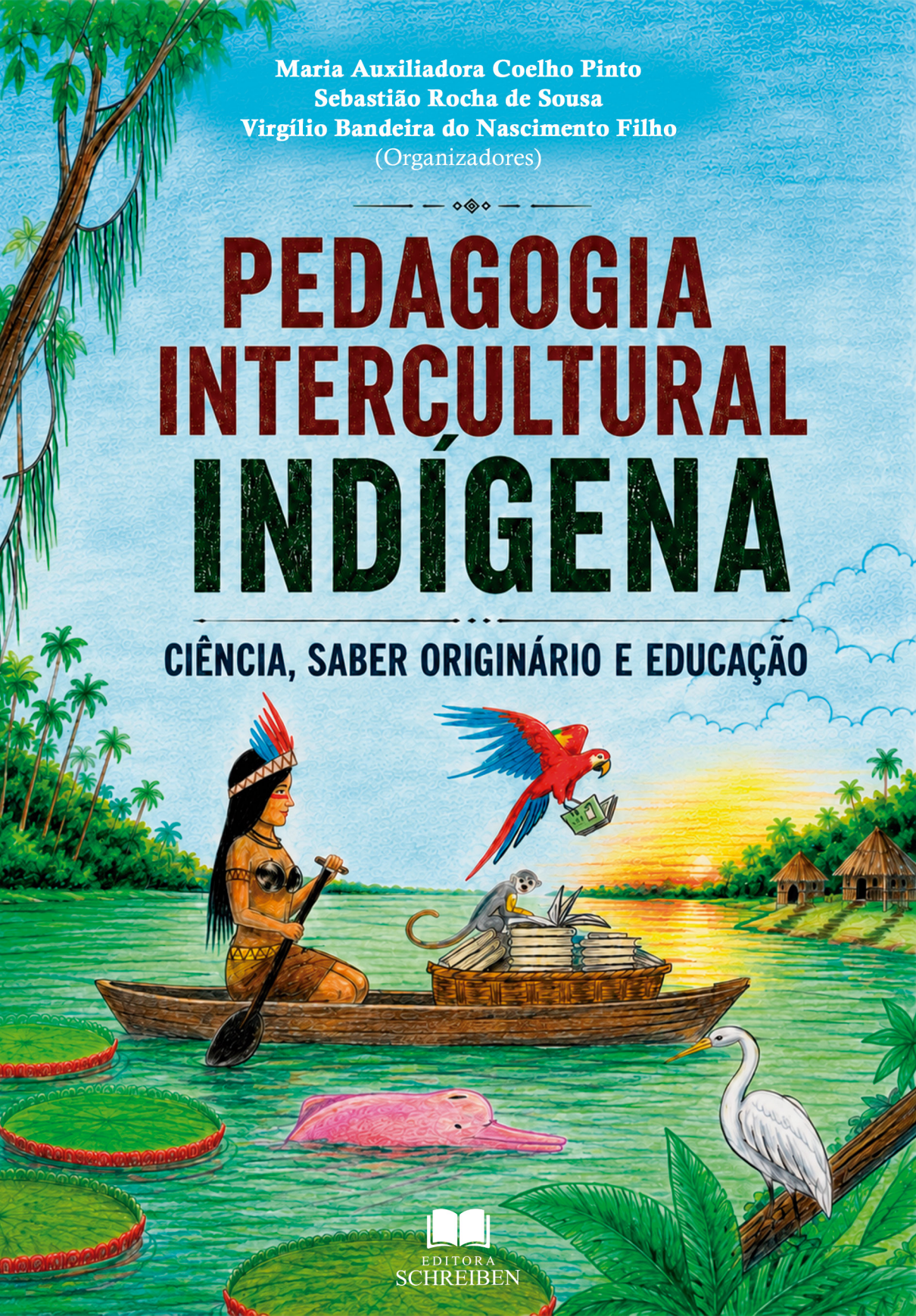


Maria Auxiliadora Coelho Pinto
Sebastião Rocha de Sousa
Virgílio Bandeira do Nascimento Filho
(Organizadores)

PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA

CIÊNCIA, SABER ORIGINÁRIO E EDUCAÇÃO



MARIA AUXILIADORA COELHO PINTO
SEBASTIÃO ROCHA DE SOUSA
VIRGÍLIO BANDEIRA DO NASCIMENTO FILHO
(ORGANIZADORES)

PEDAGOGIA
INTERCULTURAL INDÍGENA:
CIÊNCIA, SABER ORIGINÁRIO E EDUCAÇÃO


EDITORA
SCHREIBEN

2026

© Dos Organizadores – 2026
Editoração e capa: Schreiben
Imagem da capa: Bárbara Heloíse Coelho Zaguri
Revisão: os autores
Livro publicado em: 01/09/2026
Termo de publicação: TP0722026

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P371 Pedagogia intercultural indígena : ciência, saber originário e educação / Maria Auxiliadora Coelho Pinto, Sebastião Rocha de Sousa, Virgílio Bandeira do Nascimento Filho (organizadores). – Itapiranga, SC : Schreiben, 2026.
138 p. : il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo

E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-740-3
DOI: 10.29327/5924745

1. Educação intercultural. 2. Educação indígena. 3. Povos indígenas. 4. Saberes tradicionais. 5. Pedagogia. I. Pinto, Maria Auxiliadora Coelho. II. Sousa, Sebastião Rocha de. III. Nascimento Filho, Virgílio Bandeira do. IV. Título.

CDD 370.117

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Adriana Elena Mendoza Aguilar</i>	
ELEMENTOS DA NATUREZA E INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR TICUNA.....	9
<i>Jairisson Gonçalves da Costa</i>	
<i>Kirna Karoline Vitor Gomes</i>	
<i>Sebastião Rocha de Sousa</i>	
<i>Virgílio Bandeira do Nascimento Filho</i>	
INCLUSÃO ESCOLAR INDÍGENA E DEFICIÊNCIA NAS COMUNIDADES UMARIAÇU I E II.....	19
<i>Carla Custódio Firmino</i>	
<i>Thamires Furtado</i>	
EDUCAÇÃO BILÍNGUE INDÍGENA E VALORIZAÇÃO CULTURAL TICUNA NA AMAZÔNIA.....	28
<i>Diana Cândido Gabriel</i>	
<i>Fábio Gomes Alves</i>	
LÍNGUA MATERNA, LEITURA E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR TICUNA.....	37
<i>Amour Gomes Fernandes</i>	
<i>Adriana Aparecida das Neves de Queiroz</i>	
LUDICIDADE, BRINCADEIRAS E MÚSICA TICUNA NOS ANOS INICIAIS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA INDÍGENA ÆGACÛ DECATÛCÛ.....	51
<i>Ledeir Gabriel da Silva</i>	
<i>Adriana Aparecida das Neves de Queiroz</i>	
ENTRE A LÍNGUA MATERNA E O PORTUGUÊS: DESAFIOS DO ENSINO BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TICUNA EM TABATINGA-AM.....	66
<i>Lener Firmino Pinto</i>	
<i>Fábio Alves Gomes</i>	

DA FLORESTA E DAS ÁGUAS EMERGE O MAGÜTA GUERREIRO: ANCESTRALIDADE, COSMOLOGIA E IDENTIDADE CULTURAL MAGÜTA/TICUNA (OU TIKUNA) NO ALTO SOLIMÕES.....	80
---	----

Paulino da Silva Alexandre

Maria Auxiliadora Coelho Pinto

O SER KOKAMA: MEMÓRIA, IDENTIDADE E FORMAÇÃO INTERCULTURAL.....	90
--	----

Renildo Costa Fernandes

Máximo Alfonso Rodrigues Billacrês

DESBRAVANDO NOVOS HORIZONTES: UMA ODISSÉIA NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA EM TABATINGA-AM.....	103
---	-----

Jéssica Almeida Tananta

Jorge Barbosa de Oliveira

OMÁGUAS: UM POSSÍVEL RESGATE.....	118
-----------------------------------	-----

Givaldo da Silva Rabelo

Valter Luciano Gonçalves Villar

ÍNDICE REMISSIVO.....	133
-----------------------	-----

PREFÁCIO

Em tempos marcados por profundas transformações sociais, epistemológicas e educacionais, a obra *Pedagogia Intercultural Indígena*: ciência, saber originário e educação emerge como uma contribuição singular para o fortalecimento das epistemologias dos povos originários indígenas, da educação intercultural crítica e da produção de conhecimentos comprometidos com a justiça cognitiva e a pluralidade dos modos de existir, reexistir e compreender o mundo.

Mais do que uma coletânea de estudos acadêmicos, este livro constitui um testemunho histórico da resistência intelectual, política e cultural dos povos indígenas da região do Alto Solimões. Seus capítulos revelam trajetórias formativas construídas na interface entre universidade, comunidade e território, evidenciando que a produção do conhecimento não se restringe aos espaços tradicionais da academia, mas floresce também nas aldeias, rios, florestas, narrativas ancestrais, línguas originárias e práticas cotidianas que sustentam a vida coletiva dos povos amazônicos.

Ao percorrer os textos aqui reunidos, o leitor encontrará pesquisas que dialogam com temas centrais para a educação contemporânea e dos territórios: interculturalidade, educação bilíngue, inclusão escolar, valorização da língua materna, práticas pedagógicas contextualizadas, formação de professores indígenas, território, identidade cultural e saberes tradicionais. Entretanto, o grande mérito desta obra reside no fato de que tais questões não são tratadas apenas como objetos de investigação, mas como experiências vividas, refletidas e ressignificadas pelos próprios sujeitos indígenas que protagonizam a construção dessas narrativas acadêmicas.

Nesse sentido, o livro rompe com perspectivas históricas que relegaram os povos originários indígenas à condição de objetos de estudo e reafirma sua posição como produtores legítimos de conhecimento. Trata-se de um movimento epistemológico profundamente significativo, pois desafia as hierarquias coloniais que, durante séculos, atribuíram exclusividade à ciência ocidental na definição do que poderia ou não ser reconhecido como saber válido. Os trabalhos apresentados demonstram que os conhecimentos originários não apenas coexistem com o conhecimento científico, mas dialogam com ele de maneira crítica, complementar e criativa, ampliando as possibilidades de compreensão da realidade e de construção de alternativas para os desafios educacionais contemporâneos.

A obra também evidencia que a educação intercultural não pode ser compreendida como simples coexistência de culturas em um mesmo espaço educativo. Pelo contrário, ela exige relações horizontais de diálogo, reconhecimento e reciprocidade entre diferentes sistemas de conhecimento. A interculturalidade aqui apresentada aproxima-se de uma perspectiva crítica e decolonial, na medida em que questiona estruturas históricas de exclusão e reivindica o direito dos povos indígenas de definir seus próprios projetos educativos, culturais e societários.

Outro aspecto de grande relevância refere-se ao papel do território como categoria pedagógica e epistemológica. Nos diferentes capítulos, o território não aparece apenas como espaço geográfico, mas como lugar de memória, pertencimento, espiritualidade, identidade e produção de conhecimentos. A floresta, rios, ciclos naturais, artefatos culturais, línguas indígenas e práticas comunitárias são reconhecidos como fontes legítimas de aprendizagem, reafirmando uma concepção de educação profundamente conectada à vida e às experiências coletivas dos povos originários amazônicos.

Além disso, esta publicação assume especial importância por resultar da formação superior de acadêmicos indígenas que transformaram suas experiências comunitárias em pesquisas comprometidas com as demandas e os desafios de suas próprias realidades. Tal processo evidencia a potência transformadora das políticas de acesso e permanência no ensino superior, demonstrando que a Universidade do Estado do Amazonas, se fortalece quando acolhe a diversidade epistemológica, linguística e cultural dos povos indígenas.

Em uma conjuntura global marcada pela crise ambiental, pelo avanço de projetos homogeneizadores e pela persistência de desigualdades históricas, os conhecimentos apresentados neste livro oferecem importantes contribuições para a construção de novos paradigmas educativos. Eles nos convidam a repensar a relação entre ser humano e natureza, entre ciência e cultura, entre educação e território, indicando caminhos fundamentados na reciprocidade, no cuidado, na coletividade e no respeito à diversidade dos modos de vida.

Por essa razão, *Pedagogia Intercultural Indígena*: ciência, saber originário e educação ultrapassa os limites de uma publicação acadêmica convencional. Constitui-se como um manifesto intelectual em defesa da pluralidade epistemológica, da valorização dos saberes ancestrais e do direito dos povos indígenas de narrar, interpretar e transformar suas próprias histórias.

Que esta obra inspire pesquisadores, educadores, estudantes, lideranças indígenas e formuladores de políticas públicas a reconhecerem que não existe uma única forma de produzir conhecimento, ensinar ou aprender. Que suas páginas fortaleçam o compromisso com uma educação verdadeiramente

intercultural, inclusiva e decolonial, capaz de promover o diálogo entre diferentes racionalidades sem apagar suas singularidades.

Ao abrir este livro, o leitor não encontrará apenas pesquisas acadêmicas. Encontrará vozes, memórias, territórios, identidades e projetos de futuro. Encontrará, sobretudo, a afirmação de que os povos originários indígenas continuam ensinando ao mundo que existem muitas maneiras de conhecer, educar e habitar a vida.

Adriana Elena Mendoza Aguilar

Doctora em Ciencias de la Educación.

Professora indígena Kokama

Escuela Normal Superior “Marceliano Eduardo Canyes Santacana Santacana”.

Leticia - Amazonas – Colombia.

ELEMENTOS DA NATUREZA E INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR TICUNA

Jairisson Gonçalves da Costa¹

Kirna Karoline Vitor Gomes²

Sebastião Rocha de Sousa³

Virgílio Bandeira do Nascimento Filho⁴

RESUMO

O presente artigo analisa a utilização de elementos naturais como ferramentas pedagógicas na educação escolar indígena Ticuna, a partir de experiências desenvolvidas na Escola Municipal Indígena Oi Tchürüne, localizada na comunidade Umariacú I, em Tabatinga-AM. A pesquisa possui abordagem qualitativa e fundamenta-se em observações realizadas durante o estágio supervisionado, registros de campo e desenvolvimento de práticas pedagógicas com estudantes do Ensino Fundamental. As atividades utilizaram materiais naturais presentes no cotidiano da comunidade, especialmente a folha de bananeira, como recurso didático nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Arte. Os resultados evidenciam que o uso desses elementos favoreceu maior participação dos estudantes, fortalecimento da identidade cultural, maior participação dos estudantes e ampliação das possibilidades metodológicas no contexto escolar indígena. O estudo demonstra que práticas pedagógicas vinculadas ao território e aos saberes tradicionais contribuem para uma educação intercultural mais contextualizada, significativa e articulada às experiências socioculturais dos estudantes Ticuna. Conclui-se que os recursos naturais constituem importantes instrumentos pedagógicos para o

1 Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena, no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – CESTB, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA). E-mail: jaissongc2020@gmail.com.

2 Professora em Antropologia Social, na Universidade Federal do Amazonas -UFAM no Instituto de Natureza e Cultura e Pesquisadora. E-mail evagomeshilario@gmail.com.

3 Professor Doutor da Universidade do Estado do Amazonas do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga ((CESTB-UEA).

4 Professor Doutor da Universidade do Estado do Amazonas do Centro de Estudos Superiores de Parintins ((CESP-UEA).

fortalecimento da educação escolar indígena e valorização dos conhecimentos ancestrais.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; Interculturalidade; Saberes tradicionais; Práticas pedagógicas; Povo Ticuna.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena no Brasil constitui resultado histórico das lutas dos povos originários pelo reconhecimento de seus direitos culturais, linguísticos e territoriais. Diferentemente dos modelos tradicionais de escolarização impostos historicamente às populações indígenas, a educação escolar indígena busca garantir práticas pedagógicas diferenciadas, interculturais, bilíngues e contextualizadas às realidades socioculturais de cada povo.

Nesse contexto, os elementos da natureza assumem papel central na construção dos conhecimentos tradicionais indígenas.

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Indígena Oi Tchürüne, situada na comunidade indígena Umariacú I, no município de Tabatinga, estado do Amazonas. O estudo surgiu a partir das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, momento em que foi possível observar a predominância de metodologias tradicionais de ensino, frequentemente centradas apenas no uso do quadro branco e de materiais didáticos pouco articulados à realidade indígena.

A partir dessas observações, emergiu a seguinte problemática: por que os elementos naturais presentes no cotidiano das comunidades indígenas ainda são pouco utilizados como ferramentas pedagógicas no ambiente escolar?

Diante disso, o objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar a utilização de elementos naturais como ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena. Como objetivos específicos, buscou-se: compreender a relação entre cultura indígena e natureza; identificar possibilidades metodológicas a partir do uso de materiais naturais; e analisar os impactos dessas práticas no desenvolvimento das atividades escolares.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de fortalecer metodologias de ensino que valorizem os saberes tradicionais e aproximem a escola da realidade sociocultural dos estudantes indígenas. Conforme afirma Freire (1996), ensinar não significa transferir conhecimentos prontos, mas criar possibilidades para sua construção a partir da realidade vivida pelos sujeitos.

Assim, ao utilizar elementos da natureza como recursos pedagógicos, busca-se promover uma aprendizagem mais significativa, participativa e intercultural, fortalecendo tanto o processo educativo quanto a identidade cultural do povo Ticuna.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, CULTURA E SABERES DA NATUREZA

A educação indígena tradicional sempre esteve vinculada à oralidade, às práticas comunitárias e às experiências construídas no cotidiano das aldeias. Antes da implantação das escolas formais, os processos educativos aconteciam por meio da convivência familiar, das práticas de caça, pesca, agricultura, rituais e narrativas culturais transmitidas pelos mais velhos.

Segundo Luciano (2006), os conhecimentos indígenas são produzidos coletivamente e articulados às relações espirituais, territoriais e culturais estabelecidas entre os povos originários e a natureza.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco importante para a educação escolar indígena ao reconhecer o direito dos povos indígenas à diferença cultural, linguística e territorial. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) fortaleceu esse reconhecimento ao garantir uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural.

Nesse aspecto, Bergamaschi (2010) destaca que a escola indígena não pode reproduzir mecanicamente modelos urbanos de ensino, pois necessita dialogar com os conhecimentos tradicionais, os modos de vida comunitários e as cosmologias indígenas.

Ao inserir esses elementos no ambiente escolar, a educação indígena fortalece o pertencimento cultural e amplia as possibilidades de construção do conhecimento. Para Vygotsky (2014), o aprendizado ocorre por meio das interações sociais e das experiências vivenciadas pelos sujeitos em seus contextos culturais. Dessa forma, utilizar materiais presentes no cotidiano dos alunos favorece aprendizagens mais significativas.

Freire (1996) também defende que o processo educativo deve partir da realidade concreta dos educandos. Para o autor, ensinar exige respeito aos saberes construídos socialmente pelos sujeitos e valorização das experiências culturais presentes em suas vivências.

Nessa perspectiva, o território assume dimensão pedagógica, pois constitui espaço de produção de conhecimentos, memórias e identidades coletivas. Assim, a utilização de elementos naturais no contexto escolar indígena ultrapassa o caráter metodológico, configurando-se também como movimento de resistência epistemológica e valorização dos saberes ancestrais Ticuna.

Assim, ao aproximar escola, natureza e cultura, a educação escolar indígena fortalece tanto os processos pedagógicos quanto os saberes ancestrais presentes nas comunidades.

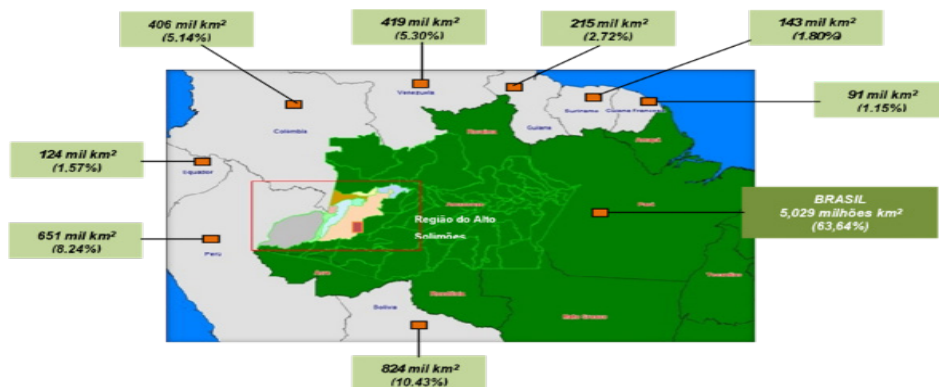
3. METODOLOGIA

A pesquisa possui abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais e culturais não podem ser analisados apenas de forma quantitativa, mas exigem interpretações relacionadas às experiências, práticas e significados construídos pelos sujeitos envolvidos.

A pesquisa caracteriza-se como estudo de natureza descritivo-interpretativa, por buscar compreender experiências pedagógicas construídas no contexto da educação escolar indígena a partir das interações entre cultura, território e práticas educativas.

O estudo foi realizado na Escola Municipal Indígena Oi Tchürüne, localizada na comunidade indígena Umariacú I, no município de Tabatinga, Amazonas. A comunidade pertence ao povo Ticuna e está situada em uma região de forte diversidade cultural, próxima à tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru.

Figura 1 – Comunidade indígena Umariacú I e Escola Municipal Indígena Oi Tchürüne.



Fonte: PTDRS: Plano de Desenvolvimento Territorial do Alto Rio Solimões. (2024).

A escolha da escola ocorreu durante as experiências do estágio supervisionado no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, momento em que foram observadas dificuldades relacionadas à utilização de metodologias diferenciadas e contextualizadas no ambiente escolar.

Na escola indígena investigada foram desenvolvidas práticas pedagógicas utilizando materiais naturais como recursos didáticos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Arte.

Os procedimentos metodológicos envolveram: observação participante durante as práticas pedagógicas; registros em diário de campo; diálogos informais com professores indígenas; desenvolvimento de atividades utilizando elementos naturais; análise das experiências pedagógicas realizadas com os estudantes.

Os registros produzidos durante as atividades foram analisados por meio de interpretação qualitativa, considerando aspectos relacionados à participação dos estudantes, interação coletiva, contextualização cultural e contribuições pedagógicas das práticas desenvolvidas.

As atividades foram desenvolvidas em turmas do Ensino Fundamental I e II, especialmente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Arte. Os recursos utilizados incluíram folhas de bananeira, sementes, folhas de buriti, arumã e outros materiais naturais presentes no território indígena.

A pesquisa fundamentou-se também em referenciais teóricos relacionados à educação escolar indígena, interculturalidade, aprendizagem significativa e valorização dos saberes tradicionais.

4. ELEMENTOS NATURAIS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS

4.1 A folha de bananeira no processo educativo

A folha de bananeira foi o principal recurso pedagógico utilizado durante as atividades desenvolvidas na escola indígena. A escolha desse elemento ocorreu devido à forte presença da bananeira no cotidiano da comunidade Ticuna, tanto na alimentação quanto em práticas culturais e tradicionais.

Durante as atividades pedagógicas, observou-se que a utilização da folha de bananeira despertou maior interesse e participação dos alunos, especialmente por se tratar de um elemento pertencente à realidade sociocultural da comunidade.

Além disso, o uso desse recurso possibilitou romper parcialmente com metodologias centradas apenas no livro didático e no quadro branco, tornando as aulas mais dinâmicas, participativas e contextualizadas.

Conforme relatado por uma professora indígena da comunidade: “O material que mandam para nossa comunidade é diferente das nossas vivências na aldeia. O material deve ser diferenciado e específico a partir da convivência e da realidade.”

A fala evidencia a necessidade de construção de práticas pedagógicas articuladas às experiências culturais dos estudantes indígenas.

Para Cohn (2005), compreender a criança indígena exige reconhecer os modos próprios de organização social e cultural presentes em cada povo. Assim, os processos educativos não podem ignorar as experiências construídas no cotidiano das comunidades.

A utilização da folha de bananeira revelou-se importante não apenas como recurso metodológico, mas também como estratégia de valorização cultural. Durante as práticas, os estudantes demonstraram maior interação, curiosidade e envolvimento com as atividades propostas.

4.2 Práticas pedagógicas na disciplina de Língua Portuguesa

As atividades desenvolvidas na disciplina de Língua Portuguesa ocorreram em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental I. A proposta consistiu em trabalhar famílias silábicas, formação de palavras e leitura utilizando materiais naturais coletados pelos próprios estudantes.

Inicialmente, os alunos foram orientados a trazer elementos presentes em seu cotidiano, como sementes, folhas e pequenos objetos encontrados na comunidade. Posteriormente, esses materiais foram utilizados em atividades organizadas sobre folhas de bananeira.

A utilização da folha de bananeira como suporte didático permitiu desenvolver atividades de leitura, escrita e formação de palavras de maneira mais dinâmica e significativa.

Figura 2: Prática de atividades usando a folha da banana.



Fonte: Acervo dos discente, (2024).

Observou-se maior interesse dos estudantes durante as atividades, especialmente pela utilização de materiais pertencentes ao seu cotidiano cultural.

A atividade possibilitou trabalhar habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente relacionadas ao reconhecimento do sistema de escrita alfabética.

Durante o desenvolvimento das tarefas, observou-se maior participação dos estudantes, fortalecimento da socialização e ampliação do interesse pelas atividades escolares. O trabalho coletivo também favoreceu interações entre os alunos, estimulando a cooperação e a troca de conhecimentos.

As interações coletivas construídas durante as práticas favoreceram processos de cooperação, socialização e troca de conhecimentos entre os estudantes.

4.3 O ensino da Matemática com recursos naturais

Na disciplina de Matemática, as atividades foram desenvolvidas em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II. O conteúdo trabalhado envolveu operações aritméticas fundamentais, como adição, subtração, multiplicação e divisão.

A proposta metodológica consistiu na construção de trilhas matemáticas utilizando folhas de bananeira. Em cada etapa do percurso, os estudantes precisavam resolver desafios matemáticos para avançar até o final da atividade.

Figura 3: Alunos em prática.



Fonte: Acervo pessoal do discente, (2024).

As trilhas matemáticas construídas com folhas de bananeira estimularam o raciocínio lógico e a resolução colaborativa de desafios matemáticos.

A prática transformou a dinâmica tradicional da sala de aula, estimulando maior participação dos alunos e favorecendo o desenvolvimento do raciocínio lógico, da concentração e do trabalho em equipe.

Segundo Vygotsky (2014), a aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando o estudante participa ativamente das experiências de construção do conhecimento. Nesse sentido, as atividades práticas favoreceram maior envolvimento dos alunos com os conteúdos matemáticos.

Além das operações básicas, a folha de bananeira também possibilitou trabalhar conteúdos relacionados à geometria, como formas geométricas, perímetro e área.

Os materiais naturais também possibilitaram trabalhar conteúdos relacionados à geometria, favorecendo a compreensão visual das formas geométricas no contexto das atividades pedagógicas.

4.4 Arte, criatividade e cultura indígena

Na disciplina de Arte, os elementos naturais foram utilizados para estimular a criatividade, a expressão cultural e o desenvolvimento artístico dos estudantes.

As folhas de bananeira, folhas de abacate, buriti e fibras naturais serviram como suporte para desenhos, colagens e produções artísticas inspiradas na cultura indígena.

Na disciplina de Arte, os elementos naturais foram utilizados como suporte para práticas criativas vinculadas à cultura indígena.

Figura 4: Criação de desenhos com a folha de abacate.



Fonte: Professor Alan Barroso, São Paulo de Olivença, (2024).

As produções artísticas permitiram aos estudantes representar aspectos de seu cotidiano, fortalecendo a expressão cultural e a valorização identitária.

O trabalho artístico com elementos naturais também possibilitou discussões relacionadas à preservação ambiental, sustentabilidade e pertencimento cultural.

Para Candau (2012), práticas interculturais na educação exigem o reconhecimento das identidades culturais dos sujeitos e a valorização dos conhecimentos historicamente marginalizados.

Nesse sentido, a utilização de materiais naturais nas atividades artísticas fortaleceu o diálogo entre escola, cultura e território, promovendo experiências educativas mais significativas.

4.5 Natureza, interculturalidade e pertencimento cultural

As experiências desenvolvidas durante a pesquisa evidenciaram que os elementos naturais utilizados nas práticas pedagógicas ultrapassam a função de simples recursos metodológicos. No contexto da educação escolar indígena Ticuna, esses materiais representam importantes instrumentos de fortalecimento cultural, construção identitária e valorização dos saberes ancestrais presentes na comunidade.

A utilização da folha de bananeira, sementes e fibras naturais possibilitou aproximar os conteúdos escolares das experiências cotidianas dos estudantes, favorecendo maior identificação com as atividades desenvolvidas no ambiente escolar.

Além disso, as práticas pedagógicas desenvolvidas demonstraram que a interculturalidade não se limita à inserção pontual de elementos culturais no currículo escolar, mas exige reconhecimento efetivo das epistemologias indígenas como formas legítimas de produção de conhecimento. Nesse sentido, trabalhar com recursos naturais no contexto escolar representa também uma estratégia de resistência cultural e fortalecimento territorial.

Assim, as experiências observadas revelam que natureza, cultura e aprendizagem constituem dimensões inseparáveis na educação escolar indígena Ticuna, ampliando possibilidades de construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas, participativas e culturalmente significativas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que os elementos naturais presentes no território indígena podem constituir importantes ferramentas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem nas escolas indígenas.

A utilização da folha de bananeira, sementes, folhas de buriti e outros materiais naturais possibilitou desenvolver práticas educativas mais participativas, contextualizadas e articuladas à realidade cultural dos estudantes Ticuna.

Além disso, observou-se que a valorização dos elementos da natureza contribui para fortalecer a identidade cultural e aproximar os conteúdos escolares das experiências vivenciadas pelos estudantes em suas comunidades.

A pesquisa também revelou desafios importantes enfrentados pela educação escolar indígena, especialmente relacionados à ausência de materiais didáticos contextualizados e à permanência de metodologias pouco articuladas às realidades locais.

Nesse contexto, torna-se fundamental que os professores indígenas desenvolvam práticas pedagógicas capazes de integrar saberes tradicionais e

conhecimentos escolares, construindo metodologias interculturais que respeitem as especificidades culturais dos povos indígenas.

Assim, conclui-se que trabalhar com recursos naturais no ambiente escolar não representa apenas uma estratégia metodológica diferenciada, mas um movimento de valorização cultural, fortalecimento identitário e resistência dos saberes ancestrais indígenas.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as discussões sobre educação escolar indígena e incentive novas investigações relacionadas às práticas pedagógicas construídas a partir dos conhecimentos tradicionais dos povos originários.

Além das contribuições pedagógicas observadas, o estudo evidencia a importância de construção de políticas educacionais que incentivem práticas interculturais contextualizadas nas escolas indígenas amazônicas. Valorizar os saberes tradicionais no ambiente escolar significa também fortalecer processos de autonomia cultural, preservação identitária e reconhecimento das epistemologias indígenas no campo educacional.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 30, n. 80, p. 137-150, 2010.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2012.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/LACED, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

INCLUSÃO ESCOLAR INDÍGENA E DEFICIÊNCIA NAS COMUNIDADES UMARIAÇU I E II

Carla Custódio Firmino¹

Thamires Furtado²

RESUMO

O presente artigo discute a educação especial e inclusiva em contexto indígena a partir de experiências vivenciadas nas escolas indígenas Umariaçu I e II, localizadas no município de Tabatinga-AM. O estudo objetiva refletir sobre a realidade educacional de crianças indígenas com deficiência, evidenciando desafios relacionados à inclusão escolar, formação docente, ausência de recursos pedagógicos e limitações estruturais enfrentadas pelas instituições escolares. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e de campo, realizada por meio de observações e conversas informais com professores das escolas investigadas. A discussão fundamenta-se em autores da educação inclusiva e da educação escolar indígena, articulando aspectos pedagógicos, sociais e institucionais. Os resultados apontam que, embora existam legislações que assegurem o direito à educação inclusiva, persistem dificuldades relacionadas ao diagnóstico, ausência de Atendimento Educacional Especializado (AEE), carência de materiais adaptados e insuficiência de formação continuada para professores e mediadores. Conclui-se que a inclusão de crianças indígenas com deficiência exige políticas públicas mais efetivas, investimentos estruturais e valorização das especificidades culturais e educacionais das comunidades indígenas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Indígena; Deficiência; Inclusão Escolar; Amazônia.

1 Graduada em Licenciatura Intercultural Indígena, no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – CESTB, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA). E-mail: carlacostodio@hotmail.com.

