTA, A. A. **Autonomia comunitária e educação indígena: uma perspectiva de gestão participativa**. *Revista Brasileira de Educação Indígena*, v. 10, n. 2, p. 95-105, 2020.
- COSTA, A. **Formação de professores indígenas: desafios e possibilidades no contexto educacional**. *Revista de Educação e Cultura Indígena*, v. 12, n. 3, p. 94-110, 2018.
- COSTA, M. P. **Flexibilidade curricular e educação intercultural**. *Educação e Sociedade*, v. 15, n. 2, p. 115-125, 2020.
- COSTA, M. P. **Organização do calendário escolar em escolas indígenas**. *Educação e Contexto*, v. 10, n. 3, p. 80-90, 2020.
- COSTA, Maria do Carmo. **Gestão Escolar e Educação Indígena: Caminhos para uma práxis democrática**. São Paulo: Cortez, 2020.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- CUNHA, P. (2020). **Formação de Professores Indígenas e Interculturalidade**. Editora Vozes.
- ESCOBAR, Arturo. **Mais além do desenvolvimento: pós-desenvolvimento e transições para alternativas ao desenvolvimento**. *Revista Ponto Urbe*, São Paulo, n. 14, p. 1-23, 2014.
- FLEURI, R. M. (2003). **Educação intercultural na América Latina**. Florianópolis.
- FLEURI, R. M. **Educação intercultural: Experiências e perspectivas**. Florianópolis: UFSC, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1979.
- FREITAS, M. C. **Educação escolar indígena e os direitos constitucionais**. Brasília: MEC, 2016.
- GADOTTI, M. (2000). **Educação e Poder: Introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez.
- GADOTTI, Moacir. **Projeto Político-Pedagógico: Construção coletiva e compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GATTI, B. (2018). **Currículo e Diversidade Cultural na Educação Indígena**. Editora Autêntica.
- GIROUX, Henry A. **Pedagogia crítica e política cultural: os desafios da prática educacional**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GOMES, Flávia. **"Educação e Diversidade Cultural: A Importância das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na Educação Escolar Brasileira"**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, p. 52-58, 2012.
- GOMES, N. L. (2002). **Educação, identidades e diferença cultural: desafios e perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica.

- GOMES, Nilma L. **A formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais: desafios e perspectivas.** In: GOMES, N. L. (Org.). **Educação, cultura e relações étnico-raciais: reflexões críticas e propostas de ação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- GOULART, S. L. **Educação bilíngue e as línguas indígenas no Brasil.** Manaus: EDUA, 2013.
- GROSFOGUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global.** *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 80, p. 115-147, 2008.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LIBÂNEO, J. C. (2004). **Organização e gestão da escola: Teoria e prática.** Goiânia: Editora Alternativa.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2004.
- LIMA, M. Formação de professores indígenas e os desafios da interculturalidade. **Educação e Sociedade**, v. 10, n. 4, p. 70-80, 2019.
- LIMA, Pablo Luiz de Oliveira; CARIE, Nayara Silva de. **Narrativas Maxakali: possibilidades para o ensino de cultura e história indígena.** In: *Educação em Revista*, v.29, n.03, p. 41-62, set. 2013.
- LIMA, R. (2021). **Políticas públicas e educação diferenciada.** Brasília: MEC.
- LOPES da Silva, A. **Currículo e resistência indígena: uma visão intercultural.** Brasília: FUNAI, 2015.
- LOPES, A. (2017). **A Importância da Educação Bilíngue na Preservação das Línguas Indígenas.** Editora Loyola.
- MAHER, T. (2007). **Educação bilíngue e diversidade linguística.** Campinas: Mercado de Letras.
- MAHER, T. M. (2006). **Educação intercultural: perspectivas e práticas pedagógicas.** Porto Alegre: Penso.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser: contribuições ao desenvolvimento de um conceito.** In: ENRIQUE DUSSEL; EDUARDO MENDIETA; CARMEN BOHÓRQUEZ. **Colonialidade do ser, hipermodernidade e globalização.** Buenos Aires: CLACSO, 2008.
- MENDES, C. (2018). **Educação Intercultural e Justiça Social.** Editora Cortez.
- MENDES, Luiz Fernando. **Gestão Escolar e Participação Comunitária: Um estudo em escolas indígenas brasileiras.** Brasília: MEC, 2021.
- MENDES, R. S. **Calendário escolar em comunidades indígenas: desafios e possibilidades.** *Educação e Contexto*, v. 8, n. 2, p. 70-80, 2022.
- MENDES, R. S. **Educação intercultural: práticas e possibilidades.** *Interculturalidade em Foco*, v. 7, n. 2, p. 89-98, 2022.

