



Universidade de Brasília- UnB
Faculdade de Educação-FE
Pedagogia Licenciatura

INGRID ALFREDO CARVALHO

TÍTULO:

**SABERES ANCESTRAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DO POVO TIKUNA: A
EXPERIENCIA NA ESCOLA NGEWANE**

BRASÍLIA-DF 2025

INGRID ALFREDO CARVALHO

**SABERES ANCESTRAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DO POVO TIKUNA: A
EXPERIENCIA NA ESCOLA NGEWANE**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília como requisito parcial para a obtenção
do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Alessandro Roberto de
Oliveira

Brasília DF

2025

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, Teodorino Manduca e Eunice Alfredo, aos meus irmãos, em especial à caçula, Stella, aos meus sobrinhos e ao meu cachorro Teodoro, por serem minha força nos momentos difíceis e por sempre acreditarem em mim.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por tudo o que tem realizado em minha vida ao longo dessa trajetória, pela saúde, pelas conquistas, pela proteção, pela sabedoria concedida, pela força, coragem, paciência e pela vida e saúde da minha família. Chegar a este momento tão esperado e perseverar para seguir em frente não foi fácil. Agradeço imensamente aos meus amados e queridos pais, Teodorino Manduca Carvalho e Eunice Alfredo Carvalho, que sempre me incentivaram a continuar, mesmo diante das dificuldades. Sempre estiveram ao meu lado, me apoiando, incentivando nos estudos e orando por mim. Agradeço por todo o ensinamento que me foi dado. Agradeço aos meus queridos irmãos, Tébica Alfredo Carvalho, Ismênia Alfredo Carvalho, Frank Alfredo Carvalho, Theony Alfredo Carvalho, Nicolay Alfredo Carvalho e Stella Betchiina Alfredo Carvalho, pelo apoio e incentivo durante a minha trajetória. Em especial, agradeço à minha irmã caçula, por me conceder momentos tão especiais e pelo conforto que me ofereceu nos períodos mais difíceis. Ela me mostrou, com sua presença, que preciso seguir em frente por ela e por toda a nossa família, que aguardam comigo a realização deste grande momento. Aos meus sobrinhos, Wicliffer Carvalho e Ísis Carvalho, que amo do fundo do coração, deixo registrado todo o meu afeto.

Expresso também minha gratidão aos meus avós paternos, Francisco Carvalho e Otília Manduca, que, enquanto estiveram entre nós, foram exemplos de incentivo e dedicação. Assim como meu pai seguiu seus ensinamentos, eles também me inspiraram a buscar a vida acadêmica e acreditar em um futuro melhor. A dona Otília Manduca merece um agradecimento especial por me ensinar a tecer e, com isso, cultivar e valorizar nossa cultura onde quer que estivéssemos. Aos meus avós maternos, Fausto Alfredo e Helinda Félix, registro igualmente meu reconhecimento e carinho.

Com muito carinho, agradeço às minhas tias-avós, Lindalva Manduca e Felícia Manduca, por cada momento que me proporcionaram durante a infância e por estarem sempre em oração por mim, torcendo pela minha realização acadêmica. Sou imensamente grato pelo carinho que dedicam a mim e aos meus irmãos. Agradeço por serem essas tias-avós tão especiais, que sempre nos incentivaram a seguir o caminho certo e, de forma grandiosa, nos fortaleceram com suas orações

Agradeço profundamente ao meu povo Tikuna/Magüta, à comunidade Vila Betânia-Mecürane e ao ancião Juriti, por partilharem comigo o canto e a história de nosso povo. Essa partilha não apenas fortaleceu este trabalho, mas também reafirmou minha caminhada como parte viva dessa história coletiva.

Agradeço de coração à professora Cláudia Renault pelo acolhimento, pelo carinho e pelos conselhos nos momentos em que pensei em desistir do que construí. Foi graças à sua generosidade e à sua força que hoje pude concluir este sonho.

Quero registrar meu agradecimento ao pedagogo Fred da Costa Tikuna, que me auxiliou na construção deste trabalho, dedicando parte de seu tempo para me atender e orientar. Sua postura profissional e disponibilidade foram fundamentais para oferecer o suporte necessário ao desenvolvimento deste trabalho.

Quero expressar meu mais sincero agradecimento ao meu professor e orientador, Alessandro Roberto de Oliveira, por ter aceitado me acompanhar nesta jornada como orientador, por ter abraçado esse desafio comigo, e por sua dedicação, paciência e valiosos ensinamentos ao longo do processo. Agradeço também por ter me proporcionado a oportunidade de participar da pesquisa no âmbito do PIBIC, o que contribuiu imensamente para minha formação acadêmica e pessoal. Meu profundo reconhecimento a ele por todo o apoio, incentivo e conhecimento compartilhado durante essa caminhada

MEMÓRIAL

Meu nome é Ingrid Alfredo Carvalho, sou indígena, do Povo Magüta, mais conhecido como Tikuna, o primeiro termo se refere a nossa autodenominação, como nossos antepassados se chamavam. Nasci no dia 10 de abril de 2000, na comunidade indígena Mecürane, conhecida como Distrito Betânia, Lago caruaru (rio Içá), afluente esquerdo do alto Solimões, na Terra Indígena Betânia, localizada no município de Santo Antônio do Içá, Amazonas. Sou totalmente falante da nossa língua materna, pois, é uma língua isolada. Venho de uma linhagem ou família – nação de Mutum (Ngunü'cüã) como nós chamamos na língua materna Tikuna, e por via das regras clônicas, herdei a nação de mutum, da linhagem paterna. Meus pais, avós e familiares são todos indígena Tikuna.