2 Docente do Curso de Letras, no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – CESTB, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Especialista em Libras com Docência no Ensino Superior. Tradutora e intérprete de Libras pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM). E-mail: tfchagas@uea.edu.br.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena constitui uma importante conquista histórica dos povos originários brasileiros, resultado de intensas lutas pelo reconhecimento de seus direitos culturais, linguísticos e territoriais. Entretanto, quando se discute a inclusão de crianças indígenas com deficiência no contexto escolar, percebe-se que ainda existem inúmeras fragilidades relacionadas ao acesso, permanência e desenvolvimento educacional desses estudantes.

Segundo Baniwa (2013), a educação escolar indígena deve fortalecer as identidades étnicas, recuperar as memórias históricas e valorizar os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. Contudo, quando associada à educação especial e inclusiva, essa discussão torna-se ainda mais complexa, especialmente em comunidades amazônicas marcadas por limitações estruturais e ausência de políticas públicas efetivas.

As experiências vivenciadas nas escolas indígenas das comunidades Umariáçu I e II evidenciam uma realidade que necessita urgentemente ser discutida. Durante as observações realizadas nas escolas, foi possível perceber que muitas crianças indígenas com deficiência ainda enfrentam situações de invisibilidade e exclusão dentro do ambiente escolar, seja pela ausência de recursos adequados, pela falta de formação específica dos profissionais ou pela insuficiência de acompanhamento especializado.

Dessa forma, este artigo objetiva refletir sobre a realidade da educação especial e inclusiva nas comunidades indígenas de Umariáçu I e II, localizadas no município de Tabatinga-AM, apresentando experiências vivenciadas nas escolas indígenas investigadas. Busca-se compreender os desafios enfrentados pelos professores, alunos e famílias no processo de inclusão escolar, bem como discutir a importância da valorização das crianças indígenas com deficiência no ambiente educacional.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA EM CONTEXTOS INDÍGENAS

A educação inclusiva fundamenta-se nos princípios dos direitos humanos, da igualdade e da valorização das diferenças. Seu principal objetivo é assegurar que todos os estudantes tenham acesso à educação em condições dignas e igualitárias, independentemente de suas limitações físicas, intelectuais, sociais ou culturais.

De acordo com Mantoan (2006, p. 15), “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Nesse

sentido, a inclusão não pode ser compreendida apenas como inserção física do aluno na escola, mas como garantia efetiva de aprendizagem, participação e valorização das diferenças.

No contexto indígena, essa discussão exige ainda maior sensibilidade pedagógica e cultural. Conforme Buratto, Barroco e Faustino (2010), embora existam legislações que assegurem os direitos educacionais dos povos indígenas, ainda persistem lacunas significativas entre o que é previsto legalmente e o que efetivamente ocorre nas comunidades.

A inclusão escolar indígena exige práticas pedagógicas capazes de respeitar as especificidades culturais, linguísticas e sociais das comunidades. Nesse sentido, Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o que implica reconhecer as realidades vividas pelos estudantes indígenas e suas formas próprias de existência e aprendizagem.

3. LEGISLAÇÕES E DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Os direitos das pessoas com deficiência são assegurados por diferentes legislações nacionais e internacionais. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos, garantindo igualdade de acesso e permanência na escola.

Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) fortaleceu os direitos relacionados à acessibilidade, inclusão social e atendimento educacional especializado. A legislação determina que as pessoas com deficiência devem ter acesso à educação em condições de igualdade, sem sofrer discriminação ou exclusão.

Apesar dos avanços legais, a realidade das escolas indígenas demonstra que muitos desses direitos ainda não se concretizam plenamente. Em diversas comunidades, faltam salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), materiais adaptados, transporte escolar adequado e profissionais especializados.

Essa distância entre legislação e realidade evidencia que a inclusão escolar indígena ainda enfrenta barreiras estruturais, sociais e institucionais que dificultam a efetivação dos direitos educacionais das crianças indígenas com deficiência.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e de campo. Inicialmente, realizou-se levantamento bibliográfico acerca da educação inclusiva, educação escolar indígena e legislações relacionadas às pessoas com deficiência.

O estudo possui caráter descritivo-interpretativo, buscando compreender as experiências de inclusão escolar vivenciadas nas comunidades indígenas investigadas a partir das relações entre práticas pedagógicas, estrutura escolar e atendimento educacional especializado.

Posteriormente, foi desenvolvida pesquisa de campo nas escolas indígenas O'i Tchürüne, localizada na comunidade Umariaçu I, e Äegagü Decatücü, situada na comunidade Umariaçu II, ambas no município de Tabatinga-AM.

A coleta de dados ocorreu por meio de observações do cotidiano escolar, participação em atividades pedagógicas e conversas informais com professores e mediadores. O estudo buscou compreender os desafios enfrentados pelas escolas na inclusão de crianças indígenas com deficiência, considerando aspectos estruturais, pedagógicos e sociais.

Segundo Fiorentini e Lorenzato (2006), a observação aproxima o pesquisador da realidade investigada, possibilitando compreender comportamentos, relações e práticas construídas no cotidiano escolar.

5. REALIDADE DAS ESCOLAS INDÍGENAS DE UMARIAÇU I E II

Durante a realização da pesquisa, foi possível identificar importantes desafios relacionados à inclusão escolar nas comunidades investigadas. As duas escolas observadas não possuem salas específicas de (AEE), fator que limita o acompanhamento pedagógico adequado aos estudantes com deficiência.

A realidade observada na escola indígena O'i Tchürüne evidencia os desafios estruturais enfrentados pelas comunidades indígenas no processo de efetivação da educação inclusiva. Embora existam estudantes com deficiência regularmente matriculados, a escola ainda apresenta limitações relacionadas à ausência de espaços especializados, materiais pedagógicos adaptados e acompanhamento educacional específico.

A estrutura física da instituição demonstra parte das dificuldades enfrentadas cotidianamente pelos profissionais da educação e pelas famílias das crianças indígenas com deficiência.

Figura 1: Escola indígena O'i Tchürüne, comunidade Umariçu I.

Fonte: Silva, 2024.

Durante as observações realizadas na escola, percebeu-se o esforço dos professores em desenvolver práticas inclusivas mesmo diante das limitações estruturais existentes.

Já na escola de Umariçu II observou-se número ainda maior de estudantes com diferentes necessidades educacionais específicas, incluindo casos de surdez, dificuldades motoras, transtornos de aprendizagem e déficit de atenção.

A ausência de espaços especializados e de recursos pedagógicos adaptados demonstra que a inclusão ainda ocorre de maneira limitada, dependendo, muitas vezes, do esforço individual dos professores e mediadores.

Na escola indígena Æegagü Decatücü, localizada na comunidade Umariçu II, observou-se número ainda maior de estudantes com necessidades educacionais específicas. Foram identificados casos de surdez, dificuldades motoras, transtornos de aprendizagem, déficit de atenção e outras condições que exigem acompanhamento pedagógico especializado.

Apesar disso, a escola também não possui sala específica de Atendimento Educacional Especializado, evidenciando as fragilidades estruturais presentes no contexto investigado.

5.1 Inclusão escolar e invisibilidade institucional

As experiências observadas durante a pesquisa demonstraram que a inclusão escolar nas comunidades indígenas investigadas ainda ocorre de maneira marcada por processos de invisibilidade institucional. Embora existam

estudantes com deficiência regularmente matriculados nas escolas, muitos deles não possuem acompanhamento especializado contínuo, materiais adaptados ou estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades educacionais.

Em diversos momentos, percebeu-se que o atendimento aos estudantes depende fortemente do esforço individual dos professores e mediadores, que buscam desenvolver práticas inclusivas mesmo diante das limitações estruturais existentes. Tal realidade evidencia fragilidades nas políticas públicas voltadas à educação inclusiva indígena, sobretudo em comunidades amazônicas distantes dos grandes centros urbanos.

Além disso, a ausência de diagnósticos especializados em alguns casos dificulta o acesso das crianças aos serviços de apoio educacional e compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas às especificidades dos estudantes.

Figura 2: Escola indígena Ægagü Decatücü, comunidade Umariäçu II.



Fonte: Costa, 2024.

Durante as observações, constatou-se que muitos professores produzem materiais adaptados com recursos próprios, buscando minimizar as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Entretanto, a falta de investimento público, de formação continuada e de apoio pedagógico especializado compromete significativamente o processo de inclusão escolar.

Outro aspecto observado refere-se à ausência de diagnósticos médicos em alguns casos, dificultando o acesso dos estudantes ao acompanhamento especializado e à disponibilização de mediadores escolares.

6. DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR INDÍGENA

Os desafios enfrentados pelos professores nas escolas indígenas envolvem questões estruturais, pedagógicas e institucionais. Muitos docentes relatam dificuldades relacionadas à ausência de formação específica em educação especial e inclusiva, sobretudo em contextos indígenas.

Segundo Mantoan (2006, p. 42), um dos argumentos mais frequentes utilizados pelos professores em relação à inclusão escolar é justamente o sentimento de despreparo para lidar com estudantes com deficiência.

Em contextos indígenas amazônicos, esse desafio torna-se ainda mais complexo, pois os professores necessitam articular práticas inclusivas às especificidades culturais, linguísticas e territoriais das comunidades. Assim, a formação docente para atuação na educação inclusiva indígena exige não apenas conhecimentos técnicos sobre deficiência, mas também compreensão intercultural das realidades vivenciadas pelos estudantes indígenas.

Outro desafio refere-se à ausência de materiais didáticos acessíveis e avaliações adaptadas. Durante a pesquisa, observou-se que alguns estudantes realizaram avaliações padronizadas sem qualquer adequação às suas necessidades específicas, evidenciando processos de exclusão institucional.

Além disso, identificaram-se situações de invisibilização de estudantes com deficiência em determinadas atividades escolares, especialmente quando os professores não conseguiam adaptar conteúdos ou desenvolver estratégias inclusivas.

Nesse contexto, percebe-se que as fragilidades estruturais das políticas públicas ainda dificultam a construção de práticas inclusivas mais efetivas nas escolas indígenas investigadas.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre educação especial e inclusiva em comunidades indígenas significa reconhecer a existência de sujeitos historicamente invisibilizados pelos sistemas educacionais e pelas políticas públicas. As experiências vivenciadas nas escolas indígenas das comunidades Umariáçu I e II permitiram compreender que, apesar dos avanços legais relacionados aos direitos das pessoas com deficiência e dos povos indígenas, ainda existem inúmeras fragilidades no processo de inclusão escolar dessas crianças.

A pesquisa evidenciou que a ausência de (AEE), a insuficiência de materiais pedagógicos adaptados, a carência de formação específica para professores e mediadores e as dificuldades relacionadas ao diagnóstico médico comprometem significativamente o processo de ensino e aprendizagem das crianças indígenas com deficiência.

Ao mesmo tempo, também foi possível perceber o compromisso dos profissionais da educação em construir práticas inclusivas dentro das limitações existentes. Em muitos momentos, os professores demonstraram sensibilidade, esforço e dedicação para adaptar atividades, acolher os estudantes e buscar estratégias que possibilitassem maior participação das crianças no ambiente escolar.

Entretanto, não se pode responsabilizar exclusivamente os docentes pelos desafios da inclusão. As dificuldades observadas durante a pesquisa refletem desigualdades históricas e limitações estruturais que ultrapassam o espaço escolar, envolvendo questões sociais, políticas e institucionais que afetam diretamente as comunidades indígenas amazônicas.

As crianças indígenas com deficiência precisam ser reconhecidas em sua integralidade humana, cultural e educacional. Incluir não significa apenas permitir o acesso à escola, mas garantir condições reais de aprendizagem, participação, desenvolvimento e valorização das diferenças.

A pesquisa também demonstra que discutir inclusão escolar indígena significa reconhecer a necessidade de construção de políticas educacionais capazes de articular educação especial, interculturalidade e valorização das identidades indígenas. Sem esse diálogo, corre-se o risco de reproduzir modelos inclusivos padronizados que desconsideram as especificidades socioculturais das comunidades amazônicas.

Nesse sentido, torna-se fundamental ampliar investimentos em políticas públicas voltadas à educação inclusiva indígena, fortalecer programas de formação continuada para professores, garantir acesso ao diagnóstico especializado e estruturar espaços adequados de Atendimento Educacional Especializado nas comunidades indígenas.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para fortalecer as discussões sobre educação especial e inclusiva em contextos indígenas, incentivando novas pesquisas e ampliando a visibilidade das realidades vivenciadas pelas crianças indígenas com deficiência na Amazônia. Mais do que cumprir determinações legais, discutir inclusão em comunidades indígenas significa defender dignidade, respeito, pertencimento e direito à educação para todos.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas**. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. Anais [...]. Goiânia: ANPED, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BURATTO, Luciane Guimarães; BARROCO, Sonia Mari Shima; FAUSTINO, Rosângela Célia. **Educação especial na escola indígena**: reflexões necessárias. *In*: FAUSTINO, Rosângela Célia; CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuição da teoria histórico-cultural. Maringá: Eduem, 2010.

CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima (org.). **Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena**: contribuição da teoria histórico-cultural. Maringá: Eduem, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE INDÍGENA E VALORIZAÇÃO CULTURAL TICUNA NA AMAZÔNIA

Diana Cândido Gabriel¹

Fábio Gomes Alves²

RESUMO

O presente artigo discute a importância da educação bilíngue no contexto dos povos indígenas Ticuna, enfatizando sua relação com a preservação da identidade cultural, valorização da língua materna e fortalecimento das aprendizagens escolares. A pesquisa foi realizada na Comunidade Indígena Campo Alegre, localizada no município de São Paulo de Olivença-AM, por meio de entrevistas com uma ex-professora indígena e um professor atuante na educação escolar indígena. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e de campo. O estudo fundamenta-se em autores da sociolinguística, interculturalidade e educação escolar indígena, articulando reflexões sobre diversidade linguística, identidade cultural e formação docente. Os resultados evidenciam que a educação bilíngue contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, fortalecimento cultural e ampliação das capacidades comunicativas das crianças indígenas Ticuna. Entretanto, persistem desafios relacionados à escassez de materiais didáticos específicos, ausência de professores bilíngues qualificados e dificuldades estruturais enfrentadas pelas escolas indígenas. Conclui-se que a educação bilíngue indígena constitui importante instrumento de valorização cultural, fortalecimento identitário e valorização da diversidade linguística e cultural na Amazônia.

Palavras-chave: Educação Bilíngue; Ticuna; Educação Escolar Indígena; Sociolinguística; Amazônia.

1 Graduada em Licenciatura Intercultural Indígena, no Centro de Estudo Superiores de Tabatinga – CESTB, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA). E-mail: candidodia95@gmail.com.

2 Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas– UEA). E-mail: fbgomes@uea.edu.br.

1. INTRODUÇÃO

A educação bilíngue constitui uma importante estratégia de valorização linguística, cultural e identitária dos povos indígenas, especialmente em contextos amazônicos marcados pela diversidade étnica e sociolinguística. Mais do que o ensino de duas línguas, a educação bilíngue representa um instrumento de fortalecimento cultural, preservação histórica e reafirmação dos saberes tradicionais dos povos originários.

Entre os povos indígenas Ticuna, localizados principalmente na região do Alto Solimões, a educação bilíngue possui papel fundamental na manutenção da língua materna e no fortalecimento das relações culturais construídas historicamente pelas comunidades. Em um contexto marcado pela ampliação das relações interculturais e pelo avanço das tecnologias da informação, o domínio da língua portuguesa torna-se importante para o diálogo com a sociedade envolvente, sem que isso implique o abandono da língua indígena.

Segundo Baniwa (2013), a educação escolar indígena deve contribuir para a valorização das identidades étnicas, recuperação das memórias históricas e fortalecimento das formas próprias de organização social dos povos indígenas. Nesse sentido, a educação bilíngue Ticuna ultrapassa a dimensão linguística e assume também uma função política, cultural e identitária.

As discussões sobre educação bilíngue também envolvem reflexões sociolinguísticas relacionadas à diversidade cultural e aos modos como as línguas se constituem socialmente. Conforme Costa (1996), toda língua é heterogênea e carrega marcas históricas, sociais e culturais de seus falantes. Assim, a língua Ticuna não representa apenas um meio de comunicação, mas também um elemento fundamental da identidade do povo Ticuna.

Dessa forma, este artigo objetiva refletir sobre a importância da educação bilíngue no contexto dos povos indígenas Ticuna, discutindo seus benefícios, desafios e contribuições para a valorização da diversidade linguística e cultural na Amazônia.

2. EDUCAÇÃO BILÍNGUE E IDENTIDADE CULTURAL

A educação bilíngue indígena desempenha importante papel na valorização das línguas originárias e na preservação das memórias coletivas dos povos indígenas. No caso do povo Ticuna, a valorização da língua materna representa também a preservação da memória coletiva, dos conhecimentos tradicionais e das formas próprias de organização social.

Assim, fortalecer a educação bilíngue significa também fortalecer processos de resistência cultural frente às pressões históricas de apagamento linguístico vivenciadas pelos povos indígenas.

Costa (1996, p. 52), afirma que “toda língua é um conjunto heterogêneo e diversificado porque as sociedades humanas têm experiências históricas, sociais, culturais e políticas diferentes”.

Além disso, os estudos sociolinguísticos auxiliam no enfrentamento de preconceitos linguísticos historicamente direcionados às populações indígenas. Conforme Mollica e Braga (2017, p. 13), “os estudos sociolinguísticos oferecem valiosa contribuição no sentido de destruir preconceitos linguísticos e relativizar a noção de erro”.

A valorização da língua Ticuna dentro do espaço escolar fortalece o pertencimento cultural das crianças indígenas, contribuindo para construção da autoestima, da identidade e do reconhecimento de seus saberes tradicionais.

3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE

A educação escolar indígena diferencia-se dos modelos tradicionais de ensino por buscar articulação entre os conhecimentos escolares e os saberes culturais das comunidades indígenas. Nesse sentido, a interculturalidade torna-se elemento fundamental na construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e respeitosas às especificidades culturais dos povos indígenas.

Conforme Faustino (2006), a educação intercultural deve possibilitar o diálogo entre diferentes culturas sem promover processos de apagamento identitário. A escola indígena precisa constituir-se como espaço de valorização das línguas indígenas, dos conhecimentos ancestrais e das formas próprias de aprendizagem das comunidades.

A pedagogia intercultural também pressupõe reconhecimento das experiências culturais vivenciadas pelos estudantes. Nessa perspectiva, Freire (1996) afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, valorizando suas experiências e modos de compreender o mundo.

Além disso, Olson e Kroeger (2001) destacam que a competência intercultural envolve a capacidade de estabelecer diálogos culturais respeitosos, reconhecendo as diferenças linguísticas e culturais como elementos enriquecedores da aprendizagem.

A educação bilíngue Ticuna, portanto, não se limita ao ensino técnico das línguas, mas constitui importante instrumento de fortalecimento cultural e valorização das identidades indígenas na Amazônia.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e de campo. O estudo foi realizado na Comunidade Indígena Campo Alegre, localizada no município de São Paulo de Olivença-AM.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas realizadas com uma ex-professora indígena aposentada e um professor atuante na educação escolar indígena Ticuna. As entrevistas buscaram compreender percepções relacionadas à importância da educação bilíngue, seus benefícios e os principais desafios enfrentados no contexto escolar indígena.

Segundo Gil (2002), a pesquisa qualitativa possibilita maior aproximação com a realidade investigada, permitindo compreender percepções, experiências e práticas construídas socialmente pelos sujeitos participantes da pesquisa.

5. EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA COMUNIDADE CAMPO ALEGRE

A pesquisa de campo realizada na Comunidade Indígena Campo Alegre possibilitou ouvir professores que possuem experiência direta com a educação escolar indígena Ticuna. As entrevistas foram fundamentais para compreender como a educação bilíngue é percebida dentro da comunidade, especialmente no que se refere à preservação da língua materna, valorização cultural e desenvolvimento das aprendizagens das crianças indígenas.

A escuta dos sujeitos envolvidos na educação escolar indígena permitiu aproximar a pesquisa das experiências concretas vivenciadas no cotidiano escolar, evidenciando desafios, avanços e perspectivas relacionadas à implementação da educação bilíngue nas comunidades Ticuna.

Figura 1: Entrevista com a ex-professora indígena Rainha Costodio Firmino.



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

As experiências relatadas pela professora entrevistada evidenciam a importância da língua Ticuna no fortalecimento cultural e na construção das aprendizagens escolares das crianças indígenas.

5.1 Língua materna e fortalecimento identitário

Os relatos dos professores entrevistados evidenciam que a língua Ticuna ocupa papel central na construção das identidades culturais das crianças indígenas. Mais do que instrumento de comunicação, a língua materna representa espaço de preservação das memórias coletivas, dos saberes ancestrais e das formas próprias de organização social presentes na comunidade.

Durante as entrevistas, os docentes destacaram que o uso da língua Ticuna no ambiente escolar favorece sentimentos de pertencimento cultural e fortalece vínculos entre escola, comunidade e tradições indígenas. Nesse sentido, a educação bilíngue contribui não apenas para o desenvolvimento das aprendizagens escolares, mas também para valorização cultural e continuidade histórica dos conhecimentos tradicionais.

Além disso, observou-se que os estudantes demonstram maior participação e segurança durante atividades desenvolvidas em língua materna, especialmente nos anos iniciais da escolarização. Tal realidade evidencia a importância da valorização das línguas indígenas como instrumentos legítimos de aprendizagem e construção do conhecimento no contexto amazônico.

Durante os relatos, os professores destacaram que a educação bilíngue contribui significativamente para preservação da cultura e fortalecimento da língua Ticuna. Segundo os entrevistados, a utilização da língua materna no ambiente escolar possibilita que as crianças mantenham vínculos com suas tradições, ampliando sentimentos de pertencimento e valorização cultural.

Nesse sentido, Bakhtin (2003) compreende a linguagem como prática social constituída nas relações culturais e históricas vivenciadas pelos sujeitos. Assim, a língua Ticuna ultrapassa a função comunicativa e passa a representar também elemento de identidade, pertencimento e continuidade cultural dentro das comunidades indígenas.

Além disso, conforme Arroyo (2012), os processos educativos precisam reconhecer os sujeitos em seus territórios, culturas e experiências sociais, valorizando os conhecimentos produzidos historicamente pelas comunidades.

Os entrevistados também destacaram benefícios relacionados ao desenvolvimento cognitivo das crianças, especialmente em aspectos ligados à memória, resolução de problemas e flexibilidade mental, resultados que dialogam com os estudos de Soares (2017) sobre aprendizagem bilíngue.

Os relatos dos professores também dialogam com as reflexões de Vygotsky (1998), ao defender que o desenvolvimento da linguagem possui papel fundamental na construção do pensamento e das aprendizagens humanas. Nesse contexto, a educação bilíngue contribui para ampliação das capacidades cognitivas das crianças indígenas, favorecendo processos de interação, comunicação e construção de conhecimentos.

6. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE TICUNA

Apesar das contribuições da educação bilíngue para o fortalecimento cultural e linguístico dos povos indígenas, a pesquisa evidenciou importantes desafios enfrentados pelas escolas indígenas Ticuna.

Entre os principais problemas mencionados pelos professores estão: ausência de materiais didáticos na língua Ticuna; escassez de professores bilíngues qualificados; dificuldades relacionadas à alfabetização bilíngue; diferenças estruturais entre a língua portuguesa e a língua Ticuna e insuficiência de políticas públicas educacionais voltadas às escolas indígenas.

Esses desafios evidenciam que a educação escolar indígena ainda enfrenta desigualdades históricas relacionadas ao acesso a políticas públicas educacionais específicas para os povos indígenas. De acordo com Baniwa (2013), muitos avanços conquistados pela educação indígena ainda convivem com limitações estruturais, ausência de investimentos e dificuldades relacionadas à valorização das línguas indígenas no espaço escolar.

Os professores entrevistados destacaram que determinadas diferenças fonéticas e gramaticais entre a língua portuguesa e a língua Ticuna podem gerar dificuldades no processo de alfabetização das crianças, especialmente durante atividades de leitura e escrita.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores indígenas demonstram esforços constantes para articular o ensino da língua portuguesa com a valorização da língua Ticuna no cotidiano escolar.

A atuação do professor indígena torna-se fundamental no fortalecimento da identidade cultural e na valorização da língua Ticuna no cotidiano escolar.

Figura 2: Professor Enok ministrando aula de Língua Portuguesa na Escola Municipal Indígena Meparacü, comunidade Umariáçu.



Fonte: Gabriel D. C. (2024).

Mesmo diante das limitações estruturais, os professores indígenas buscam desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a diversidade linguística e cultural dos estudantes.

Segundo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e reconhecimento das experiências culturais presentes nos processos educativos. Dessa forma, fortalecer a educação bilíngue indígena implica reconhecer a língua materna não como obstáculo, mas como instrumento legítimo de aprendizagem, identidade e valorização cultural.

Além disso, observou-se que muitos professores ainda enfrentam dificuldades relacionadas à valorização institucional da língua indígena, situação que reforça desigualdades históricas vivenciadas pelos povos originários no contexto educacional brasileiro.

A desvalorização institucional das línguas indígenas contribui para processos históricos de silenciamento cultural vivenciados pelos povos originários. Nesse contexto, fortalecer a educação bilíngue Ticuna significa também enfrentar práticas de exclusão linguística ainda presentes nos espaços escolares e sociais.

Conforme Mollica e Braga (2017), o preconceito linguístico ainda constitui uma das principais barreiras enfrentadas por grupos socialmente minoritários, especialmente quando suas variedades linguísticas são consideradas inferiores em relação à norma dominante. No contexto indígena, essa realidade pode contribuir para processos de desvalorização cultural e enfraquecimento das línguas originárias.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação bilíngue indígena representa importante instrumento de fortalecimento cultural, valorização linguística e reafirmação identitária dos povos indígenas Ticuna. Mais do que ensinar duas línguas, a educação bilíngue possibilita a preservação dos saberes tradicionais, das memórias coletivas e das formas próprias de organização social construídas historicamente pelas comunidades indígenas.

As experiências vivenciadas durante a pesquisa demonstraram que a utilização da língua Ticuna no ambiente escolar contribui significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural das crianças indígenas, fortalecendo sentimentos de pertencimento, autoestima e valorização cultural.

Entretanto, a pesquisa também evidenciou desafios importantes relacionados à ausência de materiais didáticos específicos, escassez de professores bilíngues qualificados e limitações estruturais enfrentadas pelas escolas indígenas. Tais dificuldades demonstram que a efetivação da educação bilíngue ainda depende de maiores investimentos em políticas públicas educacionais voltadas às realidades indígenas amazônicas.

Além disso, torna-se fundamental ampliar programas de formação continuada para professores indígenas, fortalecer a produção de materiais didáticos em línguas indígenas e garantir maior valorização institucional das práticas pedagógicas interculturais desenvolvidas nas comunidades.

A pesquisa também demonstra que a valorização da língua materna no ambiente escolar constitui importante estratégia de resistência cultural frente aos processos históricos de apagamento linguístico impostos aos povos indígenas. Assim, a educação bilíngue indígena deve ser compreendida não apenas como proposta pedagógica, mas como direito cultural e político das comunidades originárias.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliação das discussões sobre educação bilíngue indígena na Amazônia, fortalecendo reflexões acerca da diversidade linguística, da interculturalidade e da valorização das identidades indígenas no contexto educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Arroyo. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, 2013.
- COSTA, Vera Lúcia Anunciação. A importância do conhecimento da variação linguística. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 12, p. 51-58, 1996.
- FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (org.). **Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- OLSON, Christa L.; KROEGER, Karen R. Global competency and intercultural sensitivity. **Journal of Studies in International Education**, v. 5, n. 2, p. 116-137, 2001.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LÍNGUA MATERNA, LEITURA E INTERCULTURALIDADE: DESAFIOS PEDAGÓGICOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR TICUNA

Amour Gomes Fernandes¹

Adriana Aparecida das Neves de Queiroz²

RESUMO

O presente artigo discute as dificuldades de leitura e escrita enfrentadas por estudantes Ticuna em uma escola indígena localizada na comunidade Umariacú II, no município de Tabatinga-AM, com ênfase na ausência de materiais pedagógicos produzidos em língua materna. A pesquisa surgiu a partir das observações realizadas durante o estágio supervisionado na Escola Municipal Indígena Æëgacü Decatücü, evidenciando os desafios enfrentados pelos docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas à realidade linguística e cultural dos estudantes. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa de orientação fenomenológico-hermenêutica, utilizando observação e entrevista com professor da escola indígena. O referencial teórico dialoga com autores da educação, alfabetização e educação escolar indígena, como Ferreiro, Freire, Ghedin, RCNEI, Maher e Baniwa, discutindo a importância da valorização da língua materna e da construção de práticas interculturais no processo educativo. Os resultados evidenciam que a ausência de materiais didáticos em Ticuna compromete significativamente o desenvolvimento da leitura e da escrita, além de dificultar a construção de uma aprendizagem significativa e culturalmente contextualizada. Conclui-se que a valorização da língua indígena, associada à produção de materiais pedagógicos específicos e à formação continuada de professores indígenas, constitui

1 Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena, no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – CESTB, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA). UEA. E-mail: agfr.ped19@uea.edu.br.

2 Docente do curso de Letras no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – CESTB, da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Mestre em Linguagem, Língua e Literatura pela Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: aaqueiroz@uea.edu.br.

elemento fundamental para o fortalecimento da educação escolar Ticuna e para a afirmação identitária dos estudantes indígenas.

Palavras-chave: Educação indígena; Língua Ticuna; Leitura e escrita; Interculturalidade; Material pedagógico.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena no Brasil tem sido marcada por desafios históricos relacionados à valorização das línguas maternas, ao reconhecimento das identidades culturais e à construção de práticas pedagógicas contextualizadas às realidades dos povos originários. No contexto amazônico, essas questões tornam-se ainda mais complexas devido à diversidade linguística e cultural existente nas comunidades indígenas, exigindo da escola uma organização curricular que dialogue com os saberes tradicionais e com as especificidades socioculturais de cada povo.

Entre os povos indígenas do Alto Solimões, os Ticuna constituem uma das maiores populações indígenas do Brasil, mantendo vivas práticas culturais, formas próprias de organização social e sua língua materna. Entretanto, apesar dos avanços legais assegurados pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), ainda persistem dificuldades relacionadas à efetivação de uma educação escolar indígena verdadeiramente intercultural e bilíngue, sobretudo no que se refere à produção e utilização de materiais pedagógicos específicos para o contexto indígena.

A presente pesquisa surgiu a partir das observações realizadas durante o estágio supervisionado na Escola Municipal Indígena Ægacü Decatücü, localizada na comunidade indígena Umariacü II, no município de Tabatinga-AM. Durante as atividades desenvolvidas na escola, observou-se que muitos estudantes Ticuna apresentavam dificuldades de leitura e escrita tanto na língua portuguesa quanto na língua materna, situação associada, principalmente, à escassez de materiais pedagógicos produzidos em língua Ticuna e à limitada contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Nesse cenário, a fragilidade na oferta de materiais didáticos específicos para o contexto Ticuna compromete não apenas os processos de alfabetização e letramento, mas também a construção de práticas pedagógicas culturalmente referenciadas, dificultando a articulação entre escola, língua materna e identidade indígena. Conforme destaca o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), a produção de materiais pedagógicos adequados às realidades indígenas constitui elemento fundamental para o fortalecimento da educação escolar diferenciada e para a valorização das línguas originárias (Brasil, 1998).

Além disso, a discussão sobre leitura e escrita em contextos indígenas não pode ser reduzida apenas à dimensão técnica da alfabetização. Trata-se também de refletir sobre identidade, pertencimento cultural e interculturalidade, considerando que a língua materna representa um dos principais elementos de preservação histórica e cultural dos povos indígenas. Nesse sentido, autores como Freire (1989), Melià (1979) e Baniwa (2019) defendem que o processo educativo indígena deve respeitar os modos próprios de ensinar e aprender de cada povo, valorizando os conhecimentos tradicionais e fortalecendo o protagonismo das comunidades indígenas na construção de suas práticas pedagógicas.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo analisar as dificuldades de leitura e escrita enfrentadas pelos alunos Ticuna da Escola Municipal Indígena Æëgacü Decatücü, enfatizando a ausência de materiais pedagógicos em língua materna e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Busca-se também discutir a importância da valorização da língua Ticuna e da construção de práticas pedagógicas interculturais que contribuam para o fortalecimento da educação escolar indígena no contexto amazônico.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E A LÍNGUA TICUNA

A educação escolar indígena no Brasil passou por profundas transformações ao longo das últimas décadas, especialmente após os movimentos de luta dos povos indígenas em defesa de seus direitos territoriais, culturais e educacionais.