- MENDES, T. A. **O papel da anuência comunitária na escolha de professores.** Cadernos de Educação Indígena, v. 8, n. 1, p. 75-85, 2021.
- MENDES, T. Políticas públicas e desafios na educação infantil indígena. **Cadernos de Educação Intercultural**, v. 8, n. 2, p. 40-55, 2023.
- MENEZES, R. C. **Línguas e resistências: a força da oralidade entre os Ticuna.** Rio de Janeiro: Editora Y, 2018.
- MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- MOLINA, M. (2013). **Políticas públicas e educação escolar indígena.** Brasília: MEC.
- MONTEIRO, A. (2017). **Educação intercultural e desafios pedagógicos.** Recife: UFPE.
- MOREIRA, C. (2015). **Formar para a diversidade: desafios da educação escolar indígena.** Curitiba: Editora Appris.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990).** São Paulo, Paulinas, 2012.
- NASCIMENTO, Adir Casaro. **Educação Escolar Indígena: Desafios e Perspectivas.** Curitiba: Appris, 2003. p. 70.
- NUNES, L. R. **A importância dos saberes culturais na educação infantil.** Educação e Interculturalidade, v. 15, n. 1, p. 85-98, 2020.
- NUNES, L. R. **Cultura e educação: caminhos para a valorização da diversidade.** Perspectivas Educacionais, v. 9, n. 1, p. 80-90, 2019.
- NUNES, L. R. **Cultura e escola: desafios na educação indígena.** Perspectivas Educacionais, v. 12, n. 1, p. 60-70, 2019.
- OLIVEIRA, A. S. **Territórios e lutas indígenas no Brasil contemporâneo.** Brasília: Editora Z, 2010.
- OLIVEIRA, D. (2015). **Currículo Intercultural: Uma Ferramenta de Resistência Cultural.** Editora FGV.
- OLIVEIRA, Edson. "A Luta pela Resignificação do Conceito de 'Índio' e 'Negro' nas Escolas." Educação e Diversidade, v. 10, p. 57-66, 1988.
- OLIVEIRA, João Batista. **Educação e Comunidade: O papel da participação coletiva na construção de políticas educacionais.** Belo Horizonte: UFMG, 2019.
- OLIVEIRA, L. R. **Educação indígena e legislação: avanços e desafios.** Educação e Sociedade, v. 18, n. 3, p. 95-110, 2019.
- OLIVEIRA, L. R. **Participação comunitária e transparência na gestão escolar indígena.** Educação e Sociedade Intercultural, v. 9, n. 3, p. 60-70, 2019.
- OLIVEIRA, M. S. **Identidade cultural e educação infantil indígena.** Revista Brasileira de Educação Indígena, v. 5, n. 2, p. 120-130, 2019.
- OLIVEIRA, P. **Gestão educacional e comunidades indígenas.** Florianópolis: Editora UFSC, 2021
- PEREIRA, Ana Cláudia. **Documentação Escolar e Processos de Gestão Participativa.** Curitiba: Appris, 2019.