O povo Magüta são localizados no alto rio Solimões (alto, médio e baixo), bem como no rio Içá e rio Jacurapá, no estado do Amazonas. Há diversas comunidades espalhadas ao longo do Solimões e seus afluentes. Onde em algumas comunidades ainda mantém as práticas culturais como o de ritual de moça nova ou Worecü, como chamamos. Onde exatamente aconteciam a nossa formação social, educacional e preparo espiritual, como bem nas práticas do dia – a – dia. Abaixo apresento um mapa do estado do Amazonas que localiza nossos territórios:



(Fonte indigenabrasileiros.blogspot.com)

Minha família é como qualquer outra família brasileira, porém distingue-se por sua identidade indígena. Meu pai o Sr. Teodorino Manduca Carvalho, é o principal provedor do lar e, por consequência, o responsável pelo sustento da família e a minha mãe dona Eunice Alfredo Carvalho, a segunda pessoa da família, trabalhando na roça para sustentar a casa. Meus pais são naturais do município de Santo Antônio do Itá, localizado no interior do Amazonas. Ambos são indígenas do Povo Tikuna Magüta e residem na comunidade indígena de Vila Betânia-Mecurane.

Nessa comunidade, rica com a beleza da natureza, passei a minha infância e parte da adolescência, em que pude observar, praticar e aprender a vida, sobretudo, o modo de vida, uma aprendizagem vivida na prática, ou seja, a construção ou formação social de um ser Magüta. Nessa comunidade tão rica com sua beleza, iniciei a alfabetização e as primeiras séries do ensino básico na Escola Municipal Ngewane, onde pude aprender a escrever meu nome e conhecer alfabeto da língua portuguesa e o alfabeto da língua Tikuna do nosso povo Magüta.

Minha família é composta por 8 pessoas, meus pais, meus setes irmãos e eu, sendo a terceira filha. Trata-se de uma família indígena tradicional, que preserva seu modo de vida próprio, a nossa cultura e hábitos característicos. Sou a segunda pessoa da minha família a ingressar no ensino superior. A primeira foi a minha irmã, Tebia, que deixou a nossa comunidade aos 20 anos de idade para estudar na capital do estado. Quando ela saiu da comunidade, ela já dominava a língua portuguesa, então, foi menos difícil a adaptação dela em Manaus. Ela iniciou o curso de enfermagem, que foi o que escolheu para sua formação. Contudo, enfrentou dificuldade financeiras que levam a trancar a matrícula temporariamente.

Ao terminar as séries iniciais do jardim, comecei o ensino fundamental e Ensino Médio na minha própria comunidade, pois, quando nasci, já tinha uma escola municipal e estadual (fruto da luta dos anciões pela educação escolar). No entanto, durante a vida na escola e na comunidade, sempre fui ensinado e incentivado para fazer vestibulares (para buscar mais saberes e conhecimentos), pelos meus pais (por acreditarem que precisamos de mais profissionais com ensino superior, para crescer profissionalmente e pessoalmente e para o bem da comunidade). Dentro das escolas, desde o início do ensino básico até ensino médio fomos ensinados nosso costume e principalmente a nossa língua materna. Aprendi muitas coisas fora da escolar através das práticas e transmitidas dos conhecimentos dos meus avós. Aprendi também

muitas coisas dentro da comunidade escolar. Onde fomos ensinadas para ampliar e preservar os conhecimentos adquiridas nas escolas.

Desde os meus anos no ensino fundamental, ou mesmo desde quando comecei a despertar para a vida profissional, sempre manifestei o desejo de seguir a profissão do meu pai: ser educadora e atuar junto à população da minha comunidade. Desde cedo, fui incentivada por ele a estudar e buscar um futuro melhor. O que talvez não imaginasse é que, ao me ensinar dentro da sala de aula, estava me inspirando profundamente. Nos últimos anos do ensino médio, passei a conhecer outras áreas do conhecimento e me interessei por uma nova profissão dos sonhos, a odontologia. Em 2017, prestei o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) com objetivo de ingressar nesse curso. No entanto devido a alta nota de corte exigida e a grande concorrência no estado, fiquei na lista de espera e não consegui a vaga. Também participei do processo seletivo da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), mas o resultado foi o mesmo. Com o tempo, meu desejo de seguir os passos meu pai retornou com ainda mais força. Passei a imaginar, novamente, atuando dentro da sala de aula. Nos anos seguintes, foram divulgados os editais dos vestibulares indígenas da Universidade de Brasília (UnB) e da Universidade de Campinas (Unicamp). Com o apoio do meu pai, que inclusive me auxiliou na inscrição, escolhemos os cursos. Na Unicamp, a intenção era concorrer a uma vaga no curso de Ciências Biológicas, o mesmo que havia tentado na Universidade Federal do Amazonas.

Apesar de não ter sido aprovada na Unicamp, fui selecionada na UnB, exatamente no curso que desejava, motivada pelo exemplo do meu pai e desejo de seguir a mesma profissão.

No primeiro semestre do curso pedagogia, fiquei perdida por não entender o que de fato, a pedagogia iria me ensinar ou em quem eu poderia me tornar. Tinha medo de não me encontrar no curso, mesmo desejando seguir os passos do meu pai. Porém, esse medo vinha de mim mesma. Talvez por receio de não conseguir concluir o curso.

O que mais me desmotivou foi o fato de ter iniciado a faculdade durante a pandemia, quando as aulas eram on-line. Foi difícil ter contato com alguém, conhecer pessoas do curso e viver aquilo que eu esperava da universidade, especialmente depois de ter me mudado para Brasília.

No quinto semestre, finalmente tive meu primeiro semestre presencial, onde conheci as pessoas da turma. No entanto, a minha timidez me impediu de fazer amizades mais profundas. Apesar disso, sempre acompanhei os professores com atenção e me dediquei ao curso, mesmo com o medo de ainda não me encontrar plenamente, pois nos semestres anteriores eu não me via na sala de aula, justamente por ser muito tímida.