Somente com a Constituição Federal de 1988 a educação escolar indígena passou a ser reconhecida como um direito específico e diferenciado, assegurando aos povos indígenas o uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) destaca que a escola indígena deve constituir-se como um espaço de fortalecimento cultural, valorização linguística e diálogo intercultural, respeitando os conhecimentos tradicionais de cada povo e promovendo práticas pedagógicas contextualizadas às realidades comunitárias (Brasil, 1998).

No caso do povo Ticuna, a língua materna ocupa papel central na transmissão de conhecimentos, na preservação da memória coletiva e na manutenção da identidade cultural. Entretanto, apesar de sua relevância histórica e social, ainda são recorrentes as dificuldades relacionadas à produção de materiais didáticos em língua Ticuna, situação que impacta diretamente o processo de alfabetização e letramento das crianças indígenas.

Segundo Melià (1979), a educação indígena tradicional sempre esteve associada às práticas culturais e aos processos coletivos de aprendizagem presentes na vida comunitária. Desse modo, quando a escola ignora a língua

materna e os saberes locais, acaba produzindo rupturas entre os conhecimentos escolares e a realidade sociocultural dos estudantes indígenas.

Essa problemática torna-se ainda mais evidente quando a língua portuguesa passa a ocupar posição dominante nos processos de ensino-aprendizagem, transformando-se, muitas vezes, em elemento de exclusão escolar. Conforme observa Maher (2006), o ensino bilíngue nas escolas indígenas não deve restringir-se à simples tradução de conteúdos, mas deve promover o fortalecimento da língua indígena como instrumento de produção de conhecimento e afirmação identitária.

Esse processo evidencia permanências históricas de modelos educacionais assimilacionistas, nos quais a língua portuguesa ocupa posição hierarquicamente superior às línguas indígenas. Tal lógica contribui para a invisibilização dos conhecimentos tradicionais e para o enfraquecimento das práticas linguísticas comunitárias, reforçando desafios históricos enfrentados pela educação escolar indígena na Amazônia.

A interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009) contribui para compreender que a educação escolar indígena não deve limitar-se à inserção superficial de elementos culturais nos conteúdos escolares, mas precisa questionar as relações históricas de poder que marginalizam os conhecimentos indígenas dentro dos sistemas educacionais. Nessa mesma perspectiva, Candau (2009) defende que a educação intercultural exige o reconhecimento das diferenças culturais como elemento constitutivo dos processos educativos, superando práticas escolares homogeneizadoras e valorizando os diferentes sujeitos e saberes presentes no espaço escolar.

A escola indígena, portanto, não deve limitar-se à reprodução de currículos padronizados, mas assumir o compromisso com a valorização das experiências culturais dos estudantes e com a construção de práticas educativas que fortaleçam a autonomia dos povos indígenas. Como afirma Baniwa (2019), a educação escolar indígena precisa ser pensada como instrumento de resistência, fortalecimento cultural e construção de novos caminhos para os povos originários.

Dessa forma, discutir as dificuldades de leitura e escrita dos estudantes Ticuna implica refletir não apenas sobre metodologias de alfabetização, mas também sobre políticas linguísticas, currículo, formação docente e valorização cultural, elementos fundamentais para a consolidação de uma educação indígena diferenciada e intercultural.

3. LEITURA, ESCRITA E MATERIAL PEDAGÓGICO INTERCULTURAL

A leitura e a escrita constituem práticas fundamentais no desenvolvimento educacional das crianças, sobretudo no processo de construção da autonomia intelectual, da comunicação e da participação social. No contexto da educação escolar indígena, entretanto, essas práticas assumem dimensões ainda mais complexas, pois envolvem não apenas o domínio técnico da linguagem escrita, mas também a valorização da língua materna, da identidade cultural e dos modos próprios de aprendizagem de cada povo.

Na escola Ticuna, as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita estão associadas a diferentes fatores, entre eles a escassez de materiais pedagógicos em língua materna, a utilização de conteúdos pouco contextualizados à realidade dos estudantes e a predominância da língua portuguesa como principal instrumento de ensino. Tal situação evidencia os desafios enfrentados pelas escolas indígenas na construção de práticas pedagógicas verdadeiramente interculturais e bilíngues.

Ferreiro (2006) ressalta que o processo de alfabetização não deve ser compreendido como mera memorização de símbolos gráficos, mas como construção progressiva de significados realizada pela criança em interação com o meio social e cultural em que vive. Nesse sentido, o ambiente alfabetizador precisa oferecer materiais escritos variados, contextualizados e significativos, capazes de despertar o interesse da criança pela leitura e pela escrita.

No caso das crianças Ticuna, o uso de materiais pedagógicos produzidos em língua materna torna-se essencial para favorecer a compreensão dos conteúdos escolares e fortalecer os vínculos entre escola, cultura e comunidade. Conforme aponta o RCNEI (1998), a produção de materiais didáticos específicos constitui uma das principais prioridades da educação escolar indígena, uma vez que contribui para a valorização das línguas indígenas e para a construção de currículos diferenciados.

Além disso, Freire (1989) destaca que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, indicando que os processos de alfabetização precisam considerar as experiências culturais, sociais e históricas dos educandos. Dessa maneira, a aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas indígenas deve partir das vivências comunitárias, das narrativas tradicionais, dos conhecimentos locais e das práticas culturais presentes no cotidiano dos estudantes.

Entretanto, a ausência de materiais pedagógicos em língua Ticuna acaba dificultando esse processo, levando muitos professores a utilizarem livros didáticos produzidos para contextos urbanos e não indígenas. Como consequência, os estudantes frequentemente se deparam com conteúdos distantes de sua realidade, o que compromete o interesse pela leitura e dificulta a aprendizagem.

Diante disso, torna-se necessário fortalecer políticas públicas voltadas à

produção de materiais didáticos indígenas, à formação continuada de professores e à valorização das línguas originárias, reconhecendo que a educação escolar indígena deve constituir-se como espaço de resistência cultural, fortalecimento identitário e construção de conhecimentos interculturais.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Indígena Ægacü Decatücü, localizada na comunidade indígena Umariacü II, no município de Tabatinga, estado do Amazonas, envolvendo a turma do 3º ano do Ensino Fundamental. O estudo surgiu a partir das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, momento em que foram observadas dificuldades relacionadas ao processo de leitura e escrita dos estudantes Ticuna, especialmente em decorrência da ausência de materiais pedagógicos produzidos em língua materna.

A investigação fundamentou-se na abordagem qualitativa de orientação fenomenológico-hermenêutica, por compreender que os fenômenos educacionais não podem ser analisados apenas sob perspectivas quantitativas ou técnicas, mas exigem interpretação das experiências, vivências e significados construídos pelos sujeitos envolvidos no contexto escolar. Conforme Ghedin e Franco (2008), a pesquisa qualitativa em educação permite compreender os fenômenos pedagógicos em sua complexidade social, cultural e histórica, valorizando os sentidos atribuídos pelos participantes às práticas educativas.

A abordagem fenomenológico-hermenêutica possibilitou compreender a realidade escolar indígena para além da aparência imediata dos fatos, buscando interpretar as relações estabelecidas entre língua, cultura, ensino e aprendizagem no cotidiano da escola Ticuna. Nesse sentido, a pesquisa procurou compreender como a ausência de materiais pedagógicos em língua Ticuna interfere no desenvolvimento da leitura e da escrita dos estudantes indígenas.

Como procedimentos metodológicos, foram utilizadas a observação participante e a entrevista semiestruturada. A observação ocorreu durante as atividades pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, possibilitando acompanhar o comportamento dos estudantes, as práticas de leitura e escrita, a interação entre professor e alunos e os recursos didáticos utilizados no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, buscou-se observar como o professor indígena organizava suas práticas pedagógicas diante da escassez de recursos didáticos específicos para o contexto Ticuna.

A entrevista semiestruturada foi realizada com o professor regente da turma

pesquisada, objetivando compreender sua percepção acerca das dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos estudantes, os materiais utilizados em sala de aula, as metodologias empregadas e os desafios enfrentados no cotidiano escolar indígena.

A escolha do professor participante ocorreu em função de sua atuação direta na turma observada e de sua experiência no contexto da educação escolar Ticuna, possibilitando maior aproximação com os fenômenos investigados durante a pesquisa.

Os dados produzidos foram analisados de maneira interpretativa, buscando estabelecer diálogo entre as falas do professor, as observações realizadas na escola e o referencial teórico utilizado na pesquisa. Dessa forma, procurou-se compreender como os aspectos linguísticos, culturais e pedagógicos se articulam no processo de alfabetização e letramento das crianças Ticuna.

A pesquisa respeitou os princípios éticos relacionados à investigação em contexto educacional indígena, valorizando os conhecimentos tradicionais, a identidade cultural da comunidade e o protagonismo dos sujeitos envolvidos no estudo.

5. DIFICULDADES DE LEITURA E ESCRITA NA ESCOLA TICUNA

As observações realizadas na Escola Municipal Indígena Æëgacü Decatücü evidenciaram que as dificuldades de leitura e escrita apresentadas pelos estudantes Ticuna estão relacionadas a múltiplos fatores pedagógicos, linguísticos, culturais e sociais. Entre os principais aspectos identificados durante a pesquisa, destacam-se a escassez de recursos didáticos bilíngues, a predominância da língua portuguesa no ambiente escolar e a utilização de conteúdos pouco contextualizados à realidade da comunidade indígena.

Durante o acompanhamento das aulas, observou-se que muitos estudantes apresentavam dificuldades na identificação fonológica das palavras, troca de letras durante a escrita e insegurança na leitura oral, especialmente em língua portuguesa. Em diversos momentos, os alunos demonstravam receio em participar das atividades de leitura coletiva, revelando limitações na compreensão dos textos trabalhados em sala de aula.

Essas dificuldades tornam-se ainda mais complexas quando se considera que, para muitas crianças Ticuna, a língua portuguesa representa uma segunda língua. Dessa forma, o processo de alfabetização passa a exigir não apenas o domínio do sistema de escrita, mas também a mediação intercultural entre diferentes universos linguísticos e culturais.

Nesse sentido, a ausência de materiais pedagógicos produzidos em

língua Ticuna compromete significativamente a construção de processos de aprendizagem culturalmente referenciados. Durante a pesquisa, verificou-se que os professores utilizavam predominantemente livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação, produzidos para contextos urbanos e não indígenas, o que dificultava a aproximação dos estudantes com os conteúdos trabalhados.

A fala do professor entrevistado evidencia essa problemática ao destacar que os materiais disponíveis não são suficientes para atender às necessidades da comunidade escolar indígena, obrigando os docentes a improvisarem estratégias pedagógicas para traduzir e contextualizar os conteúdos em língua materna. Tal situação demonstra a fragilidade das políticas públicas voltadas à produção de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) já reconhecia, desde 1998, que a produção de materiais pedagógicos específicos constitui elemento fundamental para a consolidação de uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue. Entretanto, na prática, muitas escolas indígenas ainda enfrentam escassez de recursos didáticos produzidos em suas próprias línguas.

Ao discutir a ausência de materiais pedagógicos específicos, o professor ressalta: *“Sim às vezes, porque falta material pedagógico específico para trabalhar com as crianças Ticuna.”* A fala demonstra que, embora existam algumas iniciativas voltadas à produção de materiais em língua materna, elas ainda são insuficientes diante das necessidades da escola indígena. Isso evidencia fragilidades históricas das políticas públicas destinadas à educação escolar indígena no contexto amazônico.

O entrevistado também destaca a insuficiência de livros disponíveis na escola: *“Não, a escola não possui livros didáticos suficientes para trabalhar, porque às vezes eles ganham um livro apenas.”* Esse cenário reforça a precarização dos recursos pedagógicos destinados às escolas indígenas e evidencia que o acesso limitado a materiais em língua Ticuna compromete diretamente o processo de alfabetização e letramento das crianças.

Além da ausência de materiais pedagógicos, outro aspecto observado refere-se à participação familiar no processo educativo. Conforme relatado pelo professor entrevistado, muitos pais possuem pouca participação nas atividades escolares dos filhos, o que também influencia o desenvolvimento da leitura e da escrita. Entretanto, essa questão não pode ser analisada de maneira simplificada ou culpabilizadora, pois muitas famílias indígenas enfrentam condições sociais e econômicas que dificultam maior acompanhamento das atividades escolares.

Outro elemento importante identificado durante a pesquisa refere-se à necessidade de fortalecimento da formação docente indígena. Em diversos momentos, percebeu-se que o professor buscava construir estratégias pedagógicas contextualizadas à realidade dos estudantes, realizando traduções para a língua

Ticuna e utilizando exemplos do cotidiano da comunidade. Todavia, a ausência de materiais específicos e de políticas permanentes de apoio pedagógico limita o desenvolvimento dessas práticas.

As observações realizadas também demonstraram que os estudantes apresentavam maior interesse e participação quando as atividades pedagógicas estavam relacionadas ao cotidiano da comunidade, às histórias tradicionais e às experiências culturais Ticuna. Isso evidencia a importância de estratégias educativas culturalmente contextualizadas que valorizem a identidade dos estudantes e fortaleçam os vínculos entre escola e comunidade.

Portanto, as dificuldades de leitura e escrita observadas na escola Ticuna não podem ser compreendidas apenas como limitações individuais dos estudantes, mas como expressão de desafios estruturais relacionados à ausência de políticas linguísticas, materiais pedagógicos específicos e currículos verdadeiramente interculturais.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa evidenciaram que as dificuldades de leitura e escrita enfrentadas pelos estudantes Ticuna da Escola Municipal Indígena Ñëgacü Decatücü estão associadas principalmente à ausência de materiais pedagógicos produzidos em língua materna, à predominância da língua portuguesa no ambiente escolar e às limitações estruturais enfrentadas pela escola indígena no desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais.

Durante as observações realizadas na turma do 3º ano do Ensino Fundamental, identificou-se que muitos estudantes apresentavam dificuldades na identificação fonológica das palavras, insegurança na leitura oral, troca de letras durante a escrita e limitações na interpretação textual. Essas dificuldades tornavam-se mais evidentes nas atividades realizadas exclusivamente em língua portuguesa.

Nesse sentido, o professor relata que busca desenvolver estratégias de mediação linguística durante as aulas: *“Realizo leitura em língua portuguesa e depois faço a tradução para a língua materna para que as crianças entendam o texto aplicado durante a leitura e na escrita.”* A prática descrita evidencia o esforço do professor indígena em construir pontes entre a língua portuguesa e a língua materna, fortalecendo processos de aprendizagem mais contextualizados à realidade linguística dos estudantes Ticuna.

Durante a entrevista realizada com o professor regente da turma, verificou-se que a escola possui poucos materiais didáticos específicos em língua Ticuna, obrigando os docentes a utilizarem predominantemente livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação. Segundo o professor entrevistado: *“Eu*

uso praticamente os livros didáticos distribuídos pela secretaria municipal de educação [...]. Às vezes utilizo materiais em Ticuna, mas falta material pedagógico específico para trabalhar com as crianças Ticuna.”

A fala do professor evidencia que os materiais utilizados em sala de aula nem sempre dialogam com a realidade sociocultural dos estudantes, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas. Em diversos momentos observados durante a pesquisa, o professor realizava traduções orais dos conteúdos para a língua Ticuna na tentativa de facilitar a compreensão dos alunos.

Tal realidade evidencia que os desafios relacionados à alfabetização das crianças Ticuna ultrapassam questões estritamente metodológicas, envolvendo também dimensões políticas, linguísticas e culturais. A ausência de materiais produzidos em língua materna limita a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e reforça desigualdades históricas presentes na educação escolar indígena.

Outro aspecto identificado refere-se à maior participação dos alunos quando as atividades pedagógicas estavam relacionadas às experiências da comunidade, às narrativas tradicionais e aos elementos culturais Ticuna. As crianças demonstravam maior interesse nas atividades contextualizadas ao cotidiano local, sobretudo quando envolviam oralidade, histórias tradicionais e exemplos vinculados à cultura indígena.

Esse resultado aproxima-se das reflexões de Freire (1989), ao defender que o processo de alfabetização deve partir da realidade concreta dos educandos, valorizando seus conhecimentos prévios e suas experiências culturais. No contexto da escola Ticuna, isso significa reconhecer que a aprendizagem da leitura e da escrita não pode ocorrer dissociada da língua materna e da cultura da comunidade.

A pesquisa também evidenciou o protagonismo do professor indígena na mediação entre os conhecimentos escolares e os saberes tradicionais. Mesmo diante da ausência de recursos didáticos específicos, observou-se esforço constante na adaptação dos conteúdos escolares à realidade dos estudantes. Tal aspecto demonstra que o professor indígena desempenha papel fundamental na construção de práticas pedagógicas interculturais.

Entretanto, a investigação revelou que as dificuldades de leitura e escrita não podem ser atribuídas exclusivamente aos estudantes ou às famílias indígenas, mas devem ser compreendidas como resultado de desafios estruturais relacionados às políticas públicas educacionais, à produção de materiais pedagógicos e à valorização das línguas indígenas no espaço escolar.

Além disso, verificou-se que a participação familiar no acompanhamento

das atividades escolares ainda ocorre de maneira limitada, aspecto mencionado pelo professor entrevistado. Contudo, essa questão deve ser analisada considerando as condições sociais, econômicas e culturais vivenciadas pelas famílias da comunidade, evitando interpretações simplificadoras ou culpabilizadoras.

Ao abordar os desafios relacionados ao acompanhamento escolar das crianças, o professor afirma: *“O problema é que os pais não ajudam os filhos nas atividades e nas leituras.”* Entretanto, essa questão precisa ser analisada considerando as condições sociais, econômicas e culturais vivenciadas pelas famílias indígenas, evitando interpretações reducionistas que responsabilizem exclusivamente os pais pelas dificuldades de aprendizagem.

Ao refletir sobre a importância dos materiais pedagógicos em língua Ticuna, o entrevistado enfatiza: *“O material pedagógico em língua materna é muito importante, pois desenvolve a aprendizagem das crianças em duas línguas.”* A fala reforça que a valorização da língua materna constitui elemento fundamental para o fortalecimento da aprendizagem, da identidade cultural e do protagonismo dos estudantes indígenas no espaço escolar.

Dessa forma, os resultados da pesquisa demonstram que o fortalecimento da educação escolar Ticuna exige investimentos na produção de materiais pedagógicos em língua materna, na formação continuada de professores indígenas e na construção de currículos interculturais que valorizem os saberes e as experiências culturais das comunidades indígenas amazônicas.

7. MATERIAL PEDAGÓGICO, DOCÊNCIA E INTERCULTURALIDADE

A discussão sobre material pedagógico nas escolas indígenas ultrapassa a simples disponibilidade de recursos didáticos, envolvendo questões relacionadas à identidade cultural, valorização linguística, currículo e práticas pedagógicas interculturais. No contexto da educação escolar Ticuna, a produção de materiais em língua materna representa não apenas um instrumento pedagógico, mas também um mecanismo de fortalecimento cultural e resistência identitária.

Durante a pesquisa, observou-se que os professores indígenas frequentemente precisam adaptar conteúdos, traduzir textos e produzir materiais complementares para aproximar os conteúdos escolares da realidade sociocultural dos estudantes. Tal situação evidencia o protagonismo docente na construção de práticas pedagógicas contextualizadas, mas também revela a ausência de políticas públicas mais efetivas voltadas à educação escolar indígena.

Na escola indígena, essa perspectiva torna-se ainda mais necessária, uma

vez que o docente atua como mediador entre os conhecimentos tradicionais da comunidade e os saberes escolares institucionalizados.

Nesse sentido, o professor indígena ocupa posição estratégica na consolidação de uma educação intercultural. Por conhecer a língua, os costumes, as narrativas e as formas de organização da comunidade, possui maiores possibilidades de desenvolver metodologias contextualizadas e significativas para os estudantes. Entretanto, sem apoio institucional adequado, muitos desses profissionais acabam sobrecarregados diante das demandas pedagógicas existentes nas escolas indígenas.

Grupioni (2006) ressalta que a formação de professores indígenas constitui elemento central para o fortalecimento da educação escolar diferenciada, uma vez que esses docentes atuam como mediadores entre os conhecimentos escolares e os saberes tradicionais das comunidades indígenas.

A interculturalidade crítica proposta por Walsh (2009) contribui para compreender que a educação escolar indígena não deve limitar-se à inserção superficial de elementos culturais nos conteúdos escolares, mas precisa questionar as relações históricas de poder que marginalizam os conhecimentos indígenas dentro dos sistemas educacionais.

Nessa perspectiva, o currículo escolar indígena deve dialogar com os saberes tradicionais, com a oralidade, com os conhecimentos territoriais e com as experiências comunitárias dos estudantes. Como afirma Baniwa (2019), a escola indígena precisa fortalecer os projetos de autonomia dos povos originários, valorizando suas línguas e seus modos próprios de produção de conhecimento.

Ao longo da pesquisa, percebeu-se que os estudantes demonstravam maior envolvimento nas atividades quando o professor utilizava exemplos relacionados ao cotidiano da comunidade, às práticas culturais Ticuna e às experiências vividas pelos próprios alunos. Isso reforça a importância da contextualização curricular como estratégia de fortalecimento da aprendizagem.

Além disso, a produção de materiais pedagógicos em língua Ticuna pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita, especialmente nos anos iniciais da escolarização. O contato da criança com textos produzidos em sua língua materna favorece a compreensão dos conteúdos, fortalece sua autoestima cultural e amplia suas possibilidades de participação nas práticas escolares.

Freire (1989) destaca que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Assim, no contexto indígena, alfabetizar não significa substituir a cultura local por conhecimentos externos, mas construir pontes entre diferentes formas de saber, reconhecendo a legitimidade dos conhecimentos tradicionais.

Dessa forma, pensar a educação escolar Ticuna implica reconhecer que a língua materna, os materiais pedagógicos e as práticas interculturais constituem elementos centrais para a construção de uma escola indígena mais democrática, inclusiva e culturalmente referenciada.

Assim, a produção de materiais pedagógicos em língua Ticuna não representa apenas uma demanda didática, mas constitui estratégia de fortalecimento identitário, valorização cultural e afirmação dos direitos educacionais dos povos indígenas amazônicos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender que as dificuldades de leitura e escrita enfrentadas pelos estudantes Ticuna da Escola Municipal Indígena Ægacü Decatücü estão diretamente relacionadas à ausência de materiais pedagógicos produzidos em língua materna e à fragilidade das políticas educacionais voltadas à consolidação de uma educação escolar indígena verdadeiramente intercultural e bilíngue.

Ao longo da investigação, observou-se que muitos estudantes apresentam dificuldades na leitura, na escrita e na compreensão textual, especialmente em língua portuguesa, considerada para a maioria das crianças Ticuna como segunda língua. Entretanto, tais dificuldades não podem ser interpretadas apenas como limitações individuais dos alunos, mas como reflexo de desafios estruturais que envolvem currículo, formação docente, produção de materiais didáticos e valorização das línguas indígenas.

Nesse contexto, destaca-se a importância do professor indígena como mediador intercultural, responsável por articular os conhecimentos escolares aos saberes tradicionais da comunidade. Sua atuação ultrapassa a dimensão técnica da docência, assumindo papel fundamental na valorização da identidade cultural, da língua materna e das formas próprias de ensinar e aprender do povo Ticuna.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de fortalecimento das políticas públicas voltadas à educação escolar indígena, especialmente no que diz respeito à produção de materiais pedagógicos específicos, à formação continuada de professores indígenas e à construção de currículos contextualizados às realidades socioculturais das comunidades.

Dessa forma, conclui-se que a construção de uma educação escolar Ticuna de qualidade exige o reconhecimento da diversidade linguística e cultural presente nos territórios indígenas amazônicos, superando modelos escolares homogêneos e valorizando práticas pedagógicas interculturais capazes de fortalecer os processos de aprendizagem e a autonomia dos povos indígenas.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre alfabetização, interculturalidade e educação escolar indígena, incentivando novas pesquisas e reflexões acerca da importância da língua materna e dos materiais pedagógicos contextualizados no fortalecimento da educação dos povos originários.

REFERÊNCIAS

- BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, 2006.
- MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.
- WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**. Brasília: MEC, 2009.

LUDICIDADE, BRINCADEIRAS E MÚSICA TICUNA NOS ANOS INICIAIS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA INDÍGENA ÃEGACÛ DECATÛCÛ

Ledeir Gabriel da Silva¹

Adriana Aparecida das Neves de Queiroz²

RESUMO

O presente artigo discute a importância da ludicidade, das brincadeiras tradicionais e da música Ticuna nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de pesquisa realizada na Escola Municipal Indígena Æegacü Decatücü, localizada na comunidade Umariacü II, em Tabatinga-AM. O estudo objetivou analisar como a ludicidade vem sendo utilizada nas práticas pedagógicas e compreender suas contribuições para a aprendizagem e fortalecimento cultural das crianças indígenas. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, desenvolvida por meio de observação participante, entrevistas semiestruturadas e diário de campo. Os resultados evidenciam que, embora os professores reconheçam a importância das atividades lúdicas, as práticas pedagógicas ainda permanecem marcadas por metodologias tradicionais e limitações estruturais. Além disso, observou-se a redução das brincadeiras tradicionais Ticuna diante da crescente influência de brinquedos industrializados e tecnologias digitais. Conclui-se que a valorização das brincadeiras, músicas e brinquedos tradicionais constitui importante estratégia de fortalecimento identitário e construção de práticas pedagógicas interculturais no contexto amazônico.

Palavras-chave: Ludicidade; Cultura Ticuna; Educação indígena; Brincadeiras tradicionais; Interculturalidade.

1 Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena, no Centro de Estudo Superiores de Tabatinga – CESTB, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA). E-mail:lgds.ped19@uea.edu.br.

2 Docente do curso de Letras do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga. Mestre em língua, linguagem e literatura pela universidade do Mato Grosso do Sul – UEMS. E-mail: aaqueiroz@uea.edu.br.

1. INTRODUÇÃO

A ludicidade ocupa papel fundamental no desenvolvimento infantil, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que as crianças constroem importantes habilidades cognitivas, sociais, afetivas e culturais.

A presente pesquisa surgiu a partir das observações realizadas durante o estágio supervisionado na Escola Municipal Indígena Ægacü Decatücü, localizada na comunidade indígena Umariacü II, no município de Tabatinga-AM. Durante as observações em sala de aula, percebeu-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores dos anos iniciais ainda permaneciam fortemente marcadas por metodologias tradicionais, com pouca utilização de jogos, brincadeiras e músicas indígenas Ticuna no processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, observou-se que muitas brincadeiras tradicionais vêm sendo gradativamente substituídas por brinquedos industrializados, aparelhos eletrônicos e práticas culturais externas à comunidade indígena.

Diante dessa realidade, buscou-se compreender de que maneira a ludicidade vem sendo trabalhada na Escola Municipal Indígena Ægacü Decatücü e qual a importância das brincadeiras e músicas tradicionais Ticuna no processo de aprendizagem das crianças indígenas.

O presente estudo teve como objetivo geral analisar como os professores dos anos iniciais da Escola Municipal Indígena Ægacü Decatücü utilizam a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a importância das brincadeiras e músicas indígenas Ticuna no desenvolvimento integral das crianças.

Como objetivos específicos, buscou-se identificar a presença da ludicidade nas práticas pedagógicas da escola e refletir sobre as contribuições das brincadeiras e músicas tradicionais Ticuna para o fortalecimento cultural das crianças indígenas.

2. LUDICIDADE, INFÂNCIA E APRENDIZAGEM

2.1 O lúdico no desenvolvimento infantil

A ludicidade constitui elemento fundamental no desenvolvimento infantil, especialmente nos primeiros anos da escolarização, período em que a criança amplia suas capacidades cognitivas, motoras, sociais e afetivas. O brincar não representa apenas uma atividade recreativa, mas uma forma de construção de conhecimentos, interação social e compreensão do mundo. Vygotsky (1979) destaca que as brincadeiras favorecem o desenvolvimento infantil por meio das interações sociais estabelecidas durante as atividades lúdicas.

No contexto da educação escolar indígena, as práticas lúdicas assumem dimensões ainda mais amplas, pois articulam aprendizagem, oralidade, memória cultural e transmissão de saberes tradicionais.

2.2 Jogos, brincadeiras e construção do conhecimento

Os jogos e as brincadeiras possuem importante papel no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a criatividade, a interação social e a construção de conhecimentos significativos. No contexto indígena, essas práticas ultrapassam a dimensão recreativa, constituindo também mecanismos de transmissão cultural, fortalecimento identitário e valorização dos saberes ancestrais presentes na comunidade.

2.3 Ludicidade e práticas pedagógicas nos anos iniciais

As práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisam considerar as especificidades da infância, valorizando metodologias que despertem o interesse, a participação e a criatividade das crianças. Nesse contexto, o lúdico constitui importante ferramenta pedagógica para construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Kramer (2007) destaca que as práticas pedagógicas voltadas à infância precisam reconhecer a criança como sujeito histórico e cultural, valorizando suas experiências, linguagens e formas próprias de interação com o mundo.

Entretanto, apesar do reconhecimento teórico acerca da importância da ludicidade, muitas escolas ainda permanecem vinculadas a metodologias tradicionais centradas na cópia, repetição e memorização de conteúdos. Tal realidade também foi observada durante a pesquisa realizada na Escola Municipal Indígena Ægacü Decatücü, onde as atividades lúdicas apareciam de maneira limitada nas práticas pedagógicas.

Na educação escolar indígena, a utilização da ludicidade torna-se ainda mais necessária, pois permite aproximar os conteúdos escolares da realidade cultural dos estudantes.

Dessa forma, o professor indígena desempenha papel fundamental na construção de práticas pedagógicas interculturais que valorizem os conhecimentos tradicionais e fortaleçam os processos de identidade cultural dentro da escola.

2.4 música, oralidade e aprendizagem

A música constitui importante instrumento pedagógico no desenvolvimento infantil, favorecendo a oralidade, a expressão corporal, a socialização e a construção de aprendizagens significativas. No contexto

indígena, os cantos e músicas tradicionais representam formas de transmissão cultural e fortalecimento da memória coletiva dos povos originários.

Durante a pesquisa, observou-se que as crianças demonstravam maior participação quando as músicas tradicionais Ticuna eram inseridas nas atividades pedagógicas.

A oralidade, os cantos e as brincadeiras musicais constituem importantes formas de aprendizagem entre os povos indígenas, reforçando que a educação intercultural precisa dialogar com os modos próprios de ensinar e aprender presentes nas comunidades tradicionais.

3. BRINCADEIRAS, CULTURA E IDENTIDADE TICUNA

3.1 O brincar na cultura indígena Ticuna

Nas comunidades indígenas Ticuna, o brincar constitui importante prática social e cultural, ultrapassando a dimensão do entretenimento infantil. As brincadeiras tradicionais fazem parte dos processos educativos comunitários e contribuem para a transmissão de conhecimentos, valores e formas de convivência coletiva. Na cultura Ticuna, muitos brinquedos são produzidos com elementos da natureza, fortalecendo a relação das crianças com o território e com os conhecimentos tradicionais da comunidade.

3.2 Brincadeiras tradicionais e memória cultural

As brincadeiras tradicionais indígenas constituem importantes mecanismos de preservação da memória cultural dos povos originários. Por meio delas, conhecimentos, histórias, valores e práticas sociais são transmitidos entre as gerações, fortalecendo os processos de identidade cultural das crianças indígenas.

Durante a pesquisa realizada na Escola Municipal Indígena Æegacü Decatücü, observou-se que algumas brincadeiras tradicionais Ticuna ainda permanecem presentes na memória dos estudantes e professores, embora muitas delas estejam sendo gradativamente substituídas por brinquedos industrializados e tecnologias digitais.

Grando, Xavante e Silva (2010) destacam que os jogos e brincadeiras indígenas estão profundamente vinculados aos territórios e às formas de vida dos povos tradicionais. Segundo os autores, o brincar indígena possibilita à criança construir sentidos e significados a partir da interação com os elementos naturais presentes em seu cotidiano.

3.3 Música indígena e fortalecimento identitário

A música indígena Ticuna constitui importante elemento de preservação cultural, memória coletiva e fortalecimento identitário. Os cantos tradicionais estão presentes em diferentes momentos da vida comunitária, incluindo rituais, festividades, práticas educativas e processos de socialização das crianças.

Na cultura Ticuna, a música está associada à oralidade e à transmissão de conhecimentos ancestrais entre as gerações.

Durante a pesquisa realizada na Escola Municipal Indígena Ægacü Decatücü, observou-se que as músicas em língua Ticuna eram utilizadas em alguns momentos pedagógicos, especialmente durante acolhimentos, dinâmicas e atividades recreativas. Entretanto, percebeu-se que essas práticas ainda ocorrem de forma limitada dentro da rotina escolar.