- PEREIRA, F. **Espaços escolares indígenas e aprendizagem significativa. Perspectivas da Educação Indígena**, v. 10, n. 4, p. 70-85, 2022.
- PEREIRA, F. S. **As atas como registros históricos e administrativos em escolas indígenas. Revista de Educação e Memória**, v. 5, n. 2, p. 40-50, 2019.
- PEREIRA, T. F. **Tradições culturais no contexto escolar indígena. Cadernos de Educação e Diversidade**, v. 9, n. 1, p. 75-85, 2021.
- PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. **Escola Estadual Dom Pedro I**. 2019.
- PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Indígena Metacu**. 2023.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278.
- RANGEL, S. **Formação de professores indígenas: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2008.
- RIBEIRO, D. **Os povos indígenas e a formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A Formação e o Sentido do Brasil**. Companhia das Letras, 1995.
- RIBEIRO, E. (2019). **Saberes Tradicionais e Educação Escolar Indígena**. Editora PUC-Rio de Janeiro.
- RIBEIRO, L. (2019). **Infraestrutura escolar e qualidade da educação indígena**. Rio de Janeiro: FGV.
- SACRISTÁN, J. G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, F. (2018). **Línguas indígenas e educação bilíngue**. Campinas: Mercado de Letras.
- SANTOS, F. A. **O currículo e a valorização das culturas indígenas. Revista Perspectivas em Educação Indígena**, v. 8, n. 3, p. 50-60, 2021.
- SANTOS, J. P. **Educação indígena: um compromisso coletivo**. Perspectivas em Educação Escolar Indígena, v. 6, n. 4, p. 110-120, 2018.
- SANTOS, M. (2021). **Identidade e Autoestima na Educação Escolar Indígena**. Editora UFAM.
- SANTOS, Ricardo. **Educação e Povos Indígenas: Entre a tradição e a modernidade**. Manaus: EDUA, 2018.
- SILVA, A. L. (2013). Interculturalidade na educação escolar indígena: desafios e perspectivas. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo: USP.
- SILVA, F. (2014). **Currículo Intercultural e Valorização dos Saberes Indígenas**. Editora EDUSP.
- SILVA, J. (2018). **Movimentos indígenas e educação diferenciada**. Curitiba: Editora Contexto.
- SILVA, J. C. A. **Currículo diferenciado e educação indígena. Revista Brasileira de Educação Indígena**, v. 14, n. 2, p. 40-50, 2020.
- SILVA, J. C. A. **Educação indígena: práticas e desafios. Revista Brasileira de Educação Indígena**, v. 12, n. 3, p. 100-110, 2018.

SILVA, J. P. **Educação comunitária e participação familiar nas escolas indígenas.** Estudos de Educação Indígena, v. 9, n. 1, p. 60-75, 2021.

SILVA, T. A. **Desafios ambientais e sociais na Amazônia.** Manaus: Editora W, 2020.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, L. C. **História e resistência dos povos indígenas no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Q, 2002.

_____. "A Formação de Educadores para a Diversidade: Desafios na Implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008." Educação e Sociedade, v. 22, p. 45-52, 2002.

TAPIA, Luiz. **Educação intercultural e povos indígenas: um olhar sobre o currículo.** São Paulo: Editora Multicultural, 2006.

TAPIA, Mónica. **Currículo intercultural e suas implicações pedagógicas.** São Paulo: Editora Multicultural, 2012.

VEIGA, I. P. A. (2001). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção coletiva.** Campinas: Papirus.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma construção possível.** Campinas: Papirus, 2001.

WALSH, C. (2009). **Interculturalidade e colonialidade do poder.** Belo Horizonte: Autêntica.

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, **Maria das Graças Rodrigues Prado**, maior de idade do RG: nº: [REDACTED]
CPF nº: [REDACTED], declaro que **autorizo a utilização de uma imagem do primeiro professor e duas crianças indígenas**, a qual faz parte de meus arquivos pessoais, para fins **exclusivamente acadêmicos**, no trabalho de **dissertação** desenvolvido pelo pesquisador **Laziomar Martins dos Santos Júnior**.

A presente autorização refere-se apenas ao uso da imagem no referido trabalho, **sem fins lucrativos**.

Local e data: Santo Antônio do Içá, 22 de Dezembro de 2025.

Assinatura: Maria das Graças Rodrigues Prado.