Com o tempo, conheci professores incríveis que me fizeram me apaixonar pela pedagogia. Também tive a oportunidade de cursar algumas disciplinas optativas na área de Psicologia, o que ampliou ainda mais meu interesse. Descobri que pedagogia não se resume apenas a dar aula, há muitas outras possibilidades dentro dessa área.

A disciplina de Antropologia da Educação foi a que mais me despertou interesse. Ela me motivou a querer trabalhar com educação, especialmente com a educação indígena. As pesquisas que fiz sobre esse tema chamaram muito a minha atenção e despertaram em mim o desejo de focar nesse campo.

A disciplina ministrada pelo professor Alessandro Roberto foi fundamental para que eu passasse a olhar com mais atenção para a área da pesquisa acadêmica e, sobretudo, para temas com os quais me identifico e tenho interesse. A forma acolhedora com que o professor conduziu a disciplina e nos recebeu foi um fator determinante para que eu me sentisse motivada a explorar novos caminhos dentro da universidade.

Durante o desenvolvimento da disciplina, realizamos um trabalho com foco na educação indígena, tema que me despertou ainda mais interesse por estar diretamente relacionado à minha identidade e trajetória. Aparentemente, o professor apreciou o resultado e, após a avaliação, convidou-me para participar de uma pesquisa no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

Para que o projeto fosse aprovado, era necessário definir um tema e realizar um levantamento inicial. Por ser a minha primeira experiência com pesquisa acadêmica, procurei o apoio do meu pai para superar algumas dificuldades iniciais. Recebi o convite com grande alegria, mas também com certo receio, pois era algo novo e desafiador para mim. Sempre tive curiosidade e vontade de desenvolver um projeto de pesquisa; o que faltava era a oportunidade.

Quando essa chance surgiu, senti-me verdadeiramente motivada. Apesar das dificuldades especialmente financeiras que enfrentei durante esse período, reconheci naquele projeto uma oportunidade real de crescimento acadêmico e pessoal. A possibilidade de contar com uma bolsa me ajudaria a continuar os estudos com mais estabilidade. Para isso, seria necessária a aprovação da proposta junto à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF). Poucos meses após a submissão, recebi a notícia de que o projeto havia sido selecionado para receber a bolsa, o que representou um marco muito importante na minha formação.

Com esse incentivo, iniciei as pesquisas e realizei entrevistas com parentes da minha comunidade para compor o material do projeto. Embora não tenha conseguido realizar uma pesquisa de campo presencial, por falta de recursos, consegui realizar entrevistas com professores de escolas não indígenas e com anciãos da minha comunidade. O tema do projeto foi: "Saberes Indígenas e Educação Escolar Indígena: uma autoetnografia das experiências do povo Tikuna", com foco na valorização dos conhecimentos tradicionais e na prática educativa vivenciada por nosso povo.

Durante esse período, o professor Alessandro Roberto esteve presente, oferecendo constante apoio e orientação. Com base nas reflexões desenvolvidas ao longo da pesquisa, elaborei um trabalho para o evento "Narrativas Interculturais", realizado entre os dias 5 e 7 de dezembro de 2023. Para participar, era necessário submeter um trabalho e passar pela avaliação da comissão organizadora. Sob orientação do professor Alessandro, desenvolvi o estudo "Educação Escolar Indígena Magüta: bilinguismo na Terra Indígena Vila Betânia–Mecurane", que foi aprovado para apresentação no evento. Essa experiência foi uma das mais significativas da minha vida acadêmica até o momento.

Tanto o projeto PIBIC quanto a participação no evento Narrativas Interculturais representaram experiências ricas e transformadoras. O PIBIC, especialmente, foi uma vivência única e extremamente enriquecedora. Sou profundamente grata ao professor Alessandro Roberto pela confiança, incentivo e pela oportunidade de participar de todas essas etapas. Enfrentei diversos desafios, mas foram justamente eles que me impulsionaram a sonhar mais alto. Sempre fui uma pessoa determinada a buscar conhecimento, mesmo diante das dificuldades. As noites mal dormidas e os esforços realizados valeram a pena, pois me proporcionaram amadurecimento, aprendizado e crescimento pessoal e acadêmico.

Ao concluir este projeto enriquecedor, reconheci a qualidade do trabalho realizado, das pesquisas e das experiências envolvidas. Por essa razão, decidi aprofundar o estudo, desenvolvendo essa pesquisa como meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Realizarei um levantamento mais amplo de bibliografia e pesquisas para aprofundar o tema, com o objetivo de produzir um TCC sólido, relevante e gratificante.

Ao longo dos semestres, também tive a oportunidade de realizar um estágio no Conselho Nacional de Justiça (CNJ), em um departamento voltado para atuação da polícia judicial e o levantamento de projetos. A experiência nessa área me permitiu atuar mais como pesquisadora, o que contribuiu significativamente para minhas escolhas acadêmicas e profissionais. Durante meu período de estágio, tive a oportunidade de conhecer de perto as atividades desenvolvidas pela Academia Nacional de Polícia Judicial (ANPJ), vinculada ao Conselho Nacional de Justiça (CNJ). A instituição promove uma ampla variedade de cursos, encontros e capacitações voltados à área de segurança institucional e inteligência, destinados a policiais judiciais, magistrados e servidores do Poder Judiciário.

A oferta de cursos é definida pelos chefes e responsáveis de cada área, que organizam a programação anual e mensal com base nas necessidades previamente identificadas. Nesse contexto, a atuação do pedagogo se mostra fundamental, especialmente no que diz respeito ao planejamento pedagógico, à estruturação didática e à avaliação da efetividade das ações formativas.

Entre os cursos ofertados, destacam-se também temas voltados à educação, aos direitos dos povos indígenas e, de forma mais ampla, aos direitos humanos. Essas temáticas são fundamentais para promover uma formação mais sensível, inclusiva e comprometida com a diversidade e a justiça social no âmbito do Judiciário.