Apesar disso, verificou-se grande participação e entusiasmo das crianças quando as músicas indígenas eram inseridas nas atividades desenvolvidas em sala de aula. Tal aspecto evidencia o potencial pedagógico da musicalidade indígena no fortalecimento da aprendizagem e da identidade cultural dos estudantes.

Além disso, os cantos tradicionais fortalecem a oralidade, a memória e os vínculos culturais da comunidade, constituindo importantes estratégias de resistência diante dos processos de apagamento cultural historicamente impostos aos povos indígenas.

3.4 Infância indígena e influências da modernidade

As transformações sociais contemporâneas vêm modificando as formas de brincar das crianças indígenas. Durante a pesquisa, observou-se que muitos estudantes demonstravam maior familiaridade com brinquedos industrializados, celulares e jogos eletrônicos do que com brincadeiras tradicionais Ticuna. Nesse contexto, a escola indígena assume importante papel na valorização das práticas culturais da comunidade, fortalecendo processos de identidade e pertencimento cultural das crianças indígenas.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, descritiva e do tipo estudo de caso, desenvolvida a partir das experiências vivenciadas durante o estágio supervisionado na Escola Municipal Indígena Ægacü Decatücü, localizada na comunidade indígena Umariacü II, no município de Tabatinga-AM.

Nesse sentido, a investigação procurou compreender como os professores dos anos iniciais utilizam a ludicidade no processo de ensino-aprendizagem e

de que maneira as brincadeiras tradicionais Ticuna e as músicas indígenas estão presentes nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Indígena Ægacü Decatücü, situada na comunidade indígena Umariacü II, no município de Tabatinga, estado do Amazonas. A instituição atende estudantes indígenas Ticuna da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A escola constitui importante espaço de formação educacional e cultural da comunidade, articulando práticas escolares aos conhecimentos tradicionais do povo Ticuna. Entretanto, durante a investigação, observou-se que a escola enfrenta limitações estruturais e pedagógicas relacionadas à ausência de materiais lúdicos, espaços adequados para brincadeiras e recursos pedagógicos específicos para o contexto indígena.

A seguir, apresenta-se a estrutura física da Escola Municipal Indígena Ægacü Decatücü, espaço onde a pesquisa foi desenvolvida e onde foram observadas as práticas pedagógicas relacionadas à ludicidade e às brincadeiras tradicionais Ticuna.

Figura 1 - Estrutura física da escola



Fonte: Silva, Ledeur, (2024).

Os sujeitos da pesquisa foram os professores e estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Indígena Ægacü Decatücü. Participaram da investigação três professores que atuam no turno vespertino e uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, composta por 25 estudantes com faixa etária entre 8 e 9 anos.

Os professores entrevistados contribuíram com informações relacionadas ao uso da ludicidade em sala de aula, às dificuldades enfrentadas no

desenvolvimento de atividades lúdicas e à presença das brincadeiras e músicas indígenas Ticuna nas práticas pedagógicas. Já os estudantes participaram das observações e da oficina pedagógica desenvolvida durante a pesquisa, possibilitando compreender como as crianças interagem com as brincadeiras tradicionais e com as atividades lúdicas propostas em sala de aula.

Para a realização da pesquisa foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados, entre eles: observação participante; entrevistas semiestruturadas; diário de campo; registros fotográficos e análise das atividades desenvolvidas pelos professores.

As entrevistas foram realizadas com três professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizando questionário composto por perguntas abertas e fechadas relacionadas à ludicidade, ao uso de jogos e brincadeiras, aos materiais pedagógicos disponíveis e às práticas culturais desenvolvidas na escola.

A observação participante constituiu importante instrumento metodológico da pesquisa, permitindo acompanhar diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e as interações entre professores e estudantes durante as atividades escolares.

A observação ocorreu principalmente na turma do 3º ano do Ensino Fundamental, onde se buscou identificar como o lúdico era trabalhado nas aulas e quais brincadeiras tradicionais ainda permaneciam presentes no cotidiano das crianças Ticuna.

Apesar dessas limitações, percebeu-se o interesse e a participação das crianças nas atividades que envolviam ludicidade, especialmente quando relacionadas às brincadeiras tradicionais e às músicas indígenas Ticuna.

5. O LÚDICO NA ESCOLA TICUNA: OBSERVAÇÕES E DESAFIOS

5.1 Organização do espaço escolar

Durante o período de observação realizado na Escola Municipal Indígena Ægacü Decatücü, verificou-se que o espaço escolar apresenta limitações estruturais que dificultam o desenvolvimento frequente de atividades lúdicas e dinâmicas pedagógicas mais interativas. As salas observadas possuíam espaço reduzido para a quantidade de estudantes, dificultando a realização de brincadeiras coletivas, oficinas e jogos pedagógicos.

A turma observada do 3º ano do Ensino Fundamental possuía 25 estudantes com faixa etária entre 8 e 9 anos, organizados em uma sala pequena para o quantitativo de alunos. Tal situação interfere diretamente nas possibilidades de desenvolvimento de práticas lúdicas dentro do ambiente escolar.

5.2 A ludicidade nas práticas docentes

A pesquisa evidenciou que os professores reconhecem a importância da ludicidade para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças indígenas, porém, na prática, as atividades lúdicas ainda aparecem de maneira limitada nas metodologias utilizadas em sala de aula.

Ao serem questionados sobre o uso do lúdico no processo educativo, os professores entrevistados destacaram que os jogos e brincadeiras auxiliam no desenvolvimento da leitura, da escrita, da interação e da participação dos estudantes. Entretanto, muitos relataram dificuldades relacionadas à ausência de materiais pedagógicos e espaços adequados para desenvolver essas atividades. O entrevistado 1 afirma: *“Os jogos e brincadeiras são muito importantes porque através delas as crianças vão ler e escrever rapidamente.”*

Já o entrevistado 3 destaca: *“O lúdico é muito importante, pois através dele os alunos aprendem brincando e se interagem dentro da sala de aula.”* Além disso, o professor afirma participar das brincadeiras junto com os estudantes e utilizar músicas em Língua Portuguesa e Língua Ticuna durante as atividades desenvolvidas em sala de aula.

5.3 Limitações estruturais da escola

Outro aspecto identificado durante a pesquisa refere-se à ausência de materiais pedagógicos lúdicos e recursos específicos para o desenvolvimento de brincadeiras e jogos tradicionais na escola indígena.

Quando questionados sobre os materiais disponibilizados pela instituição, os professores entrevistados relataram que a escola praticamente não possui recursos pedagógicos destinados às atividades lúdicas. O entrevistado 1 afirma: *“A escola não disponibiliza nenhum material.”*

Da mesma forma, o entrevistado 2 informa que conhece a ludicidade, mas não desenvolve atividades com jogos e brincadeiras devido à ausência de materiais pedagógicos na escola.

5.4 O predomínio das metodologias tradicionais

As observações realizadas durante a pesquisa permitiram identificar que as metodologias utilizadas em sala de aula permanecem fortemente marcadas pelo modelo tradicional de ensino, baseado principalmente em: cópia de conteúdos; atividades escritas repetitivas; exercícios mecânicos e pouca participação ativa dos estudantes.

Durante a observação da turma do 3º ano, percebeu-se que as brincadeiras, músicas e jogos eram pouco utilizados no desenvolvimento das aulas. Em

diversos momentos, os estudantes permaneciam longos períodos apenas copiando conteúdos do quadro, com pouca interação entre professor e alunos.

Segundo Marcellino (1990), a escola historicamente marginalizou o brincar, privilegiando práticas pedagógicas centradas na disciplina e na transmissão mecânica de conteúdos. No contexto indígena, esse processo torna-se ainda mais preocupante, pois pode contribuir para o enfraquecimento das práticas culturais tradicionais presentes nas comunidades.

Além disso, observou-se que as brincadeiras tradicionais Ticuna praticamente não eram desenvolvidas pelos professores durante as aulas observadas. Muitas crianças demonstravam maior familiaridade com brinquedos tecnológicos e brincadeiras urbanas do que com os jogos tradicionais da cultura indígena. Essa realidade evidencia os impactos das transformações sociais contemporâneas sobre a infância indígena e reforça a importância da escola como espaço de valorização cultural e fortalecimento das brincadeiras tradicionais Ticuna.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 Jogos e brincadeiras no processo de aprendizagem

Ao serem questionados sobre o significado da ludicidade, os professores relacionaram o lúdico aos jogos, brincadeiras e atividades pedagógicas voltadas à interação e participação dos estudantes. O entrevistado 1 afirma: *“São jogos e brincadeiras que a gente utiliza dentro da sala de aula.”* Já o entrevistado 3 destaca: *“São atividades pedagógicas lúdicas para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.”*

Os professores entrevistados destacaram que os jogos e brincadeiras favorecem a participação dos alunos e contribuem para o desenvolvimento da leitura, da escrita e da interação social.

Segundo o entrevistado 1: *“Os jogos e brincadeiras são muito importantes porque através delas as crianças vão ler e escrever rapidamente.”* Da mesma forma, o entrevistado 3 afirma: *“Os resultados são ótimos. Pois as crianças brincam e se interagem muito através dos jogos e brincadeiras.”*

Durante a aplicação da oficina pedagógica realizada na pesquisa, observou-se grande participação dos estudantes nas atividades que envolviam brincadeiras, músicas e produção de brinquedos. Diferentemente das aulas tradicionais observadas anteriormente, os estudantes demonstraram entusiasmo, interação e maior envolvimento durante as atividades práticas e lúdicas.

6.2 A ausência de materiais pedagógicos lúdicos

A pesquisa também evidenciou que a ausência de materiais pedagógicos constitui uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores para desenvolver atividades lúdicas na escola indígena.

Quando questionados sobre os recursos disponíveis na instituição, os professores relataram que a escola possui poucos materiais destinados às atividades lúdicas, dificultando o desenvolvimento de jogos, oficinas e brincadeiras tradicionais no cotidiano escolar.

Além disso, observou-se que a ausência de brinquedos tradicionais e materiais produzidos a partir dos conhecimentos culturais Ticuna contribui para o enfraquecimento das práticas lúdicas tradicionais dentro da escola.

6.3 A oficina pedagógica e a participação dos alunos

Como parte das atividades desenvolvidas durante a pesquisa, foi realizada uma oficina pedagógica com os estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental, envolvendo brincadeiras tradicionais Ticuna, músicas indígenas e produção de brinquedos utilizando elementos da natureza. A oficina teve como objetivo proporcionar às crianças experiências lúdicas relacionadas à cultura indígena e observar a participação dos estudantes durante as atividades.

Durante o desenvolvimento da oficina, percebeu-se significativo envolvimento das crianças nas atividades propostas. Os estudantes participaram ativamente das brincadeiras, demonstrando entusiasmo, interação e curiosidade diante dos brinquedos produzidos com materiais naturais.

Segundo Kishimoto (2000), o brincar favorece a aprendizagem porque possibilita que a criança participe ativamente da construção do conhecimento, desenvolvendo imaginação, criatividade e interação social. No contexto indígena, essas experiências tornam-se ainda mais significativas quando articuladas aos conhecimentos culturais da comunidade.

6.4 Brinquedos tradicionais e aprendizagem intercultural

Durante a oficina pedagógica, também foram desenvolvidas atividades relacionadas à produção de brinquedos tradicionais utilizando materiais encontrados na própria comunidade, como balseira, tururi e folhas de milho.

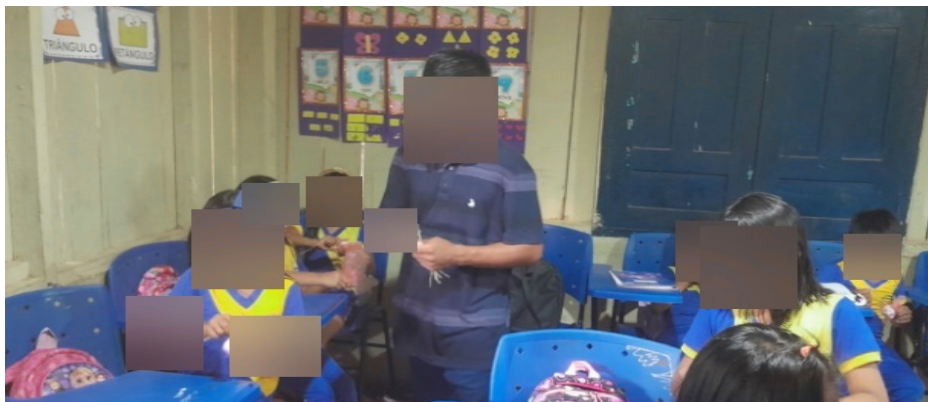
Essas atividades permitiram discutir com os estudantes a importância dos conhecimentos tradicionais na produção dos brinquedos indígenas e sua relação com a cultura Ticuna. Além disso, observou-se que as crianças demonstraram interesse em aprender como os brinquedos eram confeccionados antigamente pelos membros da comunidade.

Segundo Brougère (1998), o brinquedo carrega significados culturais construídos historicamente pelos grupos sociais. Assim, os brinquedos tradicionais indígenas não representam apenas objetos recreativos, mas instrumentos de transmissão cultural e fortalecimento identitário.

Ao trabalhar com brinquedos produzidos a partir dos conhecimentos tradicionais da comunidade, a escola indígena fortalece processos de aprendizagem intercultural, aproximando os conteúdos escolares das experiências culturais vivenciadas pelas crianças Ticuna.

A figura a seguir apresenta alguns brinquedos produzidos com materiais naturais durante as atividades desenvolvidas com os estudantes da Escola Municipal Indígena Æegacü Decatücü.

Figura 4 – Brinquedos tradicionais produzidos com materiais naturais.



Fonte: Silva, Ledeir.

A utilização de elementos da natureza na produção dos brinquedos evidencia a relação entre ludicidade, território e cultura na comunidade Ticuna. Essas práticas fortalecem conhecimentos tradicionais e contribuem para valorização da identidade cultural das crianças indígenas.

6.5 Música Ticuna e interação pedagógica

A pesquisa também evidenciou a importância da música indígena Ticuna como instrumento pedagógico e cultural dentro da escola indígena. Durante as observações realizadas, percebeu-se que as crianças demonstravam grande interesse e participação quando eram utilizadas músicas em língua Ticuna nas atividades pedagógicas.

Os professores entrevistados relataram que utilizam músicas indígenas principalmente em momentos de acolhimento, dinâmicas e atividades recreativas. O entrevistado 3 afirma: *“Eu utilizo músicas em língua Ticuna e em língua portuguesa*

para animar os alunos durante as atividades.” As músicas tradicionais contribuíram para ampliar a interação entre os estudantes e favoreceram maior participação das crianças nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Além disso, observou-se que os cantos indígenas despertavam forte identificação cultural entre os estudantes, especialmente quando relacionados às experiências vividas na comunidade. Tal aspecto evidencia o potencial pedagógico da música indígena na valorização da oralidade, da língua materna e da memória cultural Ticuna.

Freire (1989) destaca que o processo educativo precisa dialogar com os saberes e experiências culturais dos educandos. Nesse sentido, a valorização da música indígena no espaço escolar contribui para construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e culturalmente significativas.

7. LUDICIDADE E FORTALECIMENTO CULTURAL INDÍGENA

7.1 O brincar como prática de resistência cultural

As brincadeiras tradicionais indígenas constituem importantes formas de transmissão cultural e fortalecimento identitário. Entretanto, as transformações sociais contemporâneas vêm alterando significativamente as experiências lúdicas das crianças indígenas, ampliando a presença de brinquedos industrializados e tecnologias digitais no cotidiano das comunidades. Nesse cenário, a escola indígena assume importante papel na valorização das práticas culturais Ticuna e no fortalecimento da identidade das novas gerações.

7.2 Escola Indígena e valorização dos saberes tradicionais

A escola indígena possui importante papel na valorização dos saberes tradicionais e na construção de práticas pedagógicas interculturais que dialoguem com a realidade sociocultural da comunidade.

Na educação escolar indígena, a valorização dos saberes tradicionais representa uma importante estratégia de fortalecimento cultural e de preservação da memória coletiva. Os conhecimentos relacionados à oralidade, às práticas comunitárias, às brincadeiras tradicionais, aos cantos e às formas próprias de interação com a natureza constituem patrimônios culturais que precisam ser reconhecidos e incorporados ao cotidiano escolar. Dessa forma, a escola deixa de ser apenas espaço de transmissão de conteúdos e passa a atuar também como ambiente de valorização da identidade indígena.

Além disso, a articulação entre conhecimentos escolares e saberes tradicionais favorece a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas à realidade dos estudantes. No contexto Ticuna, as brincadeiras, músicas e

experiências culturais vivenciadas pelas crianças podem servir como ponto de partida para o desenvolvimento de diferentes conteúdos curriculares, fortalecendo a aprendizagem e ampliando os vínculos entre escola, comunidade e cultura local. Nesse sentido, a valorização dos saberes tradicionais contribui para consolidar uma educação intercultural comprometida com o respeito à diversidade cultural e com o protagonismo dos povos indígenas.

7.3 Ludicidade, interculturalidade e currículo

A discussão sobre ludicidade na educação escolar indígena exige compreender que o currículo não pode ser construído apenas a partir de conteúdos padronizados e desvinculados das realidades culturais das comunidades indígenas. No contexto Ticuna, as práticas pedagógicas precisam dialogar com os saberes tradicionais, com a oralidade, com as brincadeiras e com os modos próprios de ensinar e aprender presentes na comunidade.

A interculturalidade, nesse sentido, não deve ser entendida apenas como inserção superficial de elementos culturais nas atividades escolares, mas como construção de práticas educativas que valorizem os conhecimentos indígenas e promovam o diálogo entre diferentes formas de produção de conhecimento.

Walsh (2009) destaca que a interculturalidade crítica busca romper com modelos educacionais homogêneos e colonizadores, reconhecendo os saberes historicamente marginalizados pelos sistemas educacionais tradicionais. Assim, pensar a ludicidade na escola indígena implica reconhecer as brincadeiras, músicas e brinquedos tradicionais como conhecimentos legítimos e importantes no processo educativo.

Durante a pesquisa, observou-se que as práticas lúdicas tradicionais ainda aparecem de maneira limitada no currículo escolar da Escola Municipal Indígena Ægacü Decatücü. Muitas atividades desenvolvidas em sala de aula permanecem fortemente vinculadas ao modelo tradicional de ensino, centrado em exercícios escritos e reprodução de conteúdos.

Observou-se maior participação das crianças quando as atividades estavam relacionadas às brincadeiras tradicionais e aos elementos culturais da comunidade, evidenciando a importância de práticas pedagógicas contextualizadas à realidade Ticuna. Como afirma Freire (1989), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, reconhecendo que os conhecimentos construídos nas comunidades também possuem valor educativo.

Nesse sentido, a valorização das brincadeiras tradicionais no currículo escolar contribui para fortalecer a interculturalidade, a identidade cultural e os processos de resistência dos povos indígenas amazônicos.

7.4 O protagonismo docente na educação indígena

O professor indígena desempenha papel fundamental na construção de práticas pedagógicas interculturais e na valorização dos saberes tradicionais dentro da escola indígena. Por conhecer a língua, a cultura e as experiências da comunidade, o docente possui maiores possibilidades de desenvolver metodologias contextualizadas às realidades vivenciadas pelos estudantes.

Durante a pesquisa realizada na Escola Municipal Indígena Ægacü Decatücü, observou-se que os professores demonstravam preocupação com a valorização das brincadeiras e músicas tradicionais Ticuna, embora enfrentassem limitações relacionadas à ausência de materiais pedagógicos e espaços adequados para desenvolvimento das atividades lúdicas. Apesar dessas dificuldades, verificou-se esforço dos docentes em inserir elementos culturais da comunidade nas práticas pedagógicas, especialmente por meio de músicas indígenas, brincadeiras tradicionais e produção de brinquedos utilizando materiais naturais.

O entrevistado 3 destaca: “As crianças gostam muito quando a gente trabalha brincadeiras e músicas da cultura Ticuna.” A fala evidencia que os professores reconhecem o potencial pedagógico das práticas culturais indígenas no fortalecimento da aprendizagem e da participação dos estudantes.

O protagonismo docente na educação indígena também envolve a valorização da língua materna, da identidade cultural e dos conhecimentos tradicionais da comunidade.

Dessa forma, fortalecer a formação docente indígena e ampliar as condições de trabalho nas escolas indígenas constitui elemento essencial para consolidação de práticas pedagógicas mais lúdicas, contextualizadas e culturalmente referenciadas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a ludicidade, as brincadeiras tradicionais e a música indígena Ticuna constituem importantes instrumentos pedagógicos e culturais no processo de aprendizagem das crianças indígenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além de favorecerem a participação, a interação e o desenvolvimento das crianças, essas práticas fortalecem processos de pertencimento cultural, memória coletiva e valorização da identidade Ticuna.

Os resultados também demonstraram que as práticas pedagógicas da escola ainda enfrentam limitações estruturais relacionadas à ausência de materiais lúdicos, espaços adequados e maior inserção das brincadeiras tradicionais no cotidiano escolar. Apesar disso, observou-se grande interesse das crianças nas

atividades relacionadas à cultura indígena, especialmente nas oficinas, músicas e brincadeiras desenvolvidas durante a pesquisa.

Nesse contexto, conclui-se que a valorização das práticas lúdicas tradicionais na escola indígena contribui para construção de práticas pedagógicas interculturais mais contextualizadas às experiências socioculturais da comunidade Ticuna, fortalecendo processos de resistência cultural e valorização dos saberes indígenas no contexto amazônico.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GRANDO, Beleni Saléte; XAVANTE, Maria Aparecida; SILVA, Maria das Graças Ferreira. **Jogos e culturas indígenas**: possibilidades educativas interculturais. Cuiabá: EdUFMT, 2010.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1990.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial**. Brasília: MEC, 2009.

ENTRE A LÍNGUA MATERNA E O PORTUGUÊS: DESAFIOS DO ENSINO BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TICUNA EM TABATINGA-AM

Lener Firmino Pinto¹

Fabio Alves Gomes²

RESUMO

O presente artigo discute os desafios do ensino bilíngue na educação escolar indígena ticuna na Escola Municipal Indígena João Ayres da Cruz, localizada na comunidade Umariacú II, no município de Tabatinga-AM. A pesquisa parte da compreensão de que a educação escolar indígena constitui um espaço de resistência cultural, fortalecimento identitário e preservação linguística, mas ainda enfrenta dificuldades relacionadas à efetivação de uma educação específica e diferenciada. O estudo objetivou analisar os desafios enfrentados por professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no uso da língua materna e da língua portuguesa no cotidiano escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de estudo de caso, utilizando observação, entrevistas, questionários e conversas informais com professores, gestores e alunos da escola pesquisada. A fundamentação teórica dialoga com autores e documentos que discutem educação escolar indígena, interculturalidade, bilinguismo e políticas públicas educacionais, entre eles Freire, Grupioni, Luciano, RCNEI e a LDB nº 9.394/96. Os resultados evidenciam que, embora a língua ticuna permaneça viva na oralidade e nas relações socioculturais da comunidade, ainda existem dificuldades relacionadas ao domínio da leitura e da escrita na língua materna, à ausência de materiais didáticos específicos e à carência de formação adequada para o ensino bilíngue. Conclui-se que a valorização da língua materna, associada à implementação de

1 Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena, no Centro de Estudo Superiores de Tabatinga – CESTB), da Universidade do Estado do Amazonas – UEA). E-mail: pinto45eware@gmail.com.

2 Doutor em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas– UEA) E-mail: fbgomes@uea.edu.br.

políticas públicas efetivas e à formação docente intercultural, constitui elemento fundamental para o fortalecimento da educação escolar indígena e da identidade cultural ticuna.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena; Bilinguismo; Língua Ticuna; Interculturalidade; Amazônia.

1. INTRODUÇÃO

A educação escolar indígena no Brasil constitui um campo historicamente marcado por disputas, resistências e reivindicações em defesa da preservação cultural, da autonomia dos povos originários e do reconhecimento de seus modos próprios de ensinar e aprender. Durante séculos, a escola implantada nas comunidades indígenas esteve associada a projetos de colonização, evangelização e assimilação cultural, contribuindo significativamente para o apagamento de línguas, costumes e identidades indígenas. Nesse processo, a língua portuguesa foi imposta como instrumento de dominação, enquanto as línguas maternas foram marginalizadas dentro dos espaços escolares.

Freire (2004) destaca que a escola implantada nas comunidades indígenas historicamente atuou como instrumento de negação cultural e linguística, contribuindo para o enfraquecimento das línguas maternas e dos conhecimentos tradicionais dos povos originários.

A partir das mobilizações indígenas e das mudanças ocorridas no cenário político e educacional brasileiro, especialmente após a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, a educação escolar indígena passou a ser reconhecida como um direito específico e diferenciado, fundamentado na valorização das línguas maternas, das identidades étnicas e dos processos próprios de aprendizagem. Nesse contexto, a escola indígena passou a ser concebida não apenas como espaço de escolarização formal, mas também como território de fortalecimento cultural, linguístico e político dos povos indígenas.

Entretanto, apesar dos avanços legais e das conquistas alcançadas pelos movimentos indígenas, a efetivação de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue ainda enfrenta inúmeros desafios. Entre eles, destacam-se as dificuldades relacionadas ao ensino da língua materna, à ausência de materiais didáticos específicos, à insuficiência de formação docente voltada ao bilinguismo e às tensões existentes entre o ensino da língua portuguesa e a preservação das línguas indígenas no cotidiano escolar.

É nesse cenário que se insere a presente pesquisa, desenvolvida na Escola Municipal Indígena João Ayres da Cruz, localizada na comunidade Umariacú

II, no município de Tabatinga-AM. O estudo parte da compreensão de que o ensino bilíngue representa um dos principais desafios da educação escolar indígena contemporânea, especialmente no que se refere à valorização da língua ticuna no processo de leitura, escrita e aprendizagem escolar.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é analisar os desafios do ensino bilíngue na educação escolar indígena ticuna, refletindo sobre as dificuldades enfrentadas por professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem da língua materna e da língua portuguesa no contexto escolar indígena.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa, desenvolvido por meio de observação, entrevistas, aplicação de questionários e conversas informais com professores, gestores e alunos da escola investigada. A fundamentação teórica dialoga com autores e documentos que discutem educação escolar indígena, interculturalidade, bilinguismo e políticas públicas educacionais, entre eles Freire (2004), Grupioni (2004), Luciano (2006), RCNEI (1998; 2002) e a LDB nº 9.394/96.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: HISTÓRIA, RESISTÊNCIA E DIREITOS

2.1 Colonização, escola e apagamento cultural indígena

A história da educação escolar indígena no Brasil está diretamente relacionada ao processo de colonização europeia e às estratégias de dominação utilizadas sobre os povos originários. Desde os primeiros contatos entre colonizadores e indígenas, a escola foi utilizada como instrumento de controle cultural, religioso e linguístico, tendo como principal objetivo integrar os povos indígenas ao modelo de sociedade ocidental imposto pelos colonizadores.

Nesse contexto, a educação implantada nas comunidades indígenas desconsiderava os saberes tradicionais, os modos próprios de organização social e os processos educativos desenvolvidos historicamente pelos povos indígenas. A língua portuguesa passou a ocupar posição central no ensino escolar, enquanto as línguas indígenas foram silenciadas e, em muitos casos, proibidas dentro dos espaços educacionais.

Freire (2004) evidencia que a escola atuou historicamente como mecanismo de negação cultural e linguística dos povos indígenas.

A Constituição assegurou aos povos indígenas o direito à manutenção de suas línguas, culturas e processos próprios de aprendizagem, estabelecendo que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurado às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.”

A partir desse reconhecimento legal, a educação escolar indígena passou a ser compreendida como modalidade específica de ensino, vinculada às realidades culturais, linguísticas e territoriais dos povos indígenas. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 reforçou esses princípios ao garantir o direito à educação bilíngue e intercultural nas escolas indígenas.

Apesar desses avanços legais, muitos desafios ainda permanecem presentes na realidade das escolas indígenas brasileiras. Entre eles, destacam-se: a insuficiência de políticas públicas efetivas; a precariedade estrutural das escolas; a ausência de materiais didáticos específicos; as dificuldades relacionadas ao ensino da língua materna e a formação insuficiente de professores para atuar na educação intercultural e bilíngue.

Dessa maneira, compreender a trajetória histórica da educação escolar indígena torna-se fundamental para analisar os desafios contemporâneos enfrentados pelas comunidades indígenas na luta pela valorização de seus saberes, de suas línguas e de suas identidades culturais.

2.2 Avanços legais e políticas públicas para a educação escolar indígena

As transformações ocorridas na educação escolar indígena brasileira resultam de intensas mobilizações dos povos indígenas em defesa de seus direitos culturais, territoriais e educacionais. Essas reivindicações passaram a ganhar maior visibilidade principalmente a partir da década de 1970, período marcado pelo fortalecimento dos movimentos sociais indígenas e pelas discussões sobre diversidade cultural e direitos humanos no Brasil.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas conquistaram importantes garantias legais relacionadas à preservação de suas identidades étnicas, de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem. A educação escolar indígena passou, então, a ser reconhecida como direito específico e diferenciado, fundamentado no respeito à diversidade cultural e linguística.

Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 consolidou juridicamente os princípios da educação escolar indígena ao estabelecer, nos artigos 78 e 79, a obrigatoriedade da oferta de uma educação bilíngue e intercultural voltada às especificidades dos povos indígenas. A legislação determina que os sistemas de ensino devem garantir programas educacionais capazes de fortalecer: as práticas socioculturais; as línguas maternas; as memórias históricas e as identidades étnicas dos povos indígenas.

Além da LDB, outros documentos passaram a orientar a política educacional indígena no Brasil, entre eles o Referencial Curricular Nacional

para as Escolas Indígenas (RCNEI), elaborado pelo Ministério da Educação. O RCNEI reconhece que a educação escolar indígena deve valorizar os conhecimentos tradicionais e promover o diálogo intercultural entre os saberes indígenas e os conhecimentos científicos da sociedade envolvente.

Segundo o RCNEI: “As tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosos, as representações simbólicas, as organizações políticas, os projetos de futuro [...] são na maioria dos casos, manifestado através do uso de mais de uma língua.”

Essa perspectiva evidencia que a língua materna possui papel central na construção da identidade cultural e na transmissão dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. Dessa forma, a educação escolar indígena não deve limitar-se ao ensino formal da língua portuguesa, mas valorizar também os processos educativos construídos historicamente pelas próprias comunidades indígenas.

No estado do Amazonas, onde se concentra uma das maiores populações indígenas do país, diferentes políticas públicas foram implementadas com o objetivo de fortalecer a educação escolar indígena.

Entretanto, apesar dos avanços legais e institucionais, ainda existem inúmeras dificuldades para a efetivação de uma educação verdadeiramente diferenciada. Muitas escolas indígenas continuam enfrentando: ausência de materiais didáticos na língua materna; insuficiência de formação específica para professores; precarização das estruturas escolares e pouca participação indígena na elaboração das políticas educacionais.

Nesse sentido, conforme destacam Kahn e Azevedo (2004), a consolidação de uma educação escolar indígena de qualidade depende diretamente da valorização dos professores indígenas, da formação intercultural e da autonomia das comunidades na construção de seus projetos educativos.

2.3 Educação escolar indígena e identidade Ticuna

A educação escolar indígena no estado do Amazonas está profundamente relacionada à diversidade étnica, cultural e linguística existente na região. O Amazonas concentra uma das maiores populações indígenas do Brasil, reunindo dezenas de povos originários que preservam diferentes formas de organização social, práticas culturais, cosmologias e línguas maternas.

Essa realidade provocou profundas consequências culturais, afetando os modos tradicionais de transmissão dos conhecimentos indígenas e contribuindo para o desaparecimento de diversas línguas no território amazônico.

Apesar dessas dificuldades históricas, os povos indígenas do Amazonas desenvolveram importantes movimentos de resistência em defesa de seus direitos culturais e educacionais. Nesse cenário, o povo Ticuna destaca-se por sua forte

organização política e pela luta em favor da valorização da língua materna, da cultura e da autonomia da educação escolar indígena.

Os Ticuna constituem um dos maiores povos indígenas da Amazônia brasileira, estando presentes principalmente na região do Alto Solimões, nos municípios de Tabatinga, Benjamin Constant e Santo Antônio do Içá. Mesmo diante das influências externas e do contato intenso com a sociedade não indígena, os Ticuna mantêm viva sua língua materna e seus conhecimentos tradicionais, fortalecendo sua identidade cultural por meio das práticas comunitárias e da educação escolar indígena.