Hoje, pretendo seguir como pesquisadora e defensora da educação indígena, mesmo que eu ainda não me veja atuando diretamente em sala de aula. Na conjuntura do meu povo, me vejo na obrigação de buscar alternativas e com imensa vontade de fazer algo pelos jovens da comunidade e para outras comunidades, quero continuar estudando para contribuir na formação deles através da educação, pensando no desenvolvimento por meio de ensino-aprendizagem. Pensei em tudo isso, porque acredito na educação. Hoje estou na Universidade de Brasília, terminando o curso de

pedagogia, buscando mais conhecimentos na cidade grande para um dia retornar com os conhecimentos adquiridos na Universidade.

SABERES ANCESTRAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS DO POVO TIKUNA: A EXPERIENCIA NA ESCOLA NGEWANE

RESUMO:

O presente estudo versa sobre saberes indígenas e educação escolar indígena a partir de uma autoetnografia das experiências do povo Tikuna. A discussão sobre saberes e escolas é de suma relevância para as sociedades indígenas. Diante disso, discuto a temática a partir da realidade do meu povo Magüta-Tikuna, buscando captar e sistematizar nossas percepções quando se trata de saberes Tikuna e o saber escolar dentro do nosso território indígena localizado no Município de Santo Antônio do Içá, no Estado do Amazonas, na escola Ngewane. Essa relação é fundamental para a continuidade da nossa vida por meio do fortalecimento e valorização da cultura, dos conhecimentos. Tikuna. Portanto, o estudo trabalha essa temática no espaço acadêmico para reconhecer/saber valorizar conhecimentos tradicionais do povo Tikuna.

Palavras-chave: Saberes, Educação Escolar Indígena, Experiências Tikuna.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende discutir a relação entre saberes ancestrais e as práticas educativas do povo Tikuna no contexto escolar. O estudo teve como foco a experiência na escola Ngewane na Comunidade Indígena Vila Betânia-Me'cürane, localizada no Município de Santo Antônio do Içá-Amazonas. Buscou-se fazer um estudo de caráter etnográfico sobre práticas de saberes no contexto escolar indígena Tikuna, com enfoque nas perspectivas dos professores dessa comunidade.

A ideia desta pesquisa teve início nas atividades de iniciação científica em 2023 - quando comecei a olhar para as relações entre os saberes indígenas do povo Tikuna e as experiências de educação escolar desenvolvidas pelo meu povo nas últimas décadas. Ao me aproximar dessa questão, lembro a diferença entre *Educação Indígena* e *Educação Escolar Indígena* (Baniwa, 2006; Simas, 2012; Silva, 2017). A primeira expressão corresponde aos nossos processos educativos próprios, amparados nos nossos saberes tradicionais e na nossa cultura que vivenciamos cotidianamente em diferentes contextos sociais e culturais da nossa vida, já a *Educação Escolar Indígena* refere-se especificamente aos processos educativos que acontecem dentro das escolas, que são instituições dos povos colonizadores, que tornamos nossas, de acordo com a legislação que garante nosso direito à uma educação intercultural, diferenciada e bilingue, e envolvem as práticas de ensino-aprendizagem apoiadas nos conhecimentos indígenas e não-indígenas.

Desde sua criação em 1986, a Organização Geral dos Professores Tikunas Bilíngues (OGPTB) vem trabalhando em prol da educação do meu povo, desenvolvendo projetos e iniciativas de formação de professores indígenas na minha região, o Alto Solimões no Estado do Amazonas. Estes processos formativos têm refletido na ampliação da oferta de diferentes níveis de ensino nas escolas indígenas, desde o ensino fundamental até o ensino médio, o que está contribuindo para reverter um quadro de exclusão escolar. A presença de professores indígenas nas escolas é uma conquista histórica, atualmente já são a maioria dentro das salas de aula e esses profissionais também têm atuado na organização e na gestão de diversas escolas.

Este processo coloca um desafio permanente para educação escolar indígena que é como estabelecer relações com os saberes tradicionais da nossa cultura no

âmbito escolar. Logo, o objetivo desta pesquisa foi identificar e analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores/as indígenas da escola Ngewane para integrar os saberes tradicionais no contexto da escola. Como nossos saberes aparecem nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos nossos professores e em diálogo com os saberes escolares?

Compreender como estas relações estão acontecendo no contexto do meu povo é relevante para nós pois lutamos historicamente por uma educação diferenciada que valorize a nossa identidade cultural. Nesse sentido esta pesquisa pretende oferecer uma contribuição para o debate sobre os desafios da educação escolar indígena no cenário atual da educação brasileira.

Este trabalho está organizado em subtópicos. Primeiro apresento o percurso metodológico; do bilinguismo e sua importância nas escolas indígenas; em seguida, trago um breve histórico da Educação Escolar indígena no Brasil; por fim, trato da Educação Escolar Tikuna e suas lutas para refletir, junto com professores da Escola Municipal Ngewane, sobre como a cultura e os saberes tikuna circulam dentro da escola.

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma perspectiva metodológica baseada na autoetnografia (John, Adams & Ellis, 2013). Como recurso teórico metodológico desenvolvido pela Antropologia, a etnografia foi historicamente utilizada como um modo de compreensão e descrição de diferentes culturas a partir da convivência prolongada de uma pesquisadora com um povo, grupo social ou instituição que resulta em uma representação escrita da experiência e da cultura estudada.