Segundo Cruz (2006, p. 5), os Ticuna convivem diariamente com diferentes grupos sociais, mas preservam sua língua materna como elemento fundamental de sua identidade cultural: “Ticuna convivem e relacionam-se com diferentes atores sociais e, apesar do intenso contato, preserva ainda hoje a língua materna de forma dinâmica e prática da sua cultura material e imaterial.”

A Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB) possui importante atuação nesse processo, especialmente na construção de propostas curriculares voltadas à realidade das comunidades indígenas ticuna. A organização defende uma educação escolar indígena fundamentada na valorização da cultura, da língua materna e dos conhecimentos tradicionais do povo Ticuna.

Ao discutir o perfil do professor indígena, a proposta curricular da OGPTB destaca a necessidade de uma formação comprometida com a valorização cultural e com os interesses da comunidade: “Um professor que tenha ideia da educação específica e diferenciada. Que dê valor ao conhecimento do nosso saber tradicional. Que seja idealista [...] queremos um professor de qualidade, de caráter, de respeito que assuma a sua responsabilidade em relação ao trabalho que vem desenvolver entre nós.”

Essa perspectiva evidencia que a educação escolar indígena ticuna não se limita ao ensino formal de conteúdos escolares, mas envolve também a preservação dos conhecimentos ancestrais, das tradições e das formas próprias de organização comunitária.

Entretanto, apesar das conquistas legais e organizacionais, a realidade das escolas indígenas ainda apresenta inúmeros desafios. Muitas instituições enfrentam dificuldades relacionadas: à falta de infraestrutura adequada; à ausência de materiais didáticos específicos; à insuficiência de formação bilíngue para professores e e às limitações no ensino da leitura e da escrita na língua materna.

Além disso, em diversas situações, o ensino da língua portuguesa acaba predominando no cotidiano escolar, contribuindo para o enfraquecimento do uso formal da língua ticuna, especialmente na escrita. Essa realidade demonstra que a efetivação de uma educação escolar indígena específica e diferenciada ainda constitui um desafio permanente para as comunidades indígenas do Amazonas.

2.4 Interculturalidade, língua materna e educação diferenciada

A discussão sobre educação escolar indígena está diretamente relacionada ao conceito de interculturalidade, entendido como um processo de diálogo, reconhecimento e valorização das diferentes culturas presentes no espaço educacional. No contexto das escolas indígenas, a interculturalidade representa a possibilidade de articulação entre os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas e os conhecimentos científicos da sociedade envolvente, sem que isso signifique a negação das identidades culturais indígenas. Nesse sentido, pensar a educação escolar indígena implica compreender a escola como espaço de construção cultural e fortalecimento identitário.

No caso das comunidades indígenas, a língua materna assume papel fundamental nesse processo, pois representa muito mais que um mecanismo de comunicação. A língua expressa os conhecimentos tradicionais, os modos de vida, as cosmologias e as formas de interpretação do mundo construídas historicamente pelos povos indígenas.

Para Luciano (2006), os povos indígenas organizam suas práticas sociais, culturais e espirituais a partir de uma visão de mundo própria, profundamente vinculada à memória coletiva e às experiências ancestrais. Dessa forma, o fortalecimento da língua materna contribui diretamente para a preservação da identidade cultural e para a continuidade histórica das comunidades indígenas.

Nesse contexto, a educação escolar indígena bilíngue deve garantir não apenas o ensino da língua portuguesa, mas também o fortalecimento da língua indígena em suas dimensões oral e escrita. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) destaca que os processos educativos indígenas se manifestam, em muitos casos, por meio do uso de mais de uma língua, reforçando a importância do bilinguismo nas escolas indígenas.

Entretanto, a implementação de uma educação verdadeiramente bilíngue ainda enfrenta inúmeros obstáculos nas escolas indígenas brasileiras. Em muitas comunidades, a língua materna permanece restrita à oralidade, enquanto a leitura e a escrita continuam predominantemente associadas à língua portuguesa.

Ao discutir essa realidade, Maher (2006) afirma que a educação escolar indígena precisa superar modelos educacionais homogêneos e reconhecer as especificidades linguísticas e culturais dos povos indígenas. Para a autora, o ensino bilíngue não pode ser reduzido apenas à tradução de conteúdos escolares, mas deve envolver processos pedagógicos comprometidos com a valorização da identidade indígena e da autonomia cultural.

Além disso, a educação diferenciada pressupõe participação efetiva das comunidades indígenas na organização da escola, na construção curricular e na definição das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a escola indígena deve atuar

como espaço de fortalecimento cultural e político, respeitando os processos próprios de aprendizagem de cada povo.

Segundo Sechi (2006), a escola indígena assume características próprias conforme o nível de participação comunitária e de autonomia conquistado pelas comunidades indígenas. Isso significa que a construção de uma educação intercultural depende diretamente do reconhecimento das especificidades locais e do protagonismo indígena na condução dos processos educativos.

Dessa maneira, pensar a educação escolar indígena no contexto amazônico exige compreender que língua, cultura e identidade encontram-se profundamente articuladas. A valorização da língua ticuna no ambiente escolar representa não apenas um direito garantido legalmente, mas também um mecanismo de resistência, preservação cultural e fortalecimento das identidades indígenas diante das transformações sociais contemporâneas.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa, desenvolvido na Escola Municipal Indígena João Ayres da Cruz, localizada na comunidade Umariacú II, no município de Tabatinga-AM. A investigação buscou compreender os desafios do ensino bilíngue na educação escolar indígena ticuna, especialmente no que se refere ao uso da língua materna e da língua portuguesa no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa foi realizada com professores indígenas, gestores escolares e estudantes do Ensino Fundamental I pertencentes predominantemente à etnia Ticuna. Os professores participantes possuem formação superior em áreas como Pedagogia, Letras e Geografia, apresentando experiência significativa na educação escolar indígena.

Para a realização da pesquisa foram utilizados diferentes instrumentos de coleta de dados, entre eles: observação participante, entrevistas, questionários e conversas informais. A observação possibilitou acompanhar o cotidiano escolar, as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e o uso das línguas no ambiente escolar.

Os dados obtidos foram organizados e analisados a partir da abordagem qualitativa, considerando as falas dos participantes, as observações realizadas no ambiente escolar e os registros produzidos ao longo da investigação. A análise buscou identificar aspectos relacionados ao ensino bilíngue, à valorização da língua materna, às dificuldades de leitura e escrita e às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola indígena.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A realidade da Escola Municipal Indígena João Ayres da Cruz

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Indígena João Ayres da Cruz, localizada na comunidade Umariacú II, no município de Tabatinga-AM. A instituição atende estudantes indígenas do Ensino Fundamental I e constitui importante espaço educativo para a comunidade ticuna. Durante o período de investigação, observou-se que a escola desempenha não apenas função pedagógica, mas também papel significativo na preservação cultural e linguística da comunidade indígena.

No cotidiano escolar, verificou-se que a língua ticuna permanece fortemente presente nas relações sociais entre alunos, professores e demais membros da comunidade. Entretanto, embora a oralidade da língua materna continue viva no ambiente escolar, foram identificadas dificuldades relacionadas à leitura e à escrita em ticuna, principalmente no desenvolvimento das práticas formais de alfabetização bilíngue.

A observação das atividades pedagógicas evidenciou que muitos professores ainda utilizam metodologias tradicionais de ensino, centradas na exposição oral, cópia de conteúdos no quadro e reprodução de exercícios escritos.

Esse fator contribui significativamente para a aproximação entre os conhecimentos escolares e os saberes tradicionais da comunidade, fortalecendo a identidade cultural indígena dentro do espaço educativo.

A presença de professores indígenas contribui significativamente para a aproximação entre os conhecimentos escolares e os saberes tradicionais da comunidade, fortalecendo a identidade cultural indígena dentro do espaço educativo.

Nesse contexto, a proposta curricular da Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB) reforça que o professor indígena deve estar comprometido com a valorização dos saberes tradicionais e com a defesa da educação específica e diferenciada. Segundo o documento: “Um professor que tenha ideia da educação específica e diferenciada. Que dê valor ao conhecimento do nosso saber tradicional. Que seja idealista [...] queremos um professor de qualidade, de caráter, de respeito que assuma a sua responsabilidade em relação ao trabalho que vem desenvolver entre nós.”

A fala evidencia que o papel do professor indígena ultrapassa a simples transmissão de conteúdos escolares, envolvendo também compromisso com a preservação cultural, com a valorização da língua materna e com o fortalecimento da identidade ticuna.

4.2 O ensino bilíngue e os desafios da língua materna

Os resultados da pesquisa revelam que o ensino bilíngue constitui um dos principais desafios enfrentados pela escola indígena investigada. Embora a legislação brasileira assegure o direito à utilização das línguas maternas nos processos educativos indígenas, a efetivação desse direito ainda encontra inúmeros obstáculos no cotidiano escolar.

Observou-se que a língua ticuna é amplamente utilizada na oralidade entre os alunos e professores, principalmente nas interações informais. Entretanto, quando se trata das práticas de leitura e escrita, a língua portuguesa assume predominância significativa no ambiente escolar.

Durante as entrevistas, os professores relataram dificuldades para desenvolver atividades de alfabetização na língua ticuna, especialmente pela ausência de formação específica e pela carência de materiais didáticos adequados. Muitos afirmaram que conseguem falar a língua materna, mas enfrentam dificuldades na escrita formal do idioma.

Um dos relatos dos docentes evidencia essa problemática: “Principalmente na língua materna e a segunda a língua portuguesa, e em cada disciplina tem que utilizar o próprio idioma e tem que traduzir em português.”

Além disso, os professores destacaram que a ausência de materiais didáticos específicos dificulta significativamente o desenvolvimento das atividades em língua ticuna. Muitos docentes precisam adaptar conteúdos produzidos em português ou elaborar materiais próprios para atender às necessidades da comunidade escolar.

Essa realidade reforça as discussões de Maher (2006), ao afirmar que a educação escolar indígena não pode limitar-se à simples tradução de conteúdos da língua portuguesa para a língua indígena. O ensino bilíngue exige metodologias específicas, formação docente adequada e valorização efetiva das línguas indígenas nos processos educativos.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre oralidade e escrita na língua ticuna. Os dados da pesquisa demonstram que muitos alunos utilizam a língua materna cotidianamente na comunicação oral, mas apresentam dificuldades relacionadas à leitura e à produção escrita no idioma indígena.

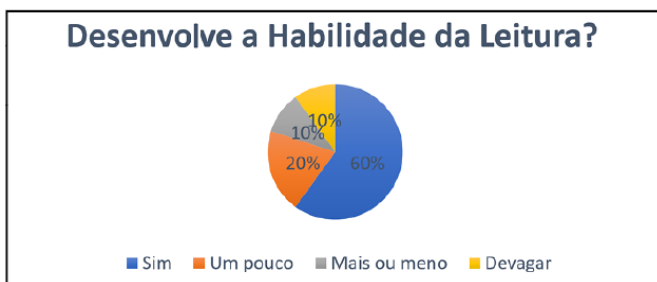
Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) destaca que a língua indígena deve assumir papel central nos processos educativos, contribuindo para o fortalecimento cultural e identitário das comunidades indígenas.

Assim, a valorização da língua materna no ambiente escolar representa não apenas uma questão pedagógica, mas também um compromisso político e cultural com a preservação da identidade do povo Ticuna.

4.3 Leitura, escrita e predominância da língua portuguesa

Os dados da pesquisa demonstram predominância do uso da língua portuguesa nas práticas formais de leitura e escrita, embora a língua ticuna permaneça fortemente presente nas relações orais e socioculturais da comunidade indígena.

Gráfico 2 – Desenvolvimento da habilidade de leitura entre os alunos indígenas.



Fonte: Pinto (2024).

Os dados apresentados no gráfico evidenciam que a maioria dos estudantes ainda enfrenta dificuldades relacionadas ao desenvolvimento da leitura, especialmente na língua materna. Essa realidade reforça os desafios do ensino bilíngue na escola indígena, principalmente diante da ausência de materiais didáticos específicos e da limitada formação docente voltada à alfabetização em língua ticuna.

4.4 Formação docente e desafios da educação bilíngue

A formação docente constitui um dos principais elementos para o fortalecimento da educação escolar indígena, especialmente no contexto do ensino bilíngue e intercultural. No entanto, os dados obtidos durante a pesquisa revelam que ainda existem inúmeras dificuldades relacionadas à preparação dos professores para atuar nas especificidades da escola indígena ticuna.

Embora os docentes participantes da pesquisa possuam formação superior em áreas como Pedagogia, Letras e Geografia, muitos relataram não possuir formação específica voltada ao ensino da língua ticuna, principalmente no que se refere à leitura, escrita e sistematização gramatical do idioma indígena.

Em muitos casos, os docentes tornam-se falantes da língua materna por vivência comunitária, mas não recebem preparação adequada para trabalhar pedagogicamente a escrita formal da língua indígena no ambiente escolar.

Ao refletirem sobre os desafios enfrentados em sala de aula, os professores destacaram a necessidade de maior apoio pedagógico e de formação específica

para o trabalho com os dois idiomas. Um dos relatos evidencia essa preocupação: “Os desafios enfrentados pelos professores são inúmeros. Ainda falta muitas coisas a ser direcionada para a escola. A leitura e a escrita na escola também são grandes desafios.”

A fala demonstra que os desafios ultrapassam questões linguísticas, envolvendo também condições estruturais, metodológicas e pedagógicas para o desenvolvimento de uma educação diferenciada.

Nesse sentido, Kahn e Azevedo (2004) afirmam que a consolidação da educação escolar indígena depende diretamente da valorização do magistério indígena e da ampliação de programas de formação inicial e continuada voltados às especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas.

Outro aspecto recorrente nas falas dos professores refere-se à insuficiência de materiais didáticos específicos para o ensino da língua ticuna. Os docentes relataram que muitos conteúdos utilizados em sala de aula são adaptados de materiais produzidos originalmente em língua portuguesa, dificultando o fortalecimento do ensino bilíngue.

Os professores afirmaram ainda que: “Os materiais de língua portuguesa já são mais acessíveis [...] embora não sejam suficientes para auxiliar nas atividades ou como complemento para uma boa leitura do professor e principalmente do aluno.”

Essa situação evidencia que o ensino da língua materna ainda ocupa posição secundária em muitas práticas escolares, principalmente pela ausência de investimentos públicos voltados à produção de materiais específicos para as escolas indígenas.

Além disso, observou-se que muitos professores buscam construir estratégias próprias para tornar as aulas mais dinâmicas e contextualizadas à realidade dos alunos.

Essas iniciativas demonstram o esforço dos docentes para desenvolver metodologias mais participativas e interculturais, mesmo diante das limitações existentes.

A ausência de políticas públicas voltadas à formação bilíngue e à produção de materiais específicos continua dificultando a consolidação de uma educação escolar indígena verdadeiramente diferenciada.

Segundo Maher (2006), a educação escolar indígena precisa romper com modelos homogêneos de ensino e reconhecer as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas. Para a autora, a construção de uma escola intercultural exige autonomia pedagógica, valorização da língua materna e participação ativa das comunidades indígenas nos processos educativos.

Nesse contexto, percebe-se que os desafios enfrentados pela Escola Municipal Indígena João Ayres da Cruz refletem questões presentes em

diferentes realidades da educação escolar indígena brasileira. Embora existam avanços legais importantes, a efetivação de uma educação específica, diferenciada e intercultural ainda depende: de investimentos estruturais; da valorização docente; da ampliação da formação específica e do fortalecimento das políticas públicas voltadas às comunidades indígenas.

Os desafios identificados evidenciam que a efetivação de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural ainda constitui uma realidade em construção, exigindo investimentos em formação docente, fortalecimento da língua materna e ampliação de políticas públicas voltadas às comunidades indígenas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender os desafios enfrentados pela educação escolar indígena ticuna na Escola Municipal Indígena João Ayres da Cruz, localizada na comunidade Umariacú II, no município de Tabatinga-AM. Ao longo do estudo, ficou evidente que a escola indígena constitui importante espaço de fortalecimento cultural, linguístico e identitário, embora ainda enfrente inúmeras dificuldades relacionadas à efetivação de uma educação específica e diferenciada.

Os resultados demonstraram que a língua ticuna permanece fortemente presente na oralidade e nas relações socioculturais da comunidade, configurando-se como elemento central da identidade do povo indígena. Entretanto, observou-se que a leitura e a escrita na língua materna ainda representam desafios significativos tanto para os estudantes quanto para os professores, especialmente devido à ausência de materiais didáticos específicos e à insuficiência de formação docente voltada ao ensino bilíngue.

A pesquisa também revelou que a língua portuguesa ocupa posição predominante nas práticas formais de escolarização, principalmente nas atividades de leitura e escrita.

Nesse sentido, a pesquisa reforça que a educação escolar indígena não pode ser compreendida apenas como extensão do modelo escolar não indígena. Trata-se de uma modalidade de ensino que exige reconhecimento das especificidades culturais, linguísticas e históricas dos povos indígenas, bem como participação efetiva das comunidades na construção dos processos educativos.

Dessa forma, torna-se fundamental ampliar políticas públicas voltadas: à formação específica de professores indígenas; à produção de materiais didáticos bilíngues; ao fortalecimento da língua materna e à valorização dos saberes tradicionais no ambiente escolar.

Além disso, torna-se necessário fortalecer políticas educacionais capazes

de garantir condições efetivas para a valorização da língua materna e da educação intercultural nas escolas indígenas.

Por fim, conclui-se que o fortalecimento da língua ticuna no contexto escolar representa não apenas uma questão pedagógica, mas também uma luta política e cultural pela preservação da identidade indígena e pela valorização dos conhecimentos ancestrais das comunidades amazônicas.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CRUZ, Jocilene Gomes da. **Abordagem sociológica sobre os Ticuna no contexto contemporâneo**. Manaus, 2006. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/ticuna>. Acesso em: 01 maio 2006.
- FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. *In*: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2004.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Educação escolar indígena: formação e políticas públicas**. Brasília: MEC, 2004.
- KAHN, Marina; AZEVEDO, Marta Maria. Formação de professores indígenas e políticas públicas educacionais. *In*: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: MEC, 2004.
- MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Educação intercultural e bilinguismo indígena no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 11-27, 2006.
- ORGANIZAÇÃO GERAL DOS PROFESSORES TICUNA BILÍNGUES – OGPTB. **Proposta curricular das escolas Ticuna**. Benjamin Constant-AM: OGPTB, 2002.
- RCNEI – **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- SECHI, Daniela. Escola indígena e interculturalidade: desafios contemporâneos da educação diferenciada. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 199-214, 2006.

DA FLORESTA E DAS ÁGUAS EMERGE O MAGÜTA GUERREIRO: ANCESTRALIDADE, COSMOLOGIA E IDENTIDADE CULTURAL MAGÜTA/TICUNA (OU TIKUNA) NO ALTO SOLIMÕES

Paulino da Silva Alexandre¹

Maria Auxiliadora Coelho Pinto²

RESUMO

O presente artigo discute aspectos da ancestralidade, cosmologia e identidade cultural do povo Magüta/Ticuna no contexto do Alto Solimões, Amazonas. A pesquisa foi realizada na comunidade indígena São Leopoldo, localizada em Benjamin Constant-AM, envolvendo sujeitos pertencentes ao povo Magüta/Ticuna (ou Ticuna). O estudo objetivou compreender como o grupo étnico se percebe como sujeito ancestral vinculado à floresta e às águas sagradas. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, aproximação etnográfica e narrativas orais. Os resultados evidenciam que a floresta, as águas, os seres espirituais e os conhecimentos ancestrais constituem elementos centrais da organização cosmológica e identitária Ticuna, fortalecendo processos de pertencimento territorial e resistência cultural. Conclui-se que a valorização das narrativas ancestrais representa importante mecanismo de fortalecimento das epistemologias indígenas amazônicas.

Palavras-chave: Povo Magüta; Cosmologia indígena; Ancestralidade; Cultura; Amazônia.

1 Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena, no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga – CESTB, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA). E-mail: paulinoalexandre694@gmail.com.

2 Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestra em Estudos Amazônicos pela Universidade Nacional da Colômbia (UNAL - Sede Amazônia). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Coordena o grupo de pesquisa Educação e Diversidade Amazônica (Gpeda). E-mail: mcpinto@uea.edu.br.

1. INTRODUÇÃO

O povo Magüta, conhecido nacionalmente como Ticuna, constitui uma das maiores populações indígenas da região do Alto Solimões, Amazonas, mantendo fortes vínculos culturais, linguísticos e espirituais com os territórios da tríplice fronteira entre Brasil, Peru e Colômbia.

Na cosmologia Magüta/Ticuna, floresta, rio, território e espiritualidade constituem dimensões inseparáveis da existência humana. As narrativas ancestrais transmitidas oralmente entre as gerações expressam formas próprias de compreender o mundo amazônico, fortalecendo processos de pertencimento cultural, memória coletiva e resistência identitária diante das transformações históricas vivenciadas pelos povos indígenas da Amazônia.

O objetivo geral deste estudo consiste em compreender como o Magüta/Ticuna, por meio de suas tradições, se percebe como um ser guerreiro oriundo da floresta e das águas sagradas.

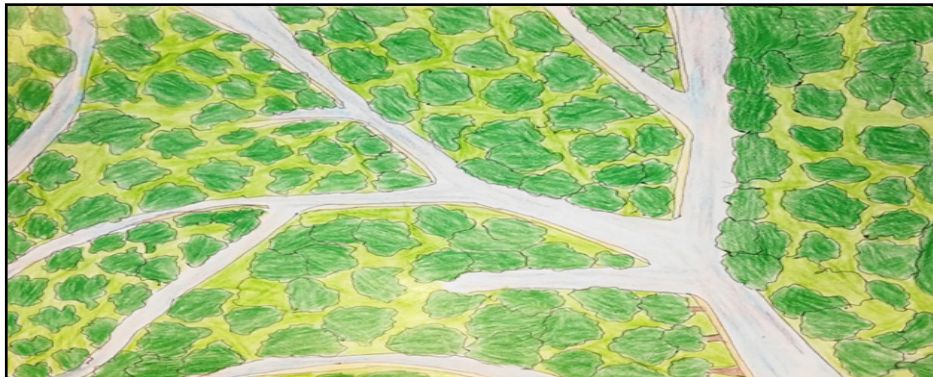
Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, aproximação etnográfica e narrativas orais. A investigação ocorreu na comunidade indígena São Leopoldo, localizada no município de Benjamin Constant-AM, utilizando aproximação etnográfica, observações e narrativas orais de sujeitos pertencentes ao povo Magüta/Ticuna.

2. POVO MAGÜTA: ORIGEM, COSMOLOGIA E PROCESSO HISTÓRICO

2.1 Origem Magüta: filhos da floresta e das águas sagradas

A origem do povo Magüta encontra-se profundamente vinculada à cosmologia indígena e às narrativas ancestrais transmitidas oralmente entre as gerações. Na tradição cultural do povo, os primeiros Magüta surgiram das águas sagradas do território do Eware, espaço simbólico considerado sagrado e responsável pela origem da humanidade.

Segundo Vasques (2021), a própria denominação “Magüta” está relacionada ao ato de ser pescado das águas: “A palavra ‘Magü’ significa ‘içar’, ‘pescar’, e o sufixo ‘ta’ se refere ao coletivo de gente, povo: ‘povo pescado’ seria o sentido literal da palavra” (Vasques, 2021, p. 38).

Figura 1 – Igarapé do Eware, território sagrado de origem do povo Magüta.

Fonte: Paulino Alexandre (2024).

Na tradição oral Magüta/Ticuna (ou Tikuna), os primeiros seres da humanidade originaram-se das pernas de Ngutapa, dando origem aos irmãos Yo'i, Aicüna, Ipi e Mowatcha. Esses seres ancestrais já nasceram adultos e dotados de conhecimentos culturais, responsáveis pela organização do mundo e pela constituição da humanidade Magüta.

As narrativas ancestrais também relacionam a origem da humanidade Magüta aos frutos sagrados da floresta e às relações espirituais estabelecidas entre os seres originários presentes na cosmologia desse povo.

Segundo Márcia Wayna Kambeba: “Esses ensinamentos ainda mantidos hoje, contribuem para constituição de identidade, da noção de pessoa, dos valores e crenças, do coletivo social, da relação com a natureza, do respeito ao outro, do entendimento de partilha...” (Kambeba, 2020, p. 14).

Além disso, o jenipapo ocupa importante significado simbólico na origem da humanidade Ticuna. Após o conflito entre Yo'i e Ipi, este último foi castigado e obrigado a ralar jenipapo continuamente, misturando sua própria carne à massa do fruto.

A narrativa evidencia a profunda relação entre natureza, corpo e ancestralidade na cosmologia indígena.

Na sequência da narrativa ancestral, a mistura produzida por Ipi foi lançada nas águas do igarapé do Eware por Tetchi arü Ngu'i, transformando-se em cardumes de peixes que posteriormente dariam origem à humanidade Magüta/Ticuna (ou Tikuna).

Após a ralação do jenipapo, a narrativa ancestral descreve a transformação dos elementos lançados no igarapé do Eware em espécies de peixes, simbolizando o surgimento da vida.

A transformação simbólica dos elementos nas águas sagradas reforça o entendimento indígena sobre a relação espiritual entre natureza e humanidade.

Posteriormente, Yo'i utilizou diferentes elementos para pescar os seres que habitavam as águas do Eware. Com caroços de tucumã, pescou os animais; com a macaxeira, pescou os primeiros Magüta, responsáveis pelo povoamento da terra.

Figura 2 – Yo'i pescando os primeiros seres nas águas sagradas do Eware.



Fonte: Paulino Silva (2024).

A imagem simboliza a emergência da humanidade Magüta a partir das águas sagradas, reafirmando a compreensão de que os Magüta/Ticuna (ou Tikuna) são filhos da floresta e das águas, profundamente vinculados ao território ancestral do Eware.

A narrativa da pesca realizada por Yo'i constitui um dos principais elementos da memória cultural Magüta/Ticuna, fortalecendo a compreensão de pertencimento territorial e ancestralidade indígena. Conforme Gruber (1997), Yo'i pescou diferentes povos e animais das águas do Eware, organizando simbolicamente a humanidade e a ocupação do território.

Nesse sentido, a cosmologia Magüta demonstra que a existência humana encontra-se profundamente relacionada aos elementos da natureza amazônica. Floresta, água, animais e seres espirituais não aparecem separados da humanidade, mas articulados à própria constituição cultural e identitária do povo Magüta/Ticuna (ou Tikuna).

2.2 Povo Magüta: processo histórico

Além das narrativas cosmológicas de origem, a trajetória histórica do povo Magüta também foi marcada por processos de violência, exploração e resistência cultural ao longo do tempo. Na região do Alto Solimões, os Magüta/Ticuna (ou Tikuna) enfrentaram diferentes formas de dominação durante os ciclos econômicos da Amazônia, especialmente no período da exploração seringalista.

Apesar dessas dificuldades históricas, o povo Magüta desenvolveu importantes estratégias de resistência cultural, preservando sua língua, seus rituais, suas narrativas ancestrais e sua relação espiritual com o território amazônico.

A partir desse reconhecimento legal, as comunidades indígenas passaram a fortalecer movimentos de valorização identitária, educação diferenciada e preservação das tradições culturais.

Atualmente, os Magüta continuam desenvolvendo práticas de resistência cultural por meio: da preservação da língua; da valorização dos rituais ancestrais; da defesa do território e da transmissão dos conhecimentos tradicionais entre as gerações.

Nesse contexto, a luta desse povo ultrapassa a defesa territorial, envolvendo também a valorização das epistemologias indígenas e das formas próprias de compreender a relação entre natureza, espiritualidade e existência humana.

3. GUERREIRO MAGÜTA DA ANCESTRALIDADE: MEMÓRIA, PERTENCIMENTO E IDENTIDADE

A ancestralidade ocupa posição central na construção da identidade cultural do povo Magüta, manifestando-se na oralidade, nos rituais e nas práticas culturais transmitidas entre as gerações.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas reconhece que os processos educativos indígenas encontram-se profundamente relacionados à oralidade, à memória coletiva e aos conhecimentos tradicionais transmitidos entre as gerações (BRASIL, 2002).

De acordo com Hall (2015), a identidade cultural constitui processo contínuo de construção histórica e simbólica, sendo permanentemente fortalecida pelas experiências coletivas, pela memória e pelo pertencimento cultural. No contexto indígena, a ancestralidade atua como elemento fundamental na preservação das identidades coletivas frente às transformações sociais contemporâneas.

Ao relatar sua própria trajetória, o autor reafirma o pertencimento ao povo Magüta e evidencia como os ensinamentos transmitidos pelos mais velhos permanecem orientando sua existência no território amazônico.

A trajetória do guerreiro Magüta também foi marcada pelas experiências vividas na comunidade indígena Umariacü II, localizada na região do Alto Solimões. As vivências relacionadas à pesca, à agricultura, à oralidade dos anciãos e às práticas culturais tradicionais constituíram importantes espaços de aprendizagem e fortalecimento identitário.

Desde a infância, o contato com os saberes tradicionais ocorreu por meio das histórias narradas pelos anciãos da comunidade, das práticas culturais realizadas coletivamente e da convivência cotidiana com os elementos da floresta e das águas. Esses conhecimentos ultrapassam a dimensão escolar formal, constituindo formas próprias de educação e aprendizagem indígena.

Conforme destaca Munduruku (2012), os povos indígenas constroem seus processos educativos a partir da experiência comunitária, da oralidade e da relação espiritual com o território. Assim, aprender significa também escutar os mais velhos, compreender os sinais da natureza e respeitar os seres que compõem o universo cosmológico indígena.

No contexto Magüta, o guerreiro ancestral não é definido apenas pela força física, mas principalmente pela capacidade de proteger a cultura, preservar os conhecimentos tradicionais e manter viva a relação espiritual com o território. O guerreiro indígena é aquele que carrega consigo a memória dos antepassados e assume o compromisso de transmitir os saberes ancestrais às novas gerações.

Entretanto, mesmo diante dessas mudanças, a ancestralidade continua funcionando como importante mecanismo de fortalecimento identitário e resistência cultural. A permanência da língua materna, das narrativas míticas e das práticas espirituais demonstra a capacidade de resistência histórica do povo Magüta/Ticuna frente aos processos de invisibilização cultural.

Além disso, a educação escolar indígena também passou a ocupar papel importante na valorização cultural do povo Magüta/Ticuna. A presença de escolas indígenas e de professores pertencentes às próprias comunidades contribuiu para fortalecer debates sobre interculturalidade, identidade indígena e preservação dos saberes tradicionais.

Segundo Luciano (2006), a valorização das epistemologias indígenas representa importante mecanismo de resistência frente aos modelos coloniais de produção do conhecimento. Nesse sentido, a escrita autobiográfica indígena constitui não apenas registro pessoal, mas também afirmação política, cultural e epistemológica.

A narrativa do guerreiro Magüta revela que floresta, rio, território e ancestralidade não aparecem separados da vida humana. Ao contrário, constituem elementos integrados à existência indígena e à construção da identidade cultural Magüta/Ticuna.

Assim, compreender a história do guerreiro Magüta significa reconhecer que os saberes ancestrais continuam vivos na memória coletiva do povo Ticuna, fortalecendo práticas culturais, modos de vida e formas próprias de compreender o mundo amazônico.

4. O SIGNIFICADO DA FLORESTA, DAS ÁGUAS E DOS SERES SAGRADOS PARA O MAGÜTA

4.1 Água, floresta, animais, plantas e fogo na cosmovisão Magüta

Na tradição Magüta, as plantas medicinais também ocupam importante função cultural e espiritual. Muitas espécies são utilizadas como formas tradicionais de tratamento e cura, sendo transmitidas oralmente entre as gerações indígenas. Plantas como capim-santo, quebra-pedra, sara-tudo e pião branco continuam sendo utilizadas pelas famílias Ticuna em práticas tradicionais de cuidado e fortalecimento da saúde comunitária.

Além disso, o fogo possui importante significado simbólico e prático na cultura Magüta. Segundo os conhecimentos ancestrais, o chamado fogo pênfigo era produzido a partir de galhos secos de árvores e utilizado pelos antigos Ticuna nas atividades da roça, no preparo dos alimentos e nos processos coletivos da comunidade.

Na cosmologia do povo Magüta, a floresta e as águas não são compreendidas apenas como espaços naturais destinados à sobrevivência humana. Esses elementos constituem territórios sagrados, habitados por forças espirituais e seres ancestrais que orientam a existência coletiva do povo Ticuna. A relação estabelecida entre humanidade e natureza fundamenta-se em princípios de respeito, reciprocidade e equilíbrio espiritual.

Para os Magüta, os rios, igarapés, árvores, animais e plantas possuem vida, memória e espiritualidade própria. Essa compreensão rompe com perspectivas ocidentais que frequentemente separam natureza e ser humano, reafirmando uma visão cosmológica integrada entre território, espiritualidade e existência humana.

Segundo Ailton Krenak (2019), “A natureza não é um recurso. A natureza é extensão do nosso corpo.”

Nesse contexto, a água ocupa papel central na organização cosmológica Magüta. As águas representam origem da vida, espaço de nascimento da humanidade e caminho espiritual dos seres ancestrais. O território do Eware, considerado sagrado pelos Ticuna, reafirma simbolicamente essa relação entre humanidade e águas amazônicas.

A floresta, por sua vez, é compreendida como espaço de proteção, aprendizagem e espiritualidade. É nela que os Magüta encontram os elementos

necessários para a sobrevivência física e cultural do povo. Plantas medicinais, frutos, sementes, animais e árvores sagradas constituem importantes referências simbólicas e práticas no cotidiano indígena.

Conforme Bonin (2016), as cosmologias indígenas amazônicas compreendem a natureza como espaço vivo e espiritualizado, no qual seres humanos, animais, plantas e entidades espirituais coexistem em relações de interdependência e equilíbrio.

Além disso, os animais ocupam posição fundamental na cosmologia indígena Magüta/Ticuna (ou Tikuna). Muitos deles são considerados seres espirituais ou ancestrais encantados, possuindo capacidade de comunicação e relação direta com os humanos. Alguns animais aparecem como orientadores espirituais, enquanto outros representam proteção, sabedoria ou advertência dentro das narrativas tradicionais.

Segundo Kambeba (2020), os conhecimentos ancestrais indígenas estão diretamente relacionados às experiências vividas no território, fortalecendo processos de pertencimento cultural e respeito à natureza.

Dessa maneira, compreender o significado da floresta, das águas, das plantas, dos animais e do fogo para o povo Magüta significa reconhecer que a natureza ocupa posição central na construção da identidade. Mais do que recursos naturais, esses elementos representam memória ancestral, espiritualidade e continuidade cultural.

4.2 Seres sagrados e espiritualidade na cosmologia Magüta

Na cosmologia Magüta, o território amazônico não é habitado apenas por seres humanos. Diferentes entidades espirituais, animais encantados e seres ancestrais compõem o universo cosmológico, estabelecendo relações permanentes com a floresta, as águas e os povos indígenas.

Segundo os conhecimentos tradicionais, muitos desses seres atuam como guardiões espirituais, orientadores simbólicos e protetores do território ancestral. Entre eles destacam-se Cancã-Coü, associado aos acontecimentos da origem da humanidade Magüta/Ticuna; o pássaro Yucurütchi, relacionado aos sinais espirituais da floresta; o Sapo Cururu Epüwe, ligado aos ambientes úmidos e às águas amazônicas; e a Formiga Tatchiwa, símbolo de organização coletiva e resistência comunitária.

Na tradição oral Magüta, esses seres não são compreendidos apenas como elementos da fauna amazônica, mas como entidades espirituais dotadas de força simbólica e capacidade de comunicação com os humanos. Seus cantos, movimentos e manifestações são interpretados como sinais relacionados ao equilíbrio espiritual e às regras de convivência no território indígena.

Conforme Munduruku (2012), os povos indígenas compreendem o território como espaço vivo e espiritualizado, no qual diferentes formas de existência coexistem em permanente relação de reciprocidade e equilíbrio.

Nesse sentido, os seres sagrados presentes na cosmologia Magüta representam importantes mecanismos de preservação da memória ancestral e fortalecimento das formas indígenas de compreender a relação entre natureza, espiritualidade e existência humana no contexto amazônico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou compreender aspectos centrais da ancestralidade, da cosmologia e da identidade cultural do povo Magüta/Ticuna no contexto amazônico do Alto Solimões. Ao longo da pesquisa, evidenciou-se que a floresta, as águas, os animais, as plantas e os seres espirituais constituem elementos fundamentais da organização cosmológica indígena, orientando práticas culturais, formas de existência e processos de pertencimento territorial do povo Magüta.

A pesquisa também evidenciou que os conhecimentos ancestrais permanecem vivos nas práticas culturais, na oralidade e na relação espiritual estabelecida entre o povo Magüta e o território amazônico.

Além disso, a pesquisa evidencia a importância da valorização das epistemologias indígenas amazônicas no contexto acadêmico e educacional. Historicamente, os conhecimentos indígenas foram silenciados ou marginalizados pelos modelos ocidentais de produção científica. Entretanto, os saberes ancestrais do povo Magüta demonstram formas próprias de compreender o mundo, a natureza e a existência humana, reafirmando a necessidade de reconhecimento da diversidade epistemológica presente na Amazônia.

Nesse contexto, torna-se fundamental fortalecer políticas comprometidas com a valorização da memória ancestral, das línguas originárias e das epistemologias indígenas amazônicas.

Por fim, conclui-se que o povo Magüta continua emergindo da floresta e das águas como símbolo de resistência cultural, ancestralidade e permanência histórica no território amazônico. Seus saberes, narrativas e cosmologias representam importantes patrimônios culturais da Amazônia e reafirmam que os conhecimentos indígenas permanecem vivos, resistindo e ensinando novas formas de relação entre humanidade, natureza e espiritualidade.

REFERÊNCIAS

BONIN, Iara Tatiana. Povos indígenas e relações com a natureza: cosmologias e territorialidades. **Revista Tellus**, Campo Grande, n. 30, p. 45-62, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

GRUBER, Jussara Gomes. **Os Ticuna hoje**: tradição, cultura e identidade. Manaus: EDUA, 1997.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2015.

KAMBEBA, Márcia Wayna. *Ay Kakyri Tama*: eu moro na cidade. Manaus: Valer, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

VASQUES, Diego de Oliveira. Cosmologia e territorialidade Ticuna no Alto Solimões. **Revista Amazônida**, Manaus, v. 6, n. 2, p. 35-52, 2021.

O SER KOKAMA: MEMÓRIA, IDENTIDADE E FORMAÇÃO INTERCULTURAL

Renildo Costa Fernandes¹

Máximo Alfonso Rodrigues Billacres²

RESUMO

Este artigo discute a história de vida como ato pedagógico no contexto da educação intercultural indígena, a partir da trajetória formativa de um homem Kokama da comunidade Tauarú, localizada no município de Tabatinga-AM. A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa autobiográfica, utilizando a narrativa de vida como instrumento de reflexão sobre identidade, memória e pertencimento cultural. Os resultados evidenciam que as experiências vivenciadas na comunidade, na escola e na universidade contribuíram significativamente para o fortalecimento da identidade Kokama e para a valorização dos saberes tradicionais. Além disso, o estudo demonstra que a articulação entre conhecimentos acadêmicos e saberes indígenas pode favorecer processos formativos mais interculturais e contextualizados. Conclui-se que a história de vida constitui importante instrumento pedagógico de resistência cultural, valorização identitária e preservação da memória dos povos indígenas amazônicos.

Palavras-chave: história de vida; educação intercultural; povo Kokama; identidade indígena; memória cultural.

1 Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena, no Centro de Estudo Superiores de Tabatinga – CESTB, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA). E-mail: renildocostafernandesf97@gmail.com.

2 Doutor em Biotecnologia - Gestão de Inovação da Biotecnologia) pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Geografia (Amazônia – Território e Ambiente. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB/UEA). E-mail:billacres@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

A história de vida constitui-se como uma importante abordagem metodológica e formativa no campo das pesquisas qualitativas, especialmente quando relacionada aos processos educativos, identitários e culturais de povos tradicionais. Ao possibilitar a valorização das experiências individuais e coletivas, esse método permite compreender como memórias, trajetórias e saberes se articulam na constituição dos sujeitos e de suas relações com a comunidade, o território e a cultura. No contexto indígena, as narrativas de vida assumem ainda maior relevância, pois contribuem para a preservação da memória ancestral, o fortalecimento identitário e a valorização dos conhecimentos tradicionais historicamente marginalizados pelos modelos educacionais hegemônicos.

A discussão acerca da valorização das narrativas e dos saberes indígenas também se articula à perspectiva da educação intercultural, compreendida como um processo de diálogo entre culturas, conhecimentos e formas distintas de compreender a realidade. Nessa perspectiva, a escola indígena não deve limitar-se à reprodução de conteúdos formais descontextualizados, mas assumir um papel de fortalecimento cultural, valorização linguística e reconhecimento das epistemologias indígenas. Conforme argumenta Walsh (2019), a interculturalidade crítica constitui uma estratégia de resistência às estruturas coloniais que historicamente silenciaram os povos originários e seus modos próprios de produzir conhecimento.

É nesse contexto que se insere o presente estudo, desenvolvido a partir da trajetória de vida de um homem indígena Kokama da comunidade Tauarú, localizada no município de Tabatinga, Amazonas. Ao narrar experiências vividas desde a infância até o ingresso no ensino superior, o trabalho busca compreender como os processos educativos, culturais e comunitários contribuíram para a construção da identidade Kokama e para o fortalecimento dos vínculos com a ancestralidade e com os saberes tradicionais.

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa de caráter autobiográfico, utilizando a história de vida como instrumento de investigação e reflexão pedagógica. A partir das experiências vivenciadas na comunidade indígena, na escola e posteriormente na universidade, busca-se evidenciar os desafios, as aprendizagens e os processos de reconstrução identitária presentes na trajetória formativa do autor.

O objetivo geral deste trabalho consiste em compreender a história de vida do homem indígena Kokama como ato pedagógico de preservação cultural, fortalecimento identitário e valorização dos saberes tradicionais. Como objetivos específicos, buscou-se refletir sobre as experiências educativas vivenciadas na comunidade Kokama e analisar as contribuições da escola e da universidade na construção identitária do autor.

2. HISTÓRIA DE VIDA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

2.1 História de vida como metodologia formativa

A utilização da história de vida como metodologia de pesquisa tem se consolidado como importante instrumento de compreensão das experiências humanas, especialmente nos campos da educação, formação docente e estudos culturais. Essa abordagem possibilita compreender os sujeitos a partir de suas vivências, memórias e trajetórias, reconhecendo que os processos formativos não se limitam aos espaços institucionais, mas são construídos ao longo das experiências sociais, familiares, culturais e educativas. Nesse sentido, a narrativa autobiográfica ultrapassa a dimensão meramente descritiva e assume caráter reflexivo, crítico e pedagógico.

No contexto indígena, a história de vida relaciona-se diretamente à oralidade, à memória coletiva e à preservação cultural. Dessa forma, contar a própria história significa também afirmar pertencimentos, preservar memórias e fortalecer os vínculos com a ancestralidade.

A história de vida, enquanto ato pedagógico, permite que experiências individuais dialoguem com dimensões coletivas da cultura e da educação. Ao compartilhar trajetórias marcadas por deslocamentos, desafios, aprendizagens e reconstruções identitárias, os sujeitos contribuem para a valorização de saberes frequentemente invisibilizados pelos modelos tradicionais de ensino. Nesse sentido, as narrativas autobiográficas tornam-se instrumentos de resistência epistemológica, especialmente quando articuladas às experiências dos povos indígenas amazônicos.

Ao utilizar a história de vida como eixo central desta pesquisa, busca-se compreender não apenas acontecimentos individuais, mas os significados culturais, educativos e identitários presentes na trajetória do homem indígena Kokama. A narrativa autobiográfica aqui apresentada constitui, portanto, uma forma de resistência cultural e de valorização dos saberes ancestrais, reafirmando a importância da memória e da oralidade na construção das identidades indígenas amazônicas.

2.2 Identidade indígena e pertencimento cultural

A identidade indígena constitui-se como um processo histórico, cultural e coletivo construído nas relações estabelecidas entre os sujeitos, a comunidade, o território e os saberes ancestrais. No contexto amazônico, essa identidade é continuamente atravessada por processos de resistência, preservação cultural e enfrentamento às práticas históricas de invisibilização e marginalização dos povos originários. Assim, ser indígena ultrapassa classificações étnicas formais e

envolve modos específicos de viver, sentir, produzir conhecimentos e relacionar-se com a natureza e com a coletividade.

Segundo Hall (2019), as identidades não são fixas ou imutáveis, mas construídas continuamente através das experiências sociais, culturais e históricas. Para o autor, a identidade é resultado de processos de transformação e reconstrução que ocorrem ao longo da vida, especialmente diante das relações de pertencimento e diferença. Essa perspectiva permite compreender que a identidade indígena também se reorganiza diante dos deslocamentos territoriais, das experiências escolares e das relações estabelecidas com a sociedade não indígena.

A educação intercultural crítica, defendida por Walsh (2019), contribui para compreender a necessidade de valorização das epistemologias indígenas nos espaços educativos. Para a autora, os conhecimentos tradicionais não devem ser tratados como elementos folclóricos ou secundários, mas reconhecidos como formas legítimas de produção de saber. Tal perspectiva rompe com modelos educacionais coloniais que historicamente desconsideraram as culturas indígenas e seus modos próprios de ensinar e aprender.

As experiências vivenciadas pelo autor ao longo de sua trajetória evidenciam que a identidade indígena permanece continuamente reconstruída nas relações estabelecidas entre comunidade, cultura e pertencimento.

Dessa forma, compreender a identidade Kokama implica reconhecer os processos históricos de resistência, memória e pertencimento que atravessam a vida dos sujeitos indígenas amazônicos. Mais do que uma característica individual, a identidade indígena constitui uma experiência coletiva construída na relação com o território, a cultura, a ancestralidade e os saberes compartilhados pela comunidade.

2.3 Educação intercultural e valorização dos saberes tradicionais

A educação intercultural emerge como uma importante perspectiva de valorização das diferenças culturais e reconhecimento dos saberes produzidos pelos povos indígenas. Diferentemente de modelos educacionais homogêneos e centrados exclusivamente nos conhecimentos ocidentais, a educação intercultural propõe o diálogo entre distintas formas de produzir conhecimento, reconhecendo a legitimidade das epistemologias indígenas e a necessidade de construção de práticas pedagógicas contextualizadas às realidades culturais dos povos originários.

Para Freire (2019), a educação deve partir da realidade concreta dos sujeitos, valorizando seus saberes, experiências e modos de compreender o

mundo. Nessa perspectiva, os conhecimentos produzidos pelas comunidades indígenas precisam ser reconhecidos como parte fundamental dos processos educativos, rompendo com práticas pedagógicas excludentes que hierarquizam culturas e formas de conhecimento. Freire (2019) compreende a educação como prática de liberdade, construída no diálogo, na participação e na valorização das experiências humanas.

Essa compreensão aproxima-se das discussões de Walsh (2019), para quem a interculturalidade crítica representa uma estratégia de resistência frente às estruturas coloniais ainda presentes nos sistemas educacionais latino-americanos. A autora argumenta que a educação intercultural não deve limitar-se à inclusão superficial de elementos culturais indígenas nos currículos escolares, mas promover transformações profundas nas relações de poder e nos modos de produção do conhecimento.

Nesse contexto, a escola indígena assume papel fundamental no fortalecimento cultural e identitário das comunidades. Mais do que espaço de ensino formal, ela pode tornar-se ambiente de valorização da língua materna, da memória ancestral e das práticas culturais tradicionais. Quando articulada às experiências comunitárias, a escola contribui para o fortalecimento da identidade indígena e para a formação de sujeitos conscientes de sua história e pertencimento cultural.

No percurso apresentado neste estudo, percebe-se que os processos educativos vivenciados pelo autor foram marcados tanto pela presença dos saberes comunitários quanto pelas experiências escolares e acadêmicas construídas fora da comunidade. Essa trajetória evidencia que a articulação entre conhecimentos tradicionais e saberes acadêmicos pode contribuir significativamente para o fortalecimento cultural e para a valorização da identidade indígena. O retorno à comunidade após a formação universitária simboliza, nesse sentido, um movimento de reconexão com as raízes culturais e de compromisso com a preservação dos conhecimentos ancestrais Kokama.

Dessa forma, a educação intercultural configura-se como importante instrumento de resistência cultural, valorização identitária e fortalecimento comunitário. Ao reconhecer os saberes indígenas como formas legítimas de conhecimento, a escola pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, contextualizadas e comprometidas com a diversidade cultural amazônica.

3. ENTRE A COMUNIDADE E A ESCOLA: TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO KOKAMA

3.1 Infância, comunidade e construção identitária

As experiências vivenciadas na infância exercem profunda influência na formação identitária, especialmente em contextos indígenas, onde a relação com a comunidade, a família e o território constitui elemento central na construção dos saberes culturais e das formas de pertencimento. Entre os povos indígenas amazônicos, a infância não se limita a uma fase biológica do desenvolvimento, mas representa um período de inserção progressiva nas práticas culturais, nos conhecimentos tradicionais e nas relações coletivas que estruturam a vida comunitária.

No povo Kokama, os ensinamentos transmitidos pelos familiares, pelos mais velhos e pela convivência comunitária desempenham importante papel na formação das crianças. As experiências cotidianas, as narrativas orais, os costumes tradicionais e as relações estabelecidas com o território contribuem para o fortalecimento da memória cultural e da identidade indígena. Nesse sentido, a infância constitui espaço fundamental de aprendizagem coletiva e de construção do pertencimento cultural.

Nesta lógica, apresento-me como Renildo Costa Fernandes, homem indígena Kokama, nascido em 29 de julho de 1999, na comunidade indígena Tauarú, localizada no município de Tabatinga, Amazonas. Sou filho de Glória Gean da Costa e Roberto Hidalgo Fernandes, sendo o sétimo entre oito irmãos. Minha infância foi marcada pelas vivências comunitárias, pelas relações familiares e pelas experiências construídas no território indígena, elementos que contribuíram significativamente para minha formação humana e identitária.

Apesar das mudanças vivenciadas naquele período, o vínculo com a comunidade permaneceu presente em minha formação. Posteriormente, em 2006, retornamos à comunidade Tauarú, momento em que tive meus primeiros contatos com a educação escolar. A entrada na escola representou uma experiência significativa em minha trajetória, marcada inicialmente por inseguranças e dificuldades de adaptação. A separação familiar ainda influenciava meu comportamento, fazendo com que eu demonstrasse resistência ao ambiente escolar.

Nesse processo, a atuação da professora Maria Grandes de Carvalho tornou-se fundamental para minha permanência e adaptação à escola. O acolhimento, a atenção e o cuidado demonstrados pela professora contribuíram não apenas para minha aprendizagem, mas também para a superação de dificuldades emocionais vivenciadas naquele período. Tal experiência evidencia

a importância das relações afetivas no contexto escolar, especialmente em comunidades indígenas, onde os vínculos humanos frequentemente ultrapassam os limites formais do ensino.

Ao longo dos anos seguintes, as experiências escolares passaram a integrar de maneira significativa minha trajetória de formação. A convivência com professores da própria comunidade fortalecia a relação entre escola, cultura e pertencimento, permitindo que os processos educativos dialogassem com as experiências vividas no território indígena.

As experiências escolares vivenciadas na comunidade indígena constituíram parte significativa do processo de formação humana, cultural e educacional do autor. Nesse contexto, a escola assumia não apenas a função de ensinar conteúdos formais, mas também de fortalecer vínculos comunitários e identitários no interior da comunidade Kokama Tauarú.

Figura 1 – Escola Municipal Indígena Paraná da Saudade



Fonte: Elane Silva, 2007.

O ambiente escolar indígena representava um espaço de convivência coletiva e construção de aprendizagens articuladas às experiências culturais da comunidade. Mesmo diante das dificuldades estruturais presentes em muitos contextos amazônicos, a escola desempenhava importante papel na formação das crianças e no fortalecimento da identidade indígena Kokama.

3.2 Escola indígena e desafios da adolescência

A adolescência constitui uma fase marcada por intensas transformações emocionais, sociais e identitárias, especialmente em contextos indígenas atravessados por desafios educacionais, culturais e territoriais. Nesse período, a escola assume papel ainda mais significativo na formação dos jovens, pois além de espaço de aprendizagem formal, também se configura como ambiente de convivência social, construção da autoestima e fortalecimento do pertencimento cultural.

Nas comunidades indígenas amazônicas, a adolescência frequentemente é vivenciada em meio a dificuldades estruturais relacionadas ao acesso à educação, à permanência escolar e às limitações existentes nas escolas localizadas em territórios mais afastados dos centros urbanos. Ainda assim, a escola permanece como importante espaço de resistência cultural e de fortalecimento das relações comunitárias.

Com o passar do tempo, o processo de adaptação ao ambiente escolar foi se tornando mais natural. Aos poucos, as relações com os professores e colegas passaram a contribuir para a construção de vínculos de amizade, pertencimento e convivência coletiva. As experiências vivenciadas na escola indígena possibilitaram não apenas aprendizagens acadêmicas, mas também o fortalecimento das relações sociais dentro da comunidade.

Em 2015, concluí o ensino fundamental na comunidade indígena. Entre os Kokama, a conclusão dessa etapa escolar era marcada por momentos de celebração coletiva organizados pela própria comunidade. As confraternizações realizadas em frente à escola reuniam estudantes, familiares e moradores em torno de comidas, bebidas e práticas de convivência comunitária que fortaleciam os vínculos culturais e sociais entre os participantes.

3.3 Deslocamento, universidade e reconstrução identitária

A continuidade dos estudos após o ensino fundamental representou uma importante mudança na trajetória de vida do autor. Em muitas comunidades indígenas amazônicas, a ausência do ensino médio nas próprias comunidades obriga jovens estudantes a deslocarem-se para os centros urbanos em busca de continuidade escolar. Esse movimento, além de envolver mudanças geográficas, produz transformações culturais, emocionais e identitárias significativas na vida dos estudantes indígenas.

Em 2016, devido à ausência do ensino médio na comunidade Tauarú, foi necessário mudar-me para o município de Tabatinga com o objetivo de continuar os estudos. Essa mudança marcou o início de uma nova etapa de minha trajetória educacional e pessoal, caracterizada por processos de adaptação ao contexto urbano, às novas dinâmicas escolares e às diferenças existentes entre a educação comunitária indígena e o ensino desenvolvido na cidade.

O ambiente escolar urbano apresentava diferenças significativas em relação às experiências anteriormente vivenciadas na comunidade indígena, exigindo constantes processos de adaptação social, pedagógica e cultural.

Figura 2 – Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar.

Fonte: Castro, K. 2024.

A transição entre a escola indígena e o contexto urbano revelou diferenças nas metodologias de ensino, nas relações escolares e nos processos de aprendizagem, exigindo constantes adaptações ao longo da trajetória formativa.

O ingresso na Escola Estadual Conceição Xavier de Alencar representou inicialmente um grande desafio. O ambiente escolar urbano apresentava metodologias, relações sociais e formas de organização distintas daquelas vivenciadas anteriormente na comunidade indígena. Nos primeiros meses, a timidez, a insegurança e as dificuldades de interação tornaram-se obstáculos importantes no processo de adaptação escolar.

O ingresso no Centro de Estudos Superiores de Tabatinga (CESTB/UEA), em 2019, representou a ampliação das experiências educacionais anteriormente vivenciadas. O ambiente universitário trouxe novas responsabilidades, exigências acadêmicas e formas de produção do conhecimento. Nos primeiros períodos surgiram dificuldades relacionadas ao ritmo dos estudos, às demandas universitárias e aos sentimentos de insegurança comuns aos estudantes indígenas que ingressam no ensino superior.

Entretanto, a permanência na universidade também possibilitou importantes processos de fortalecimento pessoal, amadurecimento acadêmico e reconstrução identitária. As experiências vivenciadas no espaço universitário contribuíram para ampliar a compreensão sobre a importância da valorização dos saberes tradicionais e da identidade Kokama no contexto acadêmico contemporâneo.

A trajetória universitária permitiu compreender que o conhecimento acadêmico não precisa romper com os conhecimentos tradicionais da comunidade indígena. Pelo contrário, ambos podem dialogar e fortalecer-se mutuamente. O retorno simbólico às raízes culturais, aliado às aprendizagens construídas na universidade, passou a representar um compromisso com a valorização da cultura Kokama e com a preservação dos conhecimentos ancestrais da comunidade Tauarú.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 História de vida como resistência cultural

A trajetória apresentada ao longo deste estudo evidencia que a história de vida ultrapassa a dimensão autobiográfica individual e assume importante função social, cultural e pedagógica. No contexto indígena, narrar experiências pessoais significa também preservar memórias coletivas, fortalecer vínculos identitários e valorizar conhecimentos historicamente silenciados pelos processos coloniais de produção do saber.

Nesse sentido, a história de vida transforma-se em prática pedagógica de resistência cultural. Conforme afirma Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão” (Freire, 2019, p. 95). Essa perspectiva permite compreender que as aprendizagens construídas pelo autor não ocorreram apenas nos espaços formais de escolarização, mas nas experiências comunitárias, familiares e culturais vivenciadas ao longo da trajetória Kokama.

As reflexões de Walsh (2019) contribuem para compreender essa discussão ao afirmar que a interculturalidade crítica “questiona as estruturas coloniais de poder, saber e ser” (Walsh, 2009, p. 15). No percurso apresentado pelo autor, percebe-se que a valorização da identidade Kokama emerge justamente no confronto entre os conhecimentos tradicionais e os modelos educacionais hegemônicos encontrados fora da comunidade.

A narrativa autobiográfica apresentada neste estudo rompe, portanto, com perspectivas que historicamente invisibilizaram os sujeitos indígenas nos espaços acadêmicos. Ao assumir sua própria história como objeto de investigação e reflexão, o autor transforma sua trajetória em instrumento de valorização cultural, resistência epistemológica e fortalecimento da memória coletiva Kokama.

4.2 Educação intercultural e identidade Kokama

As experiências educacionais vivenciadas pelo autor demonstram que a educação intercultural precisa ultrapassar perspectivas superficiais de inclusão cultural nos currículos escolares. A valorização da identidade indígena exige práticas pedagógicas capazes de reconhecer os saberes tradicionais, as memórias coletivas e as formas próprias de organização cultural presentes nas comunidades indígenas amazônicas.

Ao longo da infância e da adolescência, a escola indígena apresentou-se como espaço de fortalecimento comunitário e valorização cultural. A convivência com professores da própria comunidade e a articulação entre escola e território contribuíram significativamente para a construção do pertencimento

identitário vivenciado pelo autor. Nesses contextos, os processos educativos dialogavam diretamente com as experiências culturais da comunidade Kokama, fortalecendo vínculos coletivos e memórias ancestrais.

Essa perspectiva aproxima-se das discussões de Baniwa, ao afirmar que “a escola indígena precisa fortalecer os projetos societários dos próprios povos indígenas” (Baniwa, 2019, p. 42). Assim, a educação intercultural não deve promover o afastamento cultural dos estudantes indígenas, mas contribuir para o fortalecimento das identidades e dos conhecimentos produzidos pelas próprias comunidades.

A formação universitária, nesse contexto, não significou rompimento com a ancestralidade indígena. Pelo contrário, as experiências acadêmicas possibilitaram ampliar a compreensão sobre a importância da valorização dos saberes tradicionais e fortalecer o compromisso do autor com a preservação cultural da comunidade Tauarú. O retorno simbólico às raízes culturais revela um movimento de reconstrução identitária que articula conhecimentos acadêmicos e epistemologias indígenas amazônicas.

4.3 Universidade, pertencimento e reconstrução identitária

A permanência no ensino superior representou importante processo de amadurecimento acadêmico, fortalecimento cultural e reconstrução identitária. O ingresso na universidade colocou o autor diante de novos desafios relacionados às exigências acadêmicas, às diferenças culturais e às formas de produção do conhecimento presentes no espaço universitário.

As contribuições de Nóvoa ajudam a compreender essa dimensão formativa ao afirmar que “a experiência não é o que nos acontece, mas o que fazemos com aquilo que nos acontece” (Nóvoa, 1995, p. 25). No caso do autor, as dificuldades enfrentadas ao longo da trajetória universitária contribuíram para fortalecer processos de reflexão crítica sobre pertencimento, identidade e valorização cultural.

Além disso, as experiências acadêmicas permitiram compreender que os conhecimentos científicos não precisam negar os saberes tradicionais indígenas. Pelo contrário, o diálogo intercultural entre universidade e comunidade pode contribuir para a construção de processos educativos mais inclusivos, contextualizados e comprometidos com a diversidade cultural amazônica.

Nesse percurso, a história de vida assume importante função pedagógica ao transformar experiências individuais em possibilidades coletivas de reflexão sobre educação, cultura e resistência indígena. O autor passa a compreender sua própria trajetória não apenas como experiência pessoal, mas como expressão das lutas históricas vivenciadas pelos povos indígenas no acesso e permanência nos espaços educacionais brasileiros.

4.4 Narrativa autobiográfica como ato pedagógico

A narrativa autobiográfica construída neste estudo evidencia que as histórias de vida podem constituir importantes instrumentos pedagógicos na valorização das identidades indígenas e na preservação da memória coletiva. O sujeito reorganiza memórias, ressignifica acontecimentos e produz reflexões críticas sobre sua própria trajetória formativa.

Ao transformar sua trajetória em objeto de reflexão acadêmica, o autor rompe com perspectivas coloniais que historicamente relegaram os povos indígenas à condição de objetos de pesquisa. Aqui, o sujeito indígena assume lugar de autor, pesquisador e produtor de conhecimento sobre sua própria realidade, fortalecendo epistemologias indígenas e ampliando a visibilidade das experiências amazônicas nos espaços acadêmicos.

Dessa forma, a história de vida configura-se como ato pedagógico de resistência cultural, fortalecimento identitário e preservação da memória coletiva Kokama, reafirmando a importância das narrativas autobiográficas na construção de uma educação intercultural crítica e comprometida com a valorização dos povos originários.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender a história de vida como importante instrumento pedagógico de valorização cultural, fortalecimento identitário e preservação da memória coletiva no contexto indígena Kokama. Ao longo da trajetória apresentada, observou-se que as experiências vivenciadas na comunidade, na escola e na universidade contribuíram significativamente para a constituição humana, cultural e acadêmica do autor, evidenciando que os processos educativos ultrapassam os limites formais da escolarização e se constroem também nas relações comunitárias, familiares e territoriais.

A pesquisa também evidenciou os desafios enfrentados por estudantes indígenas no acesso e permanência em espaços educacionais urbanos e universitários. As diferenças culturais, metodológicas e sociais presentes nesses contextos demonstram a necessidade de fortalecimento de práticas educativas interculturais capazes de reconhecer as especificidades culturais e os saberes tradicionais dos povos indígenas amazônicos. Nesse sentido, a educação intercultural crítica mostra-se fundamental para a construção de processos educativos mais inclusivos, contextualizados e comprometidos com a valorização da diversidade cultural.

Dessa forma, este trabalho reafirma a importância das narrativas autobiográficas como instrumentos pedagógicos e metodológicos na produção

de conhecimentos sobre os povos indígenas. A história de vida aqui apresentada não representa apenas uma trajetória individual, mas constitui expressão das experiências coletivas, culturais e educacionais vivenciadas pelo povo Kokama em seu processo contínuo de resistência, afirmação identitária e valorização cultural.

Espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento das discussões sobre educação intercultural, memória indígena e valorização das narrativas autobiográficas no contexto amazônico.

REFERÊNCIAS

- BANIWA, Gersem José dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2019.
- NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgências político-epistêmicas de refundar a educação. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

DESBRAVANDO NOVOS HORIZONTES: UMA ODISSÉIA NA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA EM TABATINGA-AM

Jéssica Almeida Tananta¹

Jorge Barbosa de Oliveira²

RESUMO

O presente artigo discute experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), realizados em escolas indígenas no município de Tabatinga-AM. O estudo apresenta reflexões acerca das práticas pedagógicas interculturais, da valorização da identidade cultural indígena, da utilização da língua materna no ambiente escolar e dos desafios enfrentados pelos professores no contexto amazônico. A pesquisa possui caráter qualitativo, fundamentada em observações, experiências de estágio e análises reflexivas desenvolvidas ao longo da formação acadêmica. O trabalho evidencia que a educação intercultural indígena ultrapassa a simples inserção de conteúdos culturais na escola, configurando-se como um processo de valorização dos saberes ancestrais, fortalecimento identitário e promoção de práticas pedagógicas contextualizadas. As experiências desenvolvidas durante os estágios demonstraram a importância da ludicidade, da escuta ativa, do diálogo intercultural e da utilização de elementos da natureza no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o estudo revela desafios relacionados à organização pedagógica, à ausência de metodologias diversificadas e à necessidade de fortalecimento da relação entre escola, família e comunidade. Conclui-se que a formação em Pedagogia Intercultural Indígena contribui significativamente para a construção de práticas educativas mais inclusivas, críticas e culturalmente sensíveis, especialmente no contexto amazônico.