Diferente de outras estratégias metodológicas que buscam a impessoalidade, a autoetnografia abre espaço para o desenvolvimento de pesquisa a partir da vivência e a perspectiva pessoal para estudar a vida cultural. Trata-se de uma perspectiva metodológica que procura elaborar um conhecimento de dentro do fenômeno cultural estudado por alguém que vivencia tal fenômeno e por isso tem acesso a determinados aspectos que dificilmente são encontrados por outros métodos de pesquisa. Como sou pertencente ao povo sobre o qual esta pesquisa foi realizada, minha própria experiência e minhas vivências na educação e na cultura Tikuna foram fontes

primárias para o desenvolvimento do trabalho, ao longo do qual pretendo entrecruzar recursos biográficos e da etnografia.

O percurso metodológico desse trabalho foi desenvolvido por meio de 3 etapas. Na primeira fase da pesquisa foi realizado um levantamento e sistematização da bibliografia contemporânea produzida sobre educação, privilegiando autores(as) do meu povo e pesquisas sobre educação escolar indígena que tratem de situações semelhantes a que abordo nesta pesquisa.

O segundo passo foi realizar uma pesquisa documental sobre educação escolar indígena e sobre os projetos políticos pedagógicos de algumas escolas tikuna. A partir deste levantamento bibliográfico e documental, o passo seguinte foi a escolha de uma dessas unidades escolares para concentrar o foco da pesquisa empírica. Sendo assim, a instituição escolhida foi a Escola Municipal Ngewane da Comunidade Indígena Betânia – Me'cürane.

Para realizar essa etapa fui até no Estado do Amazonas, no Município de Santo Antônio do Içá, onde meus pais residem. Na terra indígena Betânia conversei com as pessoas que participam da comunidade escolar e identifiquei alguns aspectos de como a escola trabalha os saberes ancestrais dentro do currículo e nas práticas pedagógicas. Nesta etapa eu conversei com algumas pessoas que são referência da nossa cultura.

Conversei também com duas anciãs importantes na minha comunidade. Uma delas, minha avó materna, Helinda Emílio, a respeito de suas vivências no território e de suas experiências no âmbito da educação Tikuna. Helinda pertence a um clã que não é o de Pena e reside atualmente na Comunidade Vila Betânia. Sua comunidade de origem é a Comunidade Indígena Campo Alegre, localizada no município de São Paulo de Olivença, no estado do Amazonas. Mudou-se para Vila Betânia em razão de atividades laborais. É artesã, agricultora e membro atuante da igreja local. Atualmente, conta com aproximadamente 80 anos de idade. A outra interlocutora foi Dona Cleuza Ovídio, ela pertence ao clã com pena, reside na comunidade desde a sua fundação e integra o Instituto Ngutapa. Ela também é artesã e possui mais de 80 anos de idade, sendo reconhecida pela comunidade por sua memória e sabedoria. As conversas com essas duas anciãs foram valiosas, contudo, como permaneci por um período reduzido em minha comunidade, isso impossibilitou a realização de outras entrevistas.

Posteriormente, realizei entrevistas semiestruturadas com alguns professores e moradores da comunidade indígena, anotando e gravando em áudios em Tikuna e transcrevendo posteriormente para o português. Para realizar essa entrevista com os professores Tikunas, inicialmente foi necessário estabelecer contato com aqueles que já tinha em mente e com outros docentes que poderiam colaborar com a pesquisa. Eu considerei como critério ser professor na escola Ngewane, ter experiência pedagógica e conhecimento da nossa cultura. Os professores selecionados precisavam estar atuando na escola onde desenvolvi o estudo ou possuir conhecimento sobre o tema abordado. Por esse motivo, antes de realizar as entrevistas, procurei verificar a disponibilidade e a possibilidade de participação de cada um.

As entrevistas foram direcionadas a quem trabalhava na escola ou conhecia sua realidade. Contudo, alguns dos professores contatados não demonstraram interesse em participar. Apresentei o objetivo do meu trabalho e expliquei o propósito da pesquisa e da entrevista, buscando esclarecer sua importância.

Realizei as entrevistas com quatro professores que atuam na escola onde desenvolvi esta pesquisa.

A primeira pessoa entrevistada foi Teodorino Manduca, 51 anos, que atua como professor de apoio pedagógico na Escola Municipal Ngewane. Pertencente ao clã Mutum, possui o nome indígena (Decuracu). É mestrando em Linguística, graduado em letras, pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e reside na comunidade há mais de 40 anos. A segunda entrevistada foi a professora Nedilza Olicio, cujo nome indígena é (Pucurana), clã de Mutum. Atualmente, trabalha como docente na escola, ministrando as disciplinas de Língua Tikuna e Língua Portuguesa. Atua em sala de aula desde 2007 e tem aproximadamente 40 anos. A terceira pessoa entrevistada foi o professor Roger Felipe, de nome indígena (Depü'ücü rü Ngupü'ücü) pertencente ao clã Jenipapo. Ele tem 28 anos, é mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília e, no momento, exerce a função de supervisor escolar na Escola Ngewane. A quarta entrevistada foi a professora Marna Cezário, 32 anos, possui nome indígena (Yapüüna) pertence o clã de Jenipapo, pós-graduanda em Ensino de Língua Portuguesa e Matemática e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atua como pedagoga na referida instituição. Após as entrevistas fiz uma interpretação das principais questões que surgiram nessas conversas para

apontar caminhos sobre o desafio da presença dos saberes ancestrais no contexto escolar.

No desenvolvimento dessa pesquisa, compreendi que a entrevista semiestruturada foi um instrumento mais adequado, pois me permitiu conduzir o diálogo a partir de um roteiro prévio, mas com liberdade para adaptar as perguntas conformes as respostas dos participantes, portanto, com mais liberdade para o entrevistado se expressar de forma espontânea, permitindo aprofundar aspectos relevantes de sua experiência (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2012, P. 222).

Como destacam esses autores, o processo de construção do roteiro se inicia com um protocolo de entrevistas, no qual são listados aspectos fundamentais a serem abordados, questões provisórias e transições. Esse protocolo deve conter uma pequena introdução com uma descrição do projeto de pesquisa, uma explicação para os procedimentos e um convite ao entrevistado para questionar sobre o estudo e sobre a dinâmica da entrevista.