Palavras-chave: Educação intercultural indígena; pedagogia intercultural; práticas pedagógicas; diversidade cultural; Amazônia.

1 Graduada em Licenciatura Intercultural Indígena, no Centro de Estudo Superiores de Tabatinga – CESTB, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA). E-mail: geisinha tbt@gmail.com.

2 Doutor em Ciências da Educação Ciências da Educação pelo Universidad Interamericana, Paraguai e Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora – Minas Gerais. E-mail: jbarbosa@uea.edu.br.

1. INTRODUÇÃO

A educação intercultural indígena vem assumindo crescente relevância nos debates educacionais contemporâneos, especialmente no contexto amazônico, onde a diversidade cultural constitui elemento fundamental na organização social e nas práticas educativas das comunidades tradicionais. Nesse cenário, pensar uma educação que respeite os saberes indígenas, as línguas maternas, os modos de vida e as cosmologias dos povos originários representa um desafio permanente para as instituições educacionais e para os processos de formação docente.

No município de Tabatinga, localizado na tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru, essa diversidade cultural se manifesta de maneira intensa nas escolas indígenas, onde convivem estudantes de diferentes etnias, línguas e tradições culturais. Tal realidade exige práticas pedagógicas que ultrapassem modelos tradicionais de ensino e valorizem os conhecimentos produzidos historicamente pelas comunidades indígenas.

Nesse contexto, o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Amazonas surge como importante iniciativa voltada à formação de professores comprometidos com uma educação diferenciada, intercultural e culturalmente contextualizada. O curso busca fortalecer as identidades indígenas e preparar educadores capazes de atuar de maneira crítica, reflexiva e sensível às especificidades socioculturais da Amazônia.

Este artigo resulta das experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados realizados em escolas indígenas no município de Tabatinga-AM, especialmente na Escola Municipal Indígena Meparacu e na Escola Municipal Indígena O'i tchurune. O estudo apresenta reflexões sobre as práticas pedagógicas observadas, os desafios enfrentados no cotidiano escolar, as estratégias de ensino utilizadas pelos professores e as aprendizagens construídas ao longo da formação acadêmica.

A pesquisa possui abordagem qualitativa, fundamentada nas experiências de estágio, nas observações realizadas em sala de aula e nas reflexões produzidas durante o percurso formativo. Além disso, o estudo dialoga com autores que discutem educação intercultural, formação docente, práticas pedagógicas e diversidade cultural, buscando compreender como a interculturalidade pode contribuir para a construção de práticas educativas mais inclusivas e socialmente relevantes.

Ao longo do texto, procura-se evidenciar que a educação intercultural indígena não deve ser compreendida apenas como um modelo pedagógico alternativo, mas como uma perspectiva educativa que reconhece os povos indígenas como sujeitos históricos, produtores de conhecimento e protagonistas de seus próprios processos educativos. Dessa forma, discutir as experiências

desenvolvidas durante os estágios representa também refletir sobre os caminhos possíveis para uma educação mais democrática, plural e comprometida com a valorização das identidades culturais amazônicas.

2. EDUCAÇÃO INTERCULTURAL INDÍGENA NO CONTEXTO AMAZÔNICO

2.1 O curso de pedagogia intercultural indígena

O Curso de Pedagogia Intercultural Indígena oferecido pela Universidade do Estado do Amazonas representa um importante avanço na consolidação de políticas educacionais voltadas aos povos indígenas da Amazônia. Mais do que garantir acesso ao ensino superior, o curso promove a valorização das identidades culturais, dos saberes ancestrais e das formas próprias de organização social das comunidades indígenas.

A proposta pedagógica do curso está fundamentada na perspectiva da interculturalidade, compreendida não apenas como convivência entre culturas distintas, mas como construção de relações baseadas no diálogo, no respeito e na valorização das diferenças culturais. Nesse sentido, Walsh afirma que a interculturalidade crítica busca romper com práticas colonizadoras historicamente presentes nos sistemas educacionais, reconhecendo os povos indígenas como sujeitos de conhecimento e não apenas como destinatários das políticas educacionais.

Além da formação pedagógica, o curso busca fortalecer o protagonismo indígena por meio da formação de professores capazes de atuar em suas próprias comunidades, respeitando as línguas maternas, os conhecimentos tradicionais e as especificidades culturais locais. Essa perspectiva dialoga com o pensamento de Paulo Freire, quando defende que a educação deve partir da realidade concreta dos sujeitos e de suas experiências culturais.

2.2 Interculturalidade, identidade e diversidade cultural

A região amazônica caracteriza-se por sua intensa diversidade cultural, étnica e linguística. No contexto de Tabatinga-AM, essa pluralidade torna-se ainda mais evidente devido à convivência entre povos indígenas brasileiros, colombianos e peruanos, além de populações ribeirinhas e urbanas.

Essa diversidade exige práticas pedagógicas capazes de reconhecer e valorizar as diferentes identidades culturais presentes no ambiente escolar. Conforme destaca Candau (2008), a educação intercultural deve promover o diálogo entre culturas sem apagar suas especificidades, possibilitando relações mais democráticas e inclusivas no espaço escolar.

Para Walsh (2009, p. 21), “a interculturalidade crítica questiona as estruturas coloniais de poder que historicamente subalternizaram os povos indígenas”.

Durante os estágios realizados nas escolas indígenas, foi possível perceber que a valorização da língua Tikuna, dos artefatos culturais e das práticas tradicionais desempenha papel fundamental no fortalecimento da autoestima e da identidade cultural dos estudantes. A presença desses elementos no ambiente escolar contribui para que os alunos se reconheçam como sujeitos pertencentes àquela cultura e compreendam a importância de suas tradições.

Segundo Baniwa, a escola indígena deve funcionar como espaço de fortalecimento cultural e não como instrumento de negação das identidades indígenas. Dessa forma, a educação intercultural precisa promover práticas pedagógicas que respeitem os modos próprios de ensinar e aprender presentes nas comunidades tradicionais.

2.3 Práticas pedagógicas interculturais e formação docente

As experiências observadas durante os estágios revelaram que as práticas pedagógicas interculturais possuem potencial significativo para tornar o processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico, significativo e contextualizado.

O uso de elementos da natureza, atividades lúdicas, músicas, narrativas tradicionais e materiais produzidos pelos próprios alunos demonstrou contribuir para o fortalecimento da aprendizagem e para o envolvimento dos estudantes nas atividades escolares. Essas práticas aproximam o conhecimento escolar da realidade cultural dos alunos, favorecendo a construção de aprendizagens mais significativas.

De acordo com Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (Freire, 1996, p. 47). Essa perspectiva foi observada nas atividades desenvolvidas durante os estágios, especialmente nas aulas que utilizaram folhas de bananeira, tintas naturais, desenhos e atividades coletivas. Freire (1996, p. 25) afirma que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de formação docente voltada para a diversidade cultural. Muitos desafios observados nas escolas relacionavam-se à ausência de metodologias diferenciadas e à dificuldade de estabelecer práticas pedagógicas mais participativas e dialogadas.

Segundo Perrenoud, o professor contemporâneo precisa desenvolver competências relacionadas à reflexão sobre a prática, à adaptação metodológica e à capacidade de enfrentar situações complexas presentes no cotidiano escolar.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo possui abordagem qualitativa, fundamentada nas experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados realizados no Curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Amazonas, no município de Tabatinga.

A pesquisa caracteriza-se como descritiva e reflexiva, uma vez que busca compreender as práticas pedagógicas interculturais desenvolvidas em escolas indígenas, bem como analisar os desafios, aprendizagens e experiências construídas ao longo do processo formativo.

As observações ocorreram principalmente na Escola Municipal Indígena Meparacu e na Escola Municipal Indígena O'i tchurune, instituições que atendem estudantes indígenas em contexto intercultural e bilíngue. Durante o estágio, foram realizadas observações das práticas docentes, participação em atividades pedagógicas, desenvolvimento de aulas aplicadas e registros reflexivos sobre o cotidiano escolar.

Os dados analisados foram construídos a partir: das experiências vivenciadas em sala de aula; das interações com professores e estudantes; das atividades pedagógicas desenvolvidas; das observações das metodologias utilizadas pelos docentes e das reflexões produzidas ao longo do processo formativo.

A análise das experiências foi articulada com referenciais teóricos relacionados à educação intercultural indígena, formação docente, práticas pedagógicas, ludicidade, identidade cultural e interculturalidade crítica.

4. VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS NOS ESTÁGIOS INTERCULTURAIS

4.1 Estágio II: experiências pedagógicas e interculturalidade

O Estágio II representou uma experiência profundamente significativa na formação acadêmica e pessoal da pesquisadora. A vivência nas escolas indígenas possibilitou compreender, de maneira concreta, como os processos educativos podem ser construídos a partir do diálogo entre diferentes culturas, saberes e formas de aprendizagem.

Durante o período de observação, foi possível perceber que o ambiente escolar indígena ultrapassa os limites de uma educação tradicional centrada apenas na transmissão de conteúdos. Nas escolas observadas, o conhecimento se articula constantemente com os elementos da natureza, com os saberes ancestrais e com as experiências culturais vivenciadas pelas comunidades.

Uma das experiências mais marcantes ocorreu ao perceber que elementos aparentemente simples do cotidiano, como os sons da floresta e os cantos dos pássaros, eram incorporados ao processo educativo como instrumentos de aprendizagem. Essa dinâmica pedagógica demonstra uma compreensão ampliada da educação, na qual o território, a natureza e a cultura tornam-se componentes fundamentais da prática docente.

Segundo Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e culturais estabelecidas ao longo da vida. Nesse sentido, as experiências observadas durante o estágio revelam que a aprendizagem nas comunidades indígenas está profundamente relacionada às vivências coletivas e às relações estabelecidas entre os sujeitos e o meio em que vivem.

Além disso, o estágio permitiu compreender a importância da flexibilidade metodológica na educação intercultural indígena. Cada comunidade possui especificidades culturais, linguísticas e sociais próprias, exigindo dos professores sensibilidade e capacidade de adaptação constante.

Essa perspectiva dialoga com Schön (2000), ao defender a necessidade do professor reflexivo, capaz de analisar criticamente sua prática e reorganizar suas ações pedagógicas diante das situações concretas vivenciadas em sala de aula.

4.2 A valorização da língua materna e do bilinguismo

Um dos aspectos mais relevantes observados durante o estágio foi a valorização da língua Tikuna no ambiente escolar. Nas escolas indígenas acompanhadas, o ensino ocorria tanto em português quanto na língua materna da comunidade, fortalecendo a identidade cultural dos estudantes e contribuindo para a preservação dos conhecimentos tradicionais.

A presença da língua indígena no espaço escolar representa muito mais do que uma estratégia linguística; trata-se de um instrumento de fortalecimento cultural, pertencimento e resistência histórica dos povos indígenas.

As práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula buscavam integrar a alfabetização ao fortalecimento da língua materna e da identidade cultural dos estudantes.

Figura 1 - Alunos na sala de aula formando frases de acordo com as letras do alfabeto.



Fonte: Jessica Almeida Tananta, (2023).

O ensino articulado entre português e Tikuna contribui para ampliar as possibilidades de aprendizagem e fortalecer os vínculos culturais dos alunos com sua comunidade.

Segundo Munduruku (2012), preservar a língua materna significa preservar também as formas próprias de compreender o mundo, transmitir saberes e fortalecer a memória coletiva das comunidades indígenas.

Durante as observações em sala de aula, percebeu-se que o uso do Tikuna favorecia a participação dos estudantes e fortalecia os vínculos entre professores, alunos e comunidade. As crianças demonstravam maior segurança ao interagir em sua língua materna, especialmente nas atividades relacionadas às experiências culturais da comunidade.

A valorização da cultura indígena no espaço escolar também pode ser percebida nas atividades desenvolvidas com os estudantes da educação infantil, nas quais o ensino ocorre de maneira integrada às experiências culturais e comunitárias das crianças. As experiências observadas demonstram que a educação intercultural indígena fortalece não apenas o processo de aprendizagem, mas também a valorização das identidades culturais dos estudantes.

4.3 Ludicidade, natureza e aprendizagem intercultural

As atividades desenvolvidas durante os estágios evidenciaram que a ludicidade ocupa papel fundamental na educação intercultural indígena. As práticas pedagógicas observadas demonstraram que o aprendizado torna-se mais significativo quando articulado às experiências culturais e aos elementos presentes no cotidiano das crianças.

As aulas que utilizaram materiais naturais, músicas, brincadeiras, desenhos e atividades coletivas despertaram grande interesse dos estudantes, favorecendo sua participação e envolvimento no processo educativo.

Durante o estágio, diferentes estratégias lúdicas foram utilizadas para estimular o interesse e a participação das crianças nas atividades escolares.

Durante a regência realizada no estágio, foram desenvolvidas atividades utilizando folhas de bananeira, tintas naturais produzidas com açafrão e urucum, desenhos livres e atividades artísticas relacionadas à natureza e à cultura local. Essas experiências demonstraram que o uso de elementos do território contribui para aproximar a aprendizagem da realidade vivida pelos estudantes.

Figura 2 - Aula aplica: atividades que produzimos junto com as crianças



Fonte: Jessica Almeida Tananta, (2023).

O uso de materiais presentes no cotidiano das comunidades indígenas fortalece a contextualização da aprendizagem e aproxima os conteúdos escolares da realidade cultural dos alunos.

Segundo Piaget, a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando o sujeito interage ativamente com os objetos, com o ambiente e com as experiências vivenciadas no cotidiano. Já Vygotsky (1989, p. 33), “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica”.

Nesse sentido, a utilização de elementos naturais e culturais no processo pedagógico fortalece a construção de aprendizagens contextualizadas e contribui para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da participação coletiva.

Além disso, as atividades lúdicas favoreceram momentos de diálogo, cooperação e interação entre os estudantes. Conforme destaca Freire, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e valorização de suas experiências culturais.

As práticas desenvolvidas também revelaram a importância do ensino contextualizado na educação indígena. As atividades relacionadas à preservação ambiental, à coleta seletiva e ao cuidado com a natureza demonstraram como o currículo pode dialogar diretamente com as necessidades e experiências das comunidades amazônicas.

4.4 Desafios pedagógicos e reflexões sobre a prática docente

As experiências vivenciadas durante o estágio também permitiram identificar desafios significativos relacionados às práticas pedagógicas observadas em algumas turmas.

Em determinados momentos, percebeu-se que o excesso de atividades repetitivas, a ausência de metodologias diversificadas e a limitação do diálogo entre professor e alunos contribuíam para a desmotivação e agitação dos estudantes.

Essas observações evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas mais dinâmicas, participativas e culturalmente contextualizadas. Conforme destaca Perrenoud (2000), o professor precisa desenvolver competências relacionadas à inovação metodológica, à gestão da sala de aula e à capacidade de enfrentar situações complexas presentes no cotidiano escolar.

Outro aspecto importante refere-se à relação entre escola e família. Durante as observações, percebeu-se a necessidade de maior aproximação entre os responsáveis e o ambiente escolar, especialmente no acompanhamento do desenvolvimento das crianças.

Segundo Freire, a educação não pode ocorrer de forma isolada; ela exige participação coletiva, diálogo e construção compartilhada entre escola, família e comunidade.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 A educação intercultural indígena como fortalecimento identitário

As experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados evidenciaram que a educação intercultural indígena desempenha papel fundamental no fortalecimento das identidades culturais dos estudantes. Muito além da transmissão de conteúdos curriculares, as práticas pedagógicas observadas buscavam preservar saberes ancestrais, valorizar a língua materna e fortalecer os vínculos comunitários.

Nas escolas indígenas acompanhadas, foi possível perceber que a presença de elementos culturais nos espaços escolares contribui significativamente para que os estudantes se reconheçam como sujeitos pertencentes à sua cultura. Os artefatos indígenas, os desenhos produzidos pelos alunos, os materiais confeccionados artesanalmente e a valorização da língua Tikuna criavam um ambiente pedagógico marcado pela representatividade cultural.

Essa realidade dialoga com o pensamento de Baniwa, ao afirmar que a escola indígena precisa fortalecer os conhecimentos tradicionais e contribuir para a valorização das identidades dos povos originários, sem reproduzir práticas

colonizadoras historicamente presentes na educação brasileira. De acordo com Baniwa (2019, p. 56), “a escola indígena deve fortalecer os conhecimentos tradicionais e a identidade coletiva dos povos indígenas”.

Durante as observações realizadas na Escola Municipal Indígena Meparacu, percebeu-se que os alunos demonstravam orgulho ao utilizar sua língua materna e ao participar de atividades relacionadas à sua cultura. Esse aspecto revela que a valorização cultural no espaço escolar fortalece não apenas a aprendizagem, mas também a autoestima e o sentimento de pertencimento dos estudantes.

Além disso, as práticas interculturais desenvolvidas durante os estágios demonstraram que o currículo escolar pode dialogar diretamente com os saberes tradicionais da comunidade. As atividades relacionadas à natureza, às narrativas culturais, aos desenhos e às experiências coletivas contribuíram para aproximar a escola da realidade vivida pelos estudantes.

Segundo Santos, é necessário reconhecer a pluralidade de saberes existentes nas diferentes culturas, superando a lógica de exclusividade do conhecimento científico ocidental. Nesse sentido, a educação intercultural indígena observada durante o estágio apresenta-se como importante espaço de resistência cultural e valorização dos conhecimentos tradicionais amazônicos.

5.2 O lúdico como instrumento pedagógico intercultural

Outro aspecto fortemente evidenciado durante as experiências de estágio refere-se à importância das atividades lúdicas no processo de ensino-aprendizagem. As práticas que envolviam brincadeiras, músicas, desenhos, pinturas, atividades coletivas e utilização de elementos naturais despertavam maior interesse e participação dos estudantes.

As aulas desenvolvidas utilizando folhas de bananeira, tintas naturais produzidas com açafrão e urucum, desenhos livres e atividades artísticas revelaram que os alunos respondiam de maneira mais positiva quando o processo educativo dialogava com suas experiências culturais e com elementos presentes em seu cotidiano.

Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Vygotsky, ao destacar que a aprendizagem ocorre por meio das interações sociais e das experiências construídas culturalmente pelos sujeitos.

Além disso, as atividades lúdicas favoreciam a participação coletiva e estimulavam a criatividade das crianças. Durante as experiências observadas, ficou evidente que os estudantes apresentavam maior envolvimento quando podiam criar, imaginar, desenhar e participar ativamente das atividades propostas.

Segundo Piaget, o processo de aprendizagem torna-se mais significativo quando a criança participa ativamente da construção do conhecimento. Nesse sentido, as práticas pedagógicas interculturais observadas contribuíam para tornar os estudantes protagonistas do próprio processo educativo.

As experiências desenvolvidas também reforçam a importância de metodologias diferenciadas na educação indígena. Em diversos momentos, percebeu-se que as atividades exclusivamente repetitivas ou centradas apenas no quadro e no caderno geravam desinteresse e agitação entre os alunos.

Por outro lado, as práticas que incorporavam música, arte, natureza e ludicidade produziam maior envolvimento emocional e cognitivo. Essa constatação evidencia a necessidade de práticas pedagógicas mais dinâmicas e culturalmente contextualizadas no contexto amazônico.

5.3 Formação docente e desafios da prática pedagógica

As experiências observadas durante os estágios também permitiram refletir criticamente sobre os desafios enfrentados pelos professores no contexto da educação intercultural indígena.

Em algumas situações, percebeu-se a ausência de metodologias diversificadas, limitações relacionadas à organização pedagógica e dificuldades no estabelecimento de relações mais dialógicas entre professores e estudantes. Em determinadas turmas, predominavam práticas centradas na repetição de atividades escritas e pouca interação coletiva.

Essas observações evidenciam a importância da formação docente continuada e da construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e sensíveis às especificidades culturais das comunidades indígenas. Schön (2000, p. 29) destaca que “a reflexão-na-ação permite ao professor reorganizar sua prática diante das situações inesperadas”.

Segundo Schön, o professor precisa desenvolver a capacidade de refletir constantemente sobre sua prática, reorganizando metodologias e estratégias de ensino diante das necessidades apresentadas pelos estudantes.

Da mesma forma, Perrenoud afirma que o professor contemporâneo precisa saber agir diante das incertezas do cotidiano escolar, desenvolvendo competências relacionadas à adaptação metodológica, à gestão da sala de aula e à resolução de conflitos.

Durante as observações, também foi possível perceber que muitos alunos demonstravam grande potencial intelectual, criatividade e interesse pela aprendizagem, porém necessitavam de maior estímulo pedagógico e de práticas mais participativas.

Outro desafio identificado refere-se à necessidade de fortalecimento da relação entre escola e família. Em alguns momentos, observou-se pouca participação dos responsáveis no acompanhamento da vida escolar das crianças, situação que pode dificultar o desenvolvimento educacional dos estudantes.

Segundo Souza (2009), a parceria entre escola e família constitui elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo tanto o desempenho acadêmico quanto o fortalecimento emocional dos estudantes.

Nesse sentido, a educação intercultural indígena exige não apenas práticas pedagógicas diferenciadas, mas também a construção de relações coletivas baseadas no diálogo, no respeito e na participação comunitária.

5.4 Educação intercultural, sensibilidade cultural e transformação social

As experiências vivenciadas durante os estágios permitiram compreender que a educação intercultural indígena possui importante papel na promoção da inclusão social, da valorização cultural e da construção de relações mais democráticas no espaço escolar.

Segundo Freire (1987), a educação se constrói por meio das relações coletivas e do diálogo entre os sujeitos.

A convivência com as comunidades indígenas revelou que educar interculturalmente exige sensibilidade cultural, escuta ativa e disposição para aprender constantemente com os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Durante o estágio, tornou-se evidente que a escola indígena não pode ser compreendida apenas como espaço de ensino formal, mas também como território de preservação cultural, fortalecimento identitário e resistência histórica dos povos originários.

Segundo Walsh, a interculturalidade crítica busca construir relações mais horizontais entre os diferentes saberes e combater práticas de exclusão historicamente impostas às populações indígenas.

As práticas pedagógicas observadas demonstraram que o respeito à diversidade cultural favorece ambientes escolares mais acolhedores e participativos. A utilização da língua materna, a valorização das tradições indígenas e a integração entre escola e comunidade fortalecem os vínculos entre os estudantes e o espaço escolar.

As atividades aplicadas durante a regência buscaram desenvolver práticas pedagógicas mais dinâmicas, participativas e sensíveis à realidade cultural dos estudantes.

Figura 11 - Atividades desenvolvidas durante a aula aplicada, estágio III

Fonte: Jessica Almeida Tananta, (2023).

As experiências desenvolvidas durante a aula aplicada evidenciaram o potencial da educação intercultural indígena na promoção de aprendizagens mais significativas e inclusivas.

Além disso, as atividades relacionadas à preservação ambiental evidenciaram como a educação intercultural indígena também contribui para a formação de sujeitos conscientes sobre o cuidado com a natureza e com o território amazônico.

Essa relação entre educação, cultura e meio ambiente torna-se especialmente relevante no contexto amazônico, onde os povos indígenas historicamente desenvolvem formas sustentáveis de relação com a natureza.

Assim, as experiências construídas durante os estágios revelam que a educação intercultural indígena representa não apenas uma proposta pedagógica diferenciada, mas também um caminho importante para a construção de uma sociedade mais inclusiva, democrática e culturalmente diversa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas durante os estágios supervisionados no Curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Amazonas possibilitaram compreender a complexidade e a relevância da educação intercultural indígena no contexto amazônico.

Ao longo da pesquisa, tornou-se evidente que a educação desenvolvida nas escolas indígenas ultrapassa os limites da transmissão de conteúdos escolares, configurando-se como espaço de valorização cultural, fortalecimento identitário e preservação dos saberes tradicionais das comunidades indígenas.

As práticas pedagógicas observadas demonstraram que a valorização da língua materna, o uso de elementos da natureza, as atividades lúdicas e o diálogo intercultural contribuem significativamente para a construção de aprendizagens mais significativas e contextualizadas.

Por outro lado, os estágios também evidenciaram desafios importantes relacionados à prática docente, à necessidade de metodologias mais diversificadas, à gestão da sala de aula e ao fortalecimento da relação entre escola, família e comunidade.

Nesse sentido, a formação em Pedagogia Intercultural Indígena mostra-se essencial para preparar professores capazes de atuar de maneira crítica, reflexiva e sensível às especificidades socioculturais das comunidades amazônicas.

Conclui-se, portanto, que a educação intercultural indígena representa importante instrumento de transformação social, fortalecimento cultural e construção de práticas educativas mais democráticas e inclusivas. Espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões sobre formação docente, práticas pedagógicas interculturais e valorização das identidades indígenas no contexto amazônico.

REFERÊNCIAS

- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Philippe *et al.* Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas. In: PERRENOUD, Philippe *et al.* **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOUZA, Maria Ester do Prado. **Família/escola**: a importância dessa relação no desenvolvimento escolar. Santo Antônio da Platina: UENP, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Antídoto, 1989.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

OMÁGUAS: UM POSSÍVEL RESGATE

Givaldo da Silva Rabelo¹

Valter Luciano Gonçalves Villar²

RESUMO

O presente artigo analisa aspectos históricos, culturais e identitários do povo Omágua/Kambeba, enfatizando os processos de apagamento cultural, resistência ancestral e possíveis caminhos de reconstrução identitária na Amazônia. A pesquisa parte da compreensão de que os Omáguas, historicamente distribuídos ao longo do alto rio Amazonas e do rio Napo, sofreram profundas transformações decorrentes da colonização europeia, especialmente através das missões religiosas, da perda territorial e das políticas assimilacionistas que contribuíram para o enfraquecimento de sua língua, religiosidade e práticas culturais. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se em abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e etnográfica, dialogando com autores da antropologia, história e estudos culturais amazônicos. Foram analisadas produções acadêmicas, documentos históricos, crônicas coloniais e pesquisas desenvolvidas por intelectuais indígenas e pesquisadores que investigam a trajetória histórica Omágua. Os resultados evidenciam que, apesar das rupturas históricas e do longo processo de invisibilização social, diferentes elementos culturais permaneceram vivos através da oralidade, da memória coletiva, das práticas tradicionais e das narrativas ancestrais preservadas por famílias e lideranças indígenas. O estudo também demonstra que os atuais movimentos de retomada identitária e valorização cultural representam importantes formas de resistência política, cultural e epistemológica. Conclui-se que o resgate cultural Omágua constitui não apenas um processo de preservação histórica, mas também uma estratégia de fortalecimento identitário, valorização

1 Graduado em Licenciatura Intercultural Indígena, no Centro de Estudo Superiores de Tabatinga – CESTB, da Universidade do Estado do Amazonas – UEA). E-mail: givaldo.rabelo.silva@gmail.com.

2 Doutor em Literatura e Cultura Brasileira. Professor Adjunto da Universidade do Estado do Amazonas CESTB- UEA. E-mail: valtervillar@uea.edu.br.

da diversidade cultural amazônica e reconhecimento da contribuição dos povos indígenas para a constituição do patrimônio histórico e cultural brasileiro.

Palavras-chave: Omágua; identidade indígena; resistência cultural; memória ancestral; Amazônia.

1. INTRODUÇÃO

Os povos indígenas da Amazônia carregam consigo histórias marcadas por processos de resistência, deslocamentos territoriais, silenciamentos culturais e contínuas tentativas de preservação de suas identidades coletivas. Entre esses povos, os Omáguas, também conhecidos como Kambeba, constituem uma importante matriz civilizatória amazônica, cuja presença histórica ao longo do rio Amazonas evidencia não apenas formas sofisticadas de organização social, mas também profundas relações simbólicas, culturais e territoriais com as águas e as florestas amazônicas.

Os processos colonizatórios produziram profundas rupturas sociais, culturais e linguísticas entre os Omáguas, contribuindo para o apagamento identitário e para a negação de sua origem indígena. Ainda assim, práticas culturais, memórias ancestrais e conhecimentos tradicionais permaneceram preservados por diferentes grupos familiares, constituindo importantes referências para os atuais movimentos de reconstrução identitária.

“Foi necessário negar sua identidade étnica e se assumir como caboclo, ou seja, como não índio para fugir das pressões e perseguições” (Silva, 2012, p. 63).

Hall (2006) afirma que as identidades culturais são produzidas historicamente e transformadas ao longo do tempo, especialmente em contextos marcados por relações de poder, deslocamentos e colonialismos. Essa perspectiva contribui para compreender como os Omáguas vêm reconstruindo coletivamente suas referências identitárias, mesmo após séculos de silenciamento histórico.

Além disso, a discussão sobre os Omáguas adquire relevância no contexto das reflexões contemporâneas acerca da preservação dos patrimônios culturais indígenas e da valorização dos saberes originários amazônicos. Em tempos de intensificação das ameaças territoriais, culturais e ambientais sobre os povos indígenas, torna-se essencial fortalecer estudos que contribuam para a documentação, reconhecimento e valorização dessas histórias historicamente marginalizadas.

O presente artigo possui como objetivo compreender aspectos históricos, culturais e identitários do povo Omágua/Kambeba, analisando os processos de apagamento cultural, resistência e possíveis caminhos de reconstrução identitária. Busca-se, ainda, refletir sobre a importância do resgate cultural

Omágua como instrumento de fortalecimento da memória coletiva, valorização da diversidade cultural amazônica e reconhecimento da contribuição histórica dos povos indígenas para a constituição da sociedade brasileira.

Metodologicamente, a pesquisa fundamenta-se em abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e etnográfica, dialogando com estudos antropológicos, históricos e culturais acerca dos Omáguas. Foram analisadas produções acadêmicas, relatos históricos, dissertações, documentos etnográficos e narrativas produzidas por pesquisadores e intelectuais indígenas Omáguas, especialmente os trabalhos de Benedito Maciel e Márcia Kambeba.

Ao propor uma reflexão sobre os Omáguas e seus processos de resistência cultural, este artigo também se constitui como uma contribuição para o fortalecimento das discussões sobre memória, identidade, ancestralidade e direitos culturais indígenas na Amazônia contemporânea.

2. OS OMÁGUAS NA HISTÓRIA AMAZÔNICA

2.1 Territorialidade e presença histórica dos omáguas

Os Omáguas constituem um dos povos indígenas historicamente mais importantes da Amazônia ocidental, especialmente em razão de sua ampla ocupação territorial ao longo do rio Amazonas e de seus afluentes. Os registros históricos apontam que esse povo ocupava extensas áreas localizadas entre o alto rio Napo e o alto rio Amazonas, abrangendo territórios atualmente pertencentes ao Brasil, Peru e Equador. Essa presença territorial demonstra não apenas mobilidade geográfica, mas também capacidade de organização social, econômica e política.

Os primeiros registros coloniais acerca dos Omáguas foram produzidos por missionários, viajantes e cronistas europeus entre os séculos XVI e XVIII. Essas narrativas descrevem os Omáguas como um povo numeroso, sedentário e organizado em grandes aldeamentos às margens dos rios amazônicos. Segundo Porro (1996), os Omáguas integravam um complexo sistema sociopolítico amazônico marcado pela intensa circulação fluvial, agricultura organizada e sofisticadas práticas culturais.

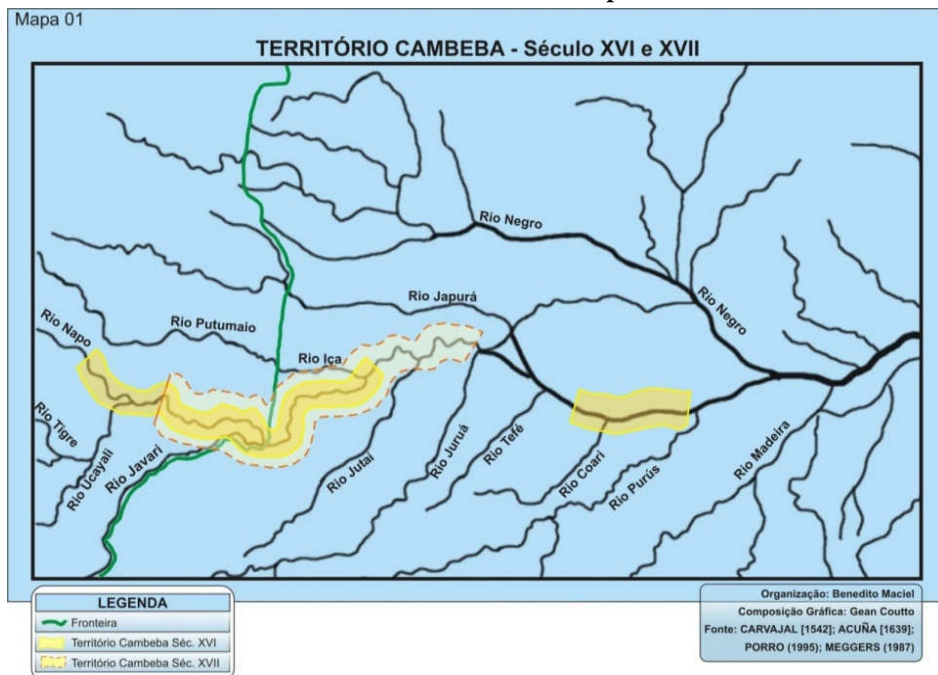
A relevância histórica dos Omáguas também pode ser observada nos relatos dos cronistas ibéricos, especialmente aqueles vinculados às missões religiosas instaladas no Alto Solimões. Conforme destaca Maciel (2015), as crônicas de Gaspar de Carvajal, Cristóbal de Acuña e Samuel Fritz evidenciam a existência de estruturas políticas centralizadas, hierarquias sociais e práticas cerimoniais complexas entre os Omáguas.