Durante as conversas, procurei adotar uma postura acolhedora e manter um tom informal, para que as pessoas entrevistadas à vontade ao responder às perguntas. Depois, fiz a transcrição e tradução em português. Realizou-se a entrevista de forma aberta com cada entrevistado, explicando a importância do projeto para que os participantes compreendessem do que se tratava e para que serve. É importante notar que em entrevistas desse tipo:

Nenhuma será igual a outra, ainda que apresentem as mesmas questões como base, porque nenhum indivíduo é igual ao outro e o entrevistado não pode ser encarado 'como a fonte de informações a serem objetivamente coletadas e analisadas, mas, antes, como alguém que co-constrói, com o entrevistador o discurso produzido na situação de entrevista' (Oliveira; Guimarães; Ferreira, 2023, p.223 apud Bastos; Santos, 2013).

A entrevista vai além de um procedimento técnico, trata-se de um processo, no qual o pesquisador também influencia e é influenciado. Essa perspectiva exige sensibilidade e abertura para compreender o entrevistado como sujeito ativo na produção do discurso. Trata-se de uma interação na qual o pesquisador e participante influenciam um ao outro, produzindo juntos o sentido do que é dito. Assim, compreender a entrevista como um processo dialógico exige que o pesquisador tenha sensibilidade, disponibilidade para escutar e abertura para reconhecer o entrevistado como sujeito que interpreta, elabora e produz o discurso. As falas dos participantes contribuíram de maneira significativa para a compreensão da realidade escolar e para

a construção de reflexões. Depois de transcritas para o português fiz leituras integradas e comparativas das perspectivas dos meus interlocutores, chegando a identificação de alguns temas fundamentais. O primeiro é a centralidade dos saberes tradicionais no processo educativo dentro da escola. O segundo tema é o bilinguismo, considerado um patrimônio da nossa cultura e o principal recurso pedagógico das práticas educativas na escola. O terceiro ponto importante refere-se à participação dos anciãos, mestres e conhecedores dentro da escola.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

Para falar da história da educação escolar indígena entre o meu povo Tikuna, vamos entender um pouco da história da educação escolar indígena no Brasil. Historicamente, a escola foi ousada como instrumento de assimilação e disciplinamento, sendo apenas nas últimas décadas reconhecido como espaço de afirmação de identificação e de fortalecimento das línguas e tradições indígenas. Esse trajeto pode ser organizado em quatro grandes fases, que marcaram diferentes concepções de educação e de relação entre o Estado e os povos indígenas (Oliveira; Nascimento, 2012).

A primeira fase se inicia com a chegada dos portugueses aos territórios brasileiros, entre 1500 e 1550, período em que a educação foi utilizada como instrumento e imposição cultural e religiosa. A educação destinada aos povos indígenas no Brasil está ligada ao período colonial, quando a escola servia como instrumento de imposição cultural. “Sendo assim, o principal objetivo das políticas educativas voltadas para os povos indígenas, das ações catequéticas dos jesuítas no período colonial às práticas indigenistas do século XX, era trazê-los à civilização ou nacionalizá-los” (Oliveira; Nascimento, 2012. p. 768). A esse respeito convém ouvir Grupioni:

“No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar as comunidades indígenas estiveram pautadas pela catequização, civilização e integração forçada dos índios a sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngue, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar aos índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas

serviu de instrumentos de imposição de valores alheios e negação de identidades culturas diferenciadas” (Grupioni, 2001, p. 29).

A educação indígena já tinha seus processos educativos e sua organização social próprias, mas essa organização social não era vista pelos portugueses jesuítas, que consideram os povos indígenas sem alma e sem civilização.

Trago aqui um relato baseado em fatos que ainda repercutem na minha comunidade. Segundo a minha avó, quando os missionários chegaram no local (Vila Betânia), eles já demonstravam a intenção de proibir costumes tradicionais do meu povo. A língua indígena (Tikuna) era proibida, pois afirmavam que a nossa fala, chamava demônios. Buscavam substituir nossas práticas culturais ao estabelecer uma igreja evangélica no centro da comunidade, incentivando todos a adorar exclusivamente naquele espaço e por meio de cânticos em língua portuguesa.

Outro episódio que permanece em minha memória ocorreu quando tinha entre 8 e 9 anos. Naquele período, ainda se realizava a festa de moça nova, um ritual importante da nossa cultura. Conforme minha avó relata, essa celebração só acontecia quando os missionários norte-americanos estavam ausentes da comunidade. Com passar do tempo, porém, essa prática foi gradualmente abandonada. Recordo-me de que a casa de festa foi destruída e incendiada, o que contribuiu para o enfraquecimento dessa manifestação cultural entre os Tikunas da minha comunidade.

Apesar disso, meu povo resistiu a imposição missionária. Os Tikunas se recusavam a abandonar seu idioma e lutaram para impedir que os evangelizadores continuassem a proibir o uso de língua. Essa resistência foi fundamental para que ainda hoje, nossa língua permaneça viva. Diante da resistência comunitária e para conflitos maiores, os missionários acabaram aceitando que o povo continuasse a falar na sua língua, enquanto mantinham a presença da missão e da igreja.

Há ainda outro relato, destacando pelo meu avô, referente à década de 1990. Segundo ele, muitos missionários tratavam os moradores como se fossem mão de obra servil. Para que uma criança ou jovem pudesse estudar, era exigido que trabalhasse para eles para “merecer” um lápis ou outro material escolar. Essa prática dificultava significativamente o acesso à educação e poucos conseguiam prosseguir nos estudos.