Sobre essa relação territorial, Haesbaert (2004) afirma que o território ultrapassa a dimensão física, constituindo-se também como espaço simbólico de pertencimento, identidade e memória coletiva. Essa perspectiva contribui para compreender a forte ligação histórica dos Omáguas com os rios, várzeas e ilhas amazônicas.

Mesmo assim, diversos relatos apontam que os Omáguas possuíam conhecimentos avançados sobre agricultura, manejo ambiental, pesca, navegação e produção cerâmica, aspectos que demonstram elevado grau de adaptação ao ambiente amazônico. Segundo Maciel (2015, p. 256): “As chamadas crônicas [...] relatam que os índios dessa região tinham uma organização política com poder centralizado na figura de um chefe maior.”

Esse cenário reforça a necessidade de reinterpretar historicamente os povos amazônicos não como sociedades “primitivas”, mas como grupos dotados de complexas formas de organização social e cultural.

Figura 1 - Mapa histórico da distribuição territorial dos Omáguas/Kambeba no Alto Solimões e Alto rio Napo.



Fonte: Relatório de Pesquisa. Benedito Maciel, (1997)

A Figura 1 evidencia a ampla ocupação territorial Omágua na Amazônia ocidental e sua inserção em importantes redes socioculturais e fluviais da região.

2.2 Colonização, violência e apagamento cultural

A chegada dos europeus à Amazônia provocou profundas transformações sociais, culturais e territoriais entre os povos indígenas da região. No caso dos Omáguas, o processo colonizador resultou em sucessivas formas de violência física, simbólica e cultural que contribuíram para a fragmentação de suas estruturas sociais tradicionais.

No Alto Solimões, diferentemente de outras regiões brasileiras marcadas predominantemente pela colonização portuguesa, houve forte presença espanhola, especialmente por meio das missões religiosas organizadas por franciscanos e jesuítas. Essa especificidade histórica produziu diferentes formas de controle territorial e dominação indígena.

Segundo Maciel (2015), os missionários espanhóis implantaram missões religiosas voltadas para a catequização dos povos indígenas, impondo novos padrões culturais, religiosos e sociais. Entre os Omáguas, essas ações contribuíram diretamente para o enfraquecimento das práticas tradicionais e da língua materna.

Essa negação identitária deve ser compreendida como uma estratégia de sobrevivência diante das perseguições, discriminações e violências impostas aos povos indígenas amazônicos. Muitos Omáguas passaram a ocultar sua origem indígena para escapar das pressões coloniais e sociais.

Ribeiro (1996) afirma que grande parte dos povos indígenas brasileiros foi submetida a processos históricos de destribalização forçada, nos quais a ruptura cultural era utilizada como mecanismo de controle político e social. Entre os Omáguas, esse processo provocou profundas perdas linguísticas, religiosas e territoriais.

Além disso, a dispersão populacional ao longo das várzeas, comunidades ribeirinhas e centros urbanos contribuiu para dificultar a manutenção coletiva das práticas culturais tradicionais. A perda progressiva da língua Omágua representa um dos exemplos mais significativos desse processo de apagamento cultural.

Entretanto, mesmo diante dessas rupturas históricas, elementos culturais importantes permaneceram vivos através da oralidade, da memória coletiva e das práticas cotidianas preservadas por famílias e lideranças indígenas. Conforme afirma Hall (2006), as identidades culturais não desaparecem completamente, mas se reorganizam continuamente em meio aos conflitos históricos e sociais.

2.3 Os Omáguas e a resistência cultural amazônica

Apesar dos intensos processos de violência histórica e apagamento cultural, os Omáguas desenvolveram diferentes estratégias de resistência ao longo dos séculos. Essas formas de resistência manifestaram-se tanto na preservação silenciosa de práticas culturais quanto nos atuais movimentos de retomada identitária e valorização ancestral.

A resistência cultural indígena na Amazônia não ocorre apenas por meio de confrontos diretos, mas também através da memória, da oralidade, das práticas simbólicas e da permanência de conhecimentos tradicionais transmitidos entre gerações.

Nesse sentido, Brandão (1986) afirma que a identidade cultural constitui um processo coletivo continuamente reconstruído a partir das relações sociais, da memória e dos pertencimentos históricos. Para os Omáguas, essa reconstrução identitária envolve o resgate da ancestralidade, da língua, dos grafismos, das narrativas orais e da espiritualidade tradicional.

3. IDENTIDADE, MEMÓRIA E RETERRITORIALIZAÇÃO OMÁGUA

3.1 Identidade indígena e reconstrução étnica

A identidade indígena constitui uma construção histórica, cultural e política continuamente reelaborada pelos sujeitos e coletividades ao longo do tempo. No caso dos Omáguas/Kambeba, os processos de colonização, dispersão territorial e invisibilização social produziram profundas rupturas identitárias, mas não foram capazes de eliminar completamente os vínculos ancestrais desse povo com sua memória coletiva e seus referenciais culturais.

Ao discutir identidade étnica, Barth (1998) afirma que os grupos indígenas não permanecem definidos exclusivamente pela preservação integral de traços culturais fixos, mas pela manutenção de fronteiras simbólicas que permitem o reconhecimento coletivo de pertencimento. Assim, mesmo diante das transformações históricas, os Omáguas continuam reconstruindo mecanismos de identificação e reafirmação cultural.

Segundo Hall (2006), as identidades culturais não são permanentes ou estáticas, mas constantemente produzidas e transformadas em contextos históricos específicos. Essa perspectiva permite compreender que o ressurgimento contemporâneo da identidade Omágua não representa um “retorno ao passado”, mas uma reconstrução dinâmica fundamentada na memória coletiva, na ancestralidade e nas experiências contemporâneas.

Além disso, os movimentos de reafirmação indígena desenvolvidos na Amazônia contemporânea estão profundamente relacionados às lutas

territoriais, ao reconhecimento étnico e à valorização dos saberes tradicionais. Conforme destaca Oliveira (2016), os processos de emergência étnica constituem respostas políticas e culturais diante das históricas tentativas de apagamento e assimilação indígena.

3.2 Memória, oralidade e ancestralidade

Entre os povos indígenas amazônicos, a oralidade constitui um importante instrumento de preservação histórica, transmissão cultural e fortalecimento identitário. No caso dos Omáguas, grande parte da memória ancestral permaneceu viva através das narrativas orais, dos cantos, dos rituais e dos conhecimentos transmitidos entre gerações.

Nesse sentido, os relatos dos anciãos Omágua assumem papel central na preservação da história do povo das águas. A transmissão oral dos conhecimentos tradicionais mantém viva a relação entre ancestralidade, território e identidade cultural.

A obra *Memórias Vivas do Povo Omágua (Kambeba) de Aparia Grande do Solimões de São Paulo de Olivença* constitui um dos principais registros contemporâneos dessa memória coletiva. A publicação reúne relatos históricos, conhecimentos tradicionais, experiências culturais e narrativas ancestrais produzidas pelos próprios Omágua.

Conforme afirma Munduruku (2012), os povos indígenas preservam suas histórias através da palavra viva, da memória comunitária e da relação espiritual com seus ancestrais. A oralidade indígena, portanto, não constitui apenas um mecanismo de comunicação, mas uma forma própria de produzir conhecimento e interpretar o mundo.

3.3 Desterritorialização e reterritorialização cultural

Os processos históricos de colonização provocaram profundas rupturas territoriais entre os Omáguas. A perda dos territórios tradicionais, a dispersão populacional e as políticas assimilacionistas contribuíram para o enfraquecimento das estruturas comunitárias e culturais desse povo.

Entretanto, conforme destaca Haesbaert (2004), os processos de desterritorialização não implicam necessariamente desaparecimento cultural absoluto. Em muitos casos, os grupos sociais constroem novas formas de pertencimento e reorganização simbólica de seus territórios.

4. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e etnográfica, buscando compreender aspectos históricos, culturais e identitários do povo Omágua/Kambeba. A escolha pela pesquisa qualitativa decorre da necessidade de interpretar fenômenos sociais, culturais e simbólicos relacionados aos processos de resistência, memória e reconstrução identitária indígena.

A pesquisa bibliográfica constituiu uma das principais etapas metodológicas deste estudo. Foram analisadas obras acadêmicas, dissertações, teses, relatórios de pesquisa, artigos científicos e produções etnográficas relacionadas aos Omáguas e aos processos históricos de colonização amazônica.

Entre os documentos analisados destacam-se as crônicas dos jesuítas Samuel Fritz e Francisco de Figueroa, além de registros históricos estudados por Benedito Maciel em suas pesquisas sobre os Omáguas/Kambeba.

5. CULTURA OMÁGUA E PROCESSOS DE RESISTÊNCIA

5.1 A cultura omágua como patrimônio ancestral amazônico

A cultura Omágua constitui um importante patrimônio histórico e cultural da Amazônia, resultado de séculos de interação entre sociedade, território, espiritualidade e natureza. Mesmo diante das rupturas provocadas pelos processos coloniais, diferentes elementos culturais permaneceram vivos através das memórias coletivas, das práticas cotidianas e da transmissão oral entre gerações.

Esses elementos revelam uma profunda cosmologia indígena, marcada pela integração entre ser humano, território e natureza. Conforme afirma Krenak (2019), os povos indígenas amazônicos desenvolvem formas próprias de existência baseadas em relações de pertencimento e reciprocidade com o ambiente natural.

Conforme destaca Brandão (1986), a cultura representa um espaço de construção da identidade coletiva e de resistência simbólica frente às relações de dominação social. No caso dos Omáguas, preservar a cultura significa também preservar a memória de um povo historicamente silenciado.

5.2 Língua, oralidade e preservação cultural

A língua constitui um dos principais elementos de identidade de um povo indígena. Entre os Omáguas, entretanto, os processos históricos de colonização e assimilação cultural provocaram significativo enfraquecimento do uso da

língua materna, restringindo sua preservação principalmente aos mais velhos e a pequenos grupos familiares.

A perda linguística entre os Omáguas revela os impactos das políticas coloniais e civilizatórias impostas historicamente aos povos indígenas amazônicos. A imposição da língua portuguesa e das práticas educacionais eurocêntricas contribuiu para o apagamento gradual das línguas originárias em diversas comunidades indígenas.

Segundo Maher (1996), a língua indígena ultrapassa a função comunicativa, constituindo também espaço de preservação da memória, da cosmologia e dos conhecimentos tradicionais de um povo. Assim, a perda da língua representa também a perda de importantes formas de interpretação do mundo.

Apesar dessas dificuldades, algumas iniciativas contemporâneas vêm buscando fortalecer a preservação da língua Omágua através: da oralidade; dos registros escritos; da produção cultural e das pesquisas acadêmicas indígenas.

Conforme afirma Munduruku (2012), a oralidade indígena preserva não apenas histórias, mas formas próprias de compreender o tempo, a natureza e as relações humanas. Nesse sentido, fortalecer a língua Omágua significa também fortalecer os vínculos entre memória, identidade e território.

5.3 Lideranças indígenas e fortalecimento da memória coletiva

As lideranças indígenas exercem papel fundamental nos processos de preservação cultural, reconstrução identitária e fortalecimento comunitário entre os Omáguas. São essas lideranças que, muitas vezes, mantêm vivas as práticas ancestrais, os conhecimentos tradicionais e as narrativas históricas transmitidas entre gerações.

Nas comunidades Omágua/Kambeba, pajés, historiadores indígenas, matriarcas e falantes da língua materna assumem importantes funções sociais e culturais. Esses sujeitos atuam como guardiões da memória coletiva e responsáveis pela continuidade dos conhecimentos tradicionais.

Além disso, os conhecimentos relacionados: às plantas medicinais; aos cantos tradicionais; à espiritualidade e às práticas rituais

continuam sendo preservados principalmente pelos mais velhos, que desempenham importante papel na manutenção da ancestralidade Omágua. A valorização dessas lideranças torna-se fundamental para os processos contemporâneos de reconstrução étnica. Conforme afirma Baniwa (2006), os conhecimentos tradicionais indígenas representam patrimônios coletivos que precisam ser reconhecidos e fortalecidos pelas políticas públicas e pelas instituições educacionais.

5.4 Produção acadêmica indígena e resistência epistemológica

Nas últimas décadas, a crescente presença de pesquisadores indígenas nas universidades brasileiras vem transformando significativamente a produção do conhecimento sobre os povos originários. No caso dos Omáguas/Kambebe, intelectuais indígenas têm desempenhado importante papel na reconstrução histórica e valorização cultural de seu povo.

A produção acadêmica indígena rompe com perspectivas coloniais que historicamente trataram os povos indígenas apenas como objetos de pesquisa. Ao assumirem o protagonismo narrativo sobre suas próprias histórias, os pesquisadores indígenas fortalecem formas de resistência epistemológica e valorização dos saberes originários.

Santos (2019) afirma que as epistemologias do Sul buscam reconhecer a legitimidade dos conhecimentos produzidos pelos grupos historicamente marginalizados, especialmente povos indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais.

6. RESULTADOS E DISCUSSÕES

6.1 O apagamento cultural e a permanência da memória Omágua

A análise das produções acadêmicas, dos registros históricos e das narrativas indígenas evidencia que os Omáguas passaram por um intenso processo de apagamento cultural ao longo dos séculos. A violência colonial, as missões religiosas, a perda territorial e as políticas assimilacionistas contribuíram diretamente para a invisibilização histórica desse povo na Amazônia.

Entretanto, os dados analisados demonstram que esse apagamento não foi absoluto. Mesmo diante das rupturas históricas, permaneceram vivos diversos elementos culturais preservados principalmente através: da oralidade; das memórias familiares; das práticas tradicionais; dos conhecimentos medicinais e da ancestralidade coletiva.

A citação evidencia que muitos Omáguas assumiram identidades não indígenas como mecanismo de proteção social e sobrevivência histórica. Ainda assim, diferentes marcas culturais permaneceram presentes nas comunidades e famílias descendentes.

Ao discutir identidade cultural, Hall (2006) afirma que os sujeitos sociais continuamente reelaboram suas identidades em meio às transformações históricas e relações de poder. Essa perspectiva permite compreender os atuais movimentos de reafirmação Omágua como processos legítimos de reconstrução histórica e não como simples “retorno ao passado”.

Além disso, as pesquisas analisadas revelam que o silenciamento histórico dos Omáguas não decorreu apenas da violência física colonial, mas também da invisibilização epistemológica produzida pelas narrativas oficiais sobre a Amazônia.

Segundo Santos (2019), muitos povos historicamente marginalizados foram submetidos a processos de “epistemicídio”, nos quais seus conhecimentos, memórias e formas de existência foram sistematicamente desvalorizados.

Nesse contexto, os atuais movimentos de resgate cultural Omágua representam importantes formas de resistência política, cultural e epistemológica.

6.2 O território como elemento de identidade cultural

Outro aspecto evidenciado pelas análises refere-se à profunda relação entre identidade Omágua e territorialidade amazônica. Os rios, lagos, várzeas e ilhas não constituem apenas espaços físicos de ocupação, mas elementos fundamentais da memória, da espiritualidade e da organização social desse povo.

As pesquisas demonstram que os Omáguas desenvolveram formas próprias de relação com o ambiente amazônico, estruturando modos de vida profundamente conectados às águas do rio Amazonas e seus afluentes.

Conforme afirma Haesbaert (2004), o território ultrapassa sua dimensão material, constituindo também espaço simbólico de pertencimento cultural e construção identitária.

Nesse sentido, a desterritorialização vivenciada pelos Omáguas provocou impactos profundos em suas estruturas culturais e comunitárias. A dispersão populacional, a perda de territórios tradicionais e a urbanização contribuíram para o enfraquecimento coletivo de determinadas práticas culturais.

Apesar disso, percebe-se que os vínculos simbólicos com o território ancestral permanecem vivos nas narrativas orais, nas memórias familiares e nos atuais movimentos de retomada identitária.

6.3 A importância da oralidade e da memória ancestral

Os resultados também evidenciam a importância da oralidade como instrumento de preservação histórica e fortalecimento identitário entre os Omáguas. Em razão da escassez de registros produzidos pelos próprios indígenas durante o período colonial, grande parte da memória histórica Omágua permaneceu preservada através das narrativas orais transmitidas entre gerações.

Os relatos presentes na obra *Memórias Vivas do Povo Omágua* demonstram que os conhecimentos ancestrais continuam sendo preservados principalmente pelos mais velhos, pajés, matriarcas e lideranças comunitárias.

Essas narrativas abordam: histórias de origem; práticas culturais; conhecimentos medicinais; experiências territoriais e memórias relacionadas aos processos de dispersão e resistência indígena.

Segundo Bosi (1994), a memória coletiva desempenha importante função social ao fortalecer vínculos identitários e preservar experiências históricas de grupos socialmente marginalizados.

Além disso, a oralidade indígena permite preservar formas próprias de interpretação do mundo, da natureza e das relações comunitárias. Conforme afirma Munduruku (2012), a palavra indígena carrega ancestralidade, espiritualidade e pertencimento coletivo.

Nesse contexto, a preservação da oralidade Omágua torna-se elemento fundamental para os atuais processos de reconstrução cultural e valorização identitária.

6.4 O resgate cultural como possibilidade de fortalecimento identitário

Os estudos analisados apontam que o resgate cultural Omágua constitui uma importante estratégia de fortalecimento identitário, valorização da ancestralidade e reconstrução da memória coletiva.

Esse processo de resgate manifesta-se através: da produção acadêmica indígena; do fortalecimento cultural comunitário; da valorização da língua; da preservação dos grafismos; da recuperação das narrativas ancestrais e das iniciativas de educação intercultural.

Mais do que recuperar práticas culturais isoladas, o resgate Omágua busca reconstruir coletivamente sentidos de pertencimento étnico historicamente silenciados.

Conforme afirma Oliveira (2016), os movimentos contemporâneos de reafirmação indígena representam formas legítimas de reorganização política, territorial e cultural diante das violências históricas sofridas pelos povos originários.

Além disso, o fortalecimento da identidade Omágua contribui para ampliar debates sobre: diversidade cultural; direitos indígenas; patrimônio imaterial e valorização dos saberes amazônicos.

As pesquisas também demonstram que a valorização da cultura Omágua ultrapassa os interesses exclusivos das comunidades indígenas, constituindo importante contribuição para a preservação da memória histórica e cultural da própria Amazônia brasileira.

Nesse sentido, iniciativas de documentação, pesquisa, educação intercultural e fortalecimento cultural tornam-se fundamentais para assegurar a continuidade histórica dos Omáguas e o reconhecimento de sua contribuição para a formação sociocultural amazônica.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste artigo permitiu compreender que a trajetória histórica dos Omáguas/Kambeba foi profundamente marcada por processos de colonização, violência cultural, dispersão territorial e invisibilização social. Entretanto, também evidenciou que, mesmo diante dessas rupturas históricas, diferentes elementos da cultura Omágua permaneceram vivos através da memória coletiva, da oralidade, das práticas culturais e da resistência ancestral preservada por famílias, lideranças e pesquisadores indígenas.

Os estudos de Benedito Maciel e Márcia Kambeba revelam-se fundamentais nesse processo, especialmente por ampliarem a visibilidade histórica dos Omáguas e contribuírem para a reconstrução de memórias historicamente silenciadas. Essas produções acadêmicas não apenas documentam aspectos culturais importantes, mas também fortalecem formas contemporâneas de resistência indígena e valorização dos saberes originários.

Outro aspecto relevante identificado na pesquisa refere-se à importância da oralidade e da ancestralidade como mecanismos de preservação cultural. Os relatos dos anciãos, pajés, matriarcas e falantes da língua materna demonstram que a memória indígena continua sendo transmitida entre gerações, mesmo diante das dificuldades impostas pelos processos históricos de assimilação cultural.

Além disso, o artigo evidenciou que o território ocupa papel central na constituição da identidade Omágua. Os rios, várzeas e paisagens amazônicas não representam apenas espaços físicos de ocupação, mas territórios simbólicos de pertencimento, espiritualidade e memória coletiva.

Nesse contexto, o resgate cultural Omágua deve ser compreendido como um movimento legítimo de reconstrução identitária e fortalecimento étnico. Trata-se de uma ação coletiva voltada para a valorização da ancestralidade, da língua, das práticas culturais e da memória histórica desse povo amazônico.

A pesquisa também permite refletir sobre a necessidade de fortalecimento de políticas públicas voltadas: à preservação das culturas indígenas; ao reconhecimento territorial; à educação intercultural e à valorização dos saberes originários amazônicos.

Do mesmo modo, torna-se fundamental ampliar iniciativas acadêmicas e educacionais que promovam maior visibilidade histórica aos povos indígenas amazônicos, especialmente aqueles que foram historicamente invisibilizados pelos discursos oficiais.

Assim, “Omáguas: um possível resgate” não se encerra apenas como uma investigação histórica e cultural, mas como um convite à reflexão sobre memória, resistência, ancestralidade e diversidade cultural. Reconhecer os

Omáguas significa reconhecer a própria complexidade histórica da Amazônia e a importância dos povos indígenas na constituição do patrimônio cultural brasileiro.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para futuras pesquisas, fortalecendo debates acerca da identidade indígena, dos processos de resistência cultural e da necessidade permanente de valorização das múltiplas vozes que compõem a Amazônia contemporânea.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD; Museu Nacional, 2006.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. *In*: POUTIGNAT, Philippe. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MACIEL, Benedito do Espírito Santo Pena. **Histórias intercruzadas**: projetos, ações e práticas indígenas e indigenistas na Província do Amazonas (1850-1889). Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SILVA, Márcia Vieira da. **Reterritorialização e identidade do povo Omágua-Kambebe na aldeia Tururucari-Uka**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Amazônia 19, 26, 28, 29, 30, 35, 40, 67, 71, 80, 81, 84, 88, 90, 103, 104, 105, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 128, 129, 131
- Ancestrais 5, 6, 9, 11, 17, 18, 30, 32, 53, 55, 71, 72, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 92, 94, 98, 100, 103, 105, 107, 111, 118, 119, 123, 124, 126, 128, 129
- Ancestralidade 80, 82, 83, 84, 85, 88, 91, 92, 93, 100, 120, 123, 124, 126, 127, 129, 130
- Aprendizagem 6, 10, 13, 15, 17, 21, 23, 25, 26, 30, 32, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 73, 85, 86, 95, 96, 98, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 116
- Autonomia 18, 27, 36, 40, 41, 48, 49, 67, 70, 71, 72, 73, 77, 116

C

- Ciência 5, 6
- Coletividade 6, 93
- Comunidade 5, 9, 10, 12, 13, 14, 17, 22, 23, 24, 31, 32, 34, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 80, 81, 84, 85, 86, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 108, 109, 111, 112, 114, 116
- Comunidades amazônicas 20, 24, 26, 79, 110, 116
- Comunidades tradicionais 54, 104, 106, 127
- Conhecimentos 5, 6, 9, 10, 11, 14, 16, 18, 20, 25, 29, 30, 32, 33, 39, 40, 41, 42, 43, 46, 48, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 70, 71, 72, 74, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 102, 104, 105, 108, 111, 112, 119, 121, 123, 124, 126, 127, 128, 129
- Conhecimentos ancestrais 9, 30, 55, 71, 79, 80, 86, 87, 88, 94, 98, 128
- Conhecimentos indígenas 11, 40, 48, 63, 70, 88
- Cosmologias 11, 70, 72, 86, 88, 104
- Cultura 6, 10, 11, 12, 16, 17, 32, 41, 42, 46, 48, 54, 55, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 71, 73, 85, 86, 88, 91, 92, 93, 96, 98, 100, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 125, 129, 130
- Cultura indígena 10, 16, 46, 54, 59, 60, 65, 109
- Culturais 6, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 29, 30, 32, 34, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 46, 47, 48, 52, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 69, 70, 72, 77, 78, 81, 82, 84, 85, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130

Cultural 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131

Culturas indígenas 65, 93, 130

Currículo 17, 40, 47, 48, 49, 63, 110, 112

D

Decolonial 6, 7, 50, 65, 102, 117

Democrática 49, 105, 115

Diálogo intercultural 39, 70, 100, 103, 116

Direitos culturais 10, 20, 69, 70, 120

Diversidade 6, 12, 28, 29, 34, 35, 38, 49, 63, 69, 70, 88, 94, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 114, 119, 120, 129, 130

Diversidade cultural 12, 29, 63, 69, 94, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 114, 119, 120, 129, 130

Diversidade étnica 29, 70

Diversidade linguística 28, 29, 34, 35, 38, 49

E

Educação diferenciada 72, 77, 79, 84, 104

Educação escolar 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 85, 95

Educação escolar indígena 9, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 85

Educação inclusiva 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26

Educação intercultural 5, 6, 9, 30, 40, 48, 54, 63, 69, 73, 79, 90, 91, 93, 94, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 129, 130

Educadores 6, 104

Ensino-aprendizagem 39, 40, 42, 52, 53, 55, 103, 106, 112

Escola indígena 11, 12, 13, 22, 23, 27, 30, 37, 39, 40, 44, 45, 48, 49, 55, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 72, 73, 75, 76, 78, 91, 94, 97, 98, 99, 100, 106, 111, 112, 114

Escolarização 10, 32, 48, 52, 67, 78, 99, 101

Escolas indígenas 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 28, 33, 35, 40, 41, 44, 47, 48, 64, 69, 70, 71, 72, 77, 79, 85, 103, 104, 106, 107, 108, 111, 115

Escuta ativa 103, 114

Etnia 73, 131

Experiências pedagógicas 12, 107

F

Família 95, 103, 111, 114, 116

Formação docente 19, 25, 28, 40, 44, 49, 64, 67, 75, 76, 78, 92, 104, 106, 107, 113, 116

Fronteira 12, 81, 104

G

Gestão 111, 113, 116

H

História 68, 79, 85, 90, 91, 92, 94, 99, 100, 101, 102, 118, 124

I

Identidade 5, 6, 9, 10, 17, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 38, 39, 41, 43, 45, 47, 49, 53, 54, 55, 61, 62, 63, 64, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 112, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131

Identidade cultural 5, 9, 10, 17, 28, 33, 39, 41, 43, 47, 49, 53, 54, 55, 61, 63, 64, 67, 70, 71, 72, 74, 80, 84, 85, 88, 102, 103, 106, 107, 108, 123, 124, 127, 128, 131

Identitário 18, 28, 30, 32, 42, 49, 51, 53, 55, 61, 62, 66, 72, 75, 78, 85, 91, 94, 100, 101, 103, 111, 114, 115, 118, 119, 124, 128, 129

Inclusão 5, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 65, 94, 99, 114

Inclusiva 7, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 49, 115

Indígenas 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131

Intercultural 5, 6, 7, 9, 10, 11, 25, 30, 36, 38, 39, 40, 43, 44, 48, 49, 50, 54, 60, 61, 63, 67, 69, 70, 73, 76, 77, 78, 79, 90, 91, 93, 94, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 129, 130

Interculturalidade 5, 6, 13, 17, 26, 28, 30, 35, 36, 39, 40, 48, 50, 63, 66, 68, 72, 79, 85, 91, 94, 99, 104, 105, 106, 107, 114

Interculturalidade crítica 40, 48, 63, 91, 94, 99, 105, 106, 107, 114

L

Língua indígena 29, 34, 37, 40, 72, 75, 76, 108, 126

Língua materna 5, 28, 29, 31, 32, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 94, 103, 108, 109, 111, 112, 114, 116, 122, 126, 130

Línguas indígenas 6, 30, 32, 33, 34, 35, 40, 41, 46, 49, 67, 68, 75
Ludicidade 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 64, 103, 107, 109, 113

M

Memória 6, 29, 32, 39, 53, 54, 55, 62, 64, 72, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 101, 102, 109, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130
Memória coletiva 29, 39, 54, 55, 62, 64, 72, 81, 84, 85, 92, 99, 101, 109, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 129, 130

N

Natureza 6, 10, 11, 12, 17, 21, 28, 31, 54, 60, 61, 62, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 93, 103, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 115, 116, 118, 120, 125, 126, 129

O

Oralidade 11, 46, 48, 53, 54, 55, 62, 63, 66, 72, 74, 75, 78, 84, 85, 88, 92, 118, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130
Organização social 13, 14, 29, 32, 35, 38, 68, 70, 104, 105, 119, 120, 121, 128

P

Pedagogia 30, 50, 65, 102, 103, 105, 117
Pedagogia decolonial 50, 65, 102, 117
Pedagogia Intercultural Indígena 5, 6, 42, 103, 104, 105, 107, 115, 116
Pertencimento 6, 11, 16, 17, 26, 30, 32, 35, 39, 55, 64, 80, 81, 83, 84, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 108, 112, 121, 123, 124, 125, 128, 129, 130
Pluralidade 5, 6, 105, 112
Políticas educacionais 18, 26, 49, 70, 78, 105
Povos indígenas 5, 6, 11, 18, 20, 21, 25, 28, 29, 30, 33, 35, 38, 39, 40, 49, 54, 55, 63, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 77, 78, 81, 85, 87, 90, 92, 93, 95, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 108, 112, 115, 119, 120, 122, 124, 125, 126, 127, 130, 131
Povos originários 5, 6, 7, 10, 11, 18, 20, 29, 34, 38, 40, 48, 50, 54, 67, 68, 70, 91, 92, 93, 101, 104, 111, 114, 127, 129
Povos tradicionais 54, 91
Práticas educativas 12, 17, 40, 42, 55, 63, 101, 103, 104, 116
Práticas interculturais 16, 18, 37, 49, 112
Práticas pedagógicas 5, 9, 10, 12, 13, 17, 18, 21, 22, 24, 30, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 42, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 56, 57, 59, 62, 63, 64, 65, 72, 73, 93, 94, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 113, 114, 116
Preservação cultural 55, 67, 73, 74, 91, 92, 100, 114, 125, 126, 130
Protagonismo 39, 43, 46, 47, 63, 64, 73, 105, 127
Protagonismo indígena 73, 105

R

Resistência 5, 11, 17, 18, 29, 35, 40, 42, 47, 55, 62, 63, 65, 66, 70, 73, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 108, 112, 114, 118, 119, 120, 123, 125, 127, 128, 129, 130, 131

Respeito 6, 11, 21, 26, 30, 34, 48, 49, 63, 69, 71, 74, 82, 86, 87, 105, 106, 110, 114

S

Saberes ancestrais 6, 11, 17, 18, 32, 53, 85, 88, 92, 103, 105, 107, 111

Saberes tradicionais 5, 9, 10, 13, 17, 18, 29, 30, 35, 38, 46, 48, 49, 53, 62, 63, 64, 68, 74, 78, 85, 90, 91, 93, 98, 99, 100, 101, 112, 115, 124

Sala de aula 15, 38, 42, 43, 46, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 73, 76, 77, 104, 107, 108, 109, 111, 113, 116

Socialização 14, 53, 55

Sociedade 29, 68, 70, 71, 72, 93, 115, 120, 125, 131

T

Territorialidade 89, 128

Território 5, 6, 9, 11, 12, 13, 16, 17, 36, 54, 61, 67, 70, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 95, 96, 99, 108, 110, 114, 115, 121, 124, 125, 126, 128, 130

Tradição 81, 82, 86, 87, 88

Tradições 32, 70, 71, 81, 84, 104, 106, 114

Transformação social 114, 116

V

Valorização 5, 6, 9, 11, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 46, 47, 49, 51, 53, 55, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 84, 85, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 123, 124, 126, 127, 129, 130, 131

Valorização cultural 13, 18, 28, 31, 32, 34, 35, 40, 49, 59, 71, 85, 99, 100, 101, 102, 112, 114, 115, 118, 127

Valorização identitária 16, 84, 90, 94, 129

Vida comunitária 39, 55, 95

Vivências 11, 13, 41, 42, 84, 92, 95, 108