A segunda fase tem início com a criação do Serviço de Proteção aos Índios

(SPI), em 1910, reforçou essa concepção, agora institucionalizada de uma educação voltada a substituição dos modos de vida indígenas por padrões ocidentais. Como sequência, o ensino oferecido desconsiderava as culturas indígenas e impunha conteúdos completamente alheios as suas realidades. “Contudo, podemos também dizer que SPI chegou, em determinado momento, não obstante o objetivo precípua da integração em suas ações, a prestar certa atenção especificidade indígenas” (Oliveira; Nascimento, 2012, p. 769).

Como destaca o trecho, embora o SPI tivesse como meta principal integrar os povos originários a sociedade nacional, houve um momento em que o órgão passou a considerar, ainda que forma limitada, as particularidades culturais desses povos reconhecendo a importância do ensino bilingue. As ações educativas do SPI e a maneira como o órgão tutelava os povos indígenas acabaram produzindo uma relação de crescente dependência. A escola que antes usava como ferramenta para pacificar/civilizar e integrar essas populações ao projeto nacional, foi perdendo centralidade quando os grupos indígenas passaram a viver de forma fixa e dependente de ajuda estatal.

Esse contexto de tensões levou uma mudança institucional, o SPI foi extinto e em seu lugar, o governo criou a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, em 1967, durante ditadura militar. A nova instituição foi apresentada como uma modernização da política indigenista e como resposta às críticas, tanto externas, sobre corrupção e violência contra os povos originários. Assim, a criação de FUNAI refletiu também um processo mais amplo de reorganização administrativa do estado naquele período.

A terceira fase começa com Constituição Federal de 1988, que estabelece uma ruptura definitiva com o modelo de integração forçada. A Educação Escolar Indígena no Brasil se tornou parte da modalidade de ensino a partir da Constituição Federal de 1988, e pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que garante as comunidades indígenas o acesso a uma educação escolar específica, intercultural, bilingue e adequada as realidades socioculturais de cada povo. Com essa integração a Educação Indígena deve comprometer-se com o desenvolvimento pleno dos alunos indígenas. Lideranças indígenas, pesquisadores e organizações da sociedade civil passaram a contestar as práticas tutelares e o caráter integracionista da educação, defendendo o reconhecimento dos direitos culturais, linguísticos e territoriais. A partir desse período, se consolidam as bases legais que orientam a constituição de projetos

educativos alinhados as práticas tradicionais e ao conhecimento indígena.

Na década de 1990, o Decreto nº 26/1991 transfere para o Ministério da Educação a responsabilidade pela educação escolar indígena. A partir desse momento, consolidam-se políticas pautadas pelos princípios da especificidade, interculturalidade, bilinguismo e participação comunitária. Documentos como as Diretrizes da Política Nacional de Educação Escolar Indígena (1993), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e os Referenciais para Formação de Professores Indígenas (2002) reafirmam essa perspectiva. A incorporação da Convenção nº 169 da OIT ao ordenamento jurídico brasileiro fortalece ainda mais o protagonismo indígena ao garantir o direito à consulta prévia, livre e informada (OIT, 2004). Assim, a escola passa a ser compreendida como espaço de afirmação identitária, revitalização das línguas indígenas e diálogo com os conhecimentos tradicionais.

Com esse aparato legal a educação indígena deve comprometer com desenvolvimento pleno dos hábitos educativos que atenda as sociedades indígenas. A partir de dessa nova ordem jurídica, os povos originários passaram a ter seus modos de vida, línguas, saberes e formas próprias de ensinar reconhecidos como direitos. A constituição assegura o uso das línguas maternas e dos processos tradicionais de aprendizagem, abrindo caminho para políticas interculturais e diferenciada.

A quarta fase já enquadra os desafios atuais da efetivação da educação escolar indígena. Aspectos legais no âmbito nacional fortaleceram diretrizes curriculares próprias, programas de formação inicial e continuada de professores indígenas e a criação de cursos específicos em universidades públicas. A Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios, no decreto nº 6.861 de 2009, trouxe base para a elaboração e construção de uma escola indígena com as características comunitárias no sentido que a escola e a comunidade trabalhem juntos em prol da educação escolar indígena. A Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse processo formativo visa garantir que a formação docente seja adequada às realidades socioculturais, linguísticas e territoriais dos povos indígenas, assegurando o respeito à diversidade e aos modos próprios de produção de conhecimento. A portaria Ministério da Educação (MEC) nº 28 de 12 de abril de 2024, institui a Política Nacional de Educação Escolar indígena em Territórios Etnoeducação (PNEEI-TEE), ampliando as diretrizes para a

organização da Educação escolar Indígena no Brasil.

A escola deixa de seguir um currículo padronizado e passa a construir projetos pedagógicos alinhados as cosmologias, a organização social, as línguas e aos processos formativos de cada povo. Observa-se a multiplicação de licenciaturas interculturais, a criação de materiais didáticos produzidos pelas próprias comunidades e o fortalecimento das escolas indígenas como espaços de afirmação identitária. O outro elemento dessa fase, é lutar por financiamento adequado, infraestrutura e contratação de professores indígenas efetivos, o que contribui para que educação deixe de depender de ações pontuais e se torne uma política contínua.

Segundo a análise de Gersem Baniwa (2019), a educação escolar indígena no Brasil, vive uma relação complexa entre avanços e retrocessos. Durante os governos de PT (Partido Trabalhadores) (2003-2025), conseguimos conquistas importantes, como a criação de Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (SECADI), que possibilitou formação de professores indígenas e ampliou o acesso de ao ensino superior, além de políticas sociais que beneficiaram milhares de famílias indígenas. O aumento de escolas e professores indígenas e a formação de novos profissionais demonstravam avanços significativos da autonomia e no protagonismo dos povos indígenas.

Por exemplo, na minha comunidade, antes da criação de escolas, apenas os não indígenas davam aulas, ou seja, apenas eles tinham direito de educar o povo. Nossos saberes eram invisíveis, e nossa forma de educar tentava ser apagada. O relato indica que enfrentávamos muitos desafios, e naquela época poucos conseguiam estudar. Ainda assim, conseguimos lutar pelos nossos direitos e conquistar a possibilidade de ter nossa própria forma de educar.

Sobretudo, persistem sérios desafios, muitas escolas ainda funcionavam sem infraestrutura adequada, a precarização da educação na Amazônia é alarmante, e o veto a projetos que permitiram o uso de línguas indígenas e métodos diferenciados de avaliação evidencia a fragilidade das políticas indigenistas. A cooptação de liderança indígenas e a perseguição de professores críticos enfraquecem as organizações comunitárias, prejudicando a continuidade de políticas educativas consistentes. Embora haja progressos, a educação escolar indígena depende fortemente da luta e do protagonismo dos próprios povos. A consolidação de direitos exige políticas públicas consistentes, respeito à diversidade cultural e linguística,

garantia territorial e formação contínua de lideranças indígenas para enfrentar desafios históricos e estruturais.

Embora a escola seja uma instituição imposta colonização, o processo histórico mostrou como os povos indígenas “amassaram” a escola, como relata Célia, do povo Xakriabá de Minas Gerais:

Nossos sábios indígenas falam que a escola tem que ser interessante, que a escola do contexto não indígena tem muito o que aprender com as nossas, porque nós sabemos fazer com que esse espaço seja interessante para os alunos. A essa matriz formadora principiada no território atribuo o mote para uma educação territorializada, que apresenta como ponto de partida e de chegada a potência da epistemologia nativa, presente na memória e na transmissão oral e ressonante em melodia na escrita xakriabá. (Célia Xakriabá, 2020, n.p).

Célia Xakriabá reforça a originalidade das práticas educativas dos povos indígenas. Quando os sábios afirmam que a escola precisa ser interessante e que o modelo não indígena ainda tem muito a aprender com as nossas formas de ensinar e como amassamos o “GIZ”, evidencia-se que o conhecimento tradicional possui métodos próprios, construídos a partir da convivência, da participação e da relação espaço escolar, mas se desenvolve no cotidiano, na observação, nos rituais, na oralidade e no vínculo com os mais velhos.

Como destaca a autora, “amassar a escola” significa transformar uma instituição que chegou de fora, originalmente violenta, desagregadora e impositiva, em algo que respeite, fortaleça e dialogue com cultura indígena. O barro, o jenipapo e o giz, que expressam na educação Xakriabá, mostram diferentes formas de aprender e de produzir o conhecimento. Assim como, o tempo de barro representa a educação tradicional anteriores a escola, baseada na oralidade, a prática e na relação corpo-território. Já o tempo de jenipapo traga reforça identidade e a espiritualidade, por meio das pinturas corporais que funcionam como memória e escrita simbólica do povo. Portanto, com a chegada da não escola indígena, inicia-se o tempo de giz, inicialmente marcado por imposição e violência cultural, mas posteriormente ressignificado pelos povos indígenas Xakriabá.

“O amansamento do giz, como uma das ferramentas de ensino utilizadas pelos professores indígenas, tem-se feito presente como forma de ressignificar a escola a partir da nossa concepção de educação. Essa conquista foi o resultado de uma longa luta das lideranças xakriabá. Afinal, não há no cotidiano xakriabá dissociação entre

política, cultura e educação”. (Célia Xakriabá, 2020, n.p). Esse ponto da autora, afirma que amassar “GIZ” é um processo pelo qual os professores indígenas transformaram a escola, originalmente pensada fora da realidade dos povos originários, em um espaço que respeita e expressa a concepção indígena de educação. Ela também salienta que, para povo Xakiabá, política, cultura e educação são dimensão inseparável, assim, aprender não é apenas um ato escolar, mas algo que envolve o modo de viver, de se organizar e de se relacionar com território.

O povo Tikuna viveu uma luta pela demarcação de terra, para assim ter uma educação escolar indígena diferenciada, pois sem a terra não havia como lutar pela educação e pela saúde da população. Então, essa luta teve como objetivo garantir o direito à terra, para assim, lutar conseqüentemente pela educação e saúde como tem se lutado todos os povos indígenas no Brasil.

De acordo com Felipe (2018) a luta pela demarcação de terra dos Tikuna, iniciou após contatos com não indígenas, no alto rio Solimões, nos anos de 1982, sobretudo, a sua mobilização e organização de luta foi em torno de terra a princípio. Em 1981, os Tikuna fizeram uma ampla convocação direta de lideranças com 37 comunidades presentes na primeira reunião na aldeia/comunidade indígena Campo Alegre, onde se definiu uma proposta quanto a demarcação de terras, e a ser encaminhada à FUNAI. Participaram da reunião 31 lideranças (Caciques) e 1139 pessoas, reuniram-se sem nenhum órgão ou qualquer agência de contato de não indígenas.

Esse primeiro encontro (reunião de lideranças) definiu pela primeira vez e surgiu uma proposta de delimitação das terras que resultasse inteiramente de reivindicações e discussão feitas pelos próprios Tikuna. E assim, o povo indígena Tikuna conseguiu a demarcação de suas terras após 10 anos de luta, ou seja, nos anos de 1990 a 1993 aproximadamente. Souza e Almeida (2015) dizem que, a terra indígena demarcada deve apresentar a base material para que os povos indígenas possam realizar a sua “reprodução física e cultural”, ou seja, deve oferecer elementos para sobrevivência e a sustentabilidade dos povos indígenas. A demarcação da terra e o respeito da sociedade nacional aos direitos dos povos indígenas e aos limites deste território constituem a garantia do sustento e da sobrevivência dos povos indígenas, ou assim deveria ser. Ressaltar a luta dos Tikuna pela demarcação de terra é fundamental porque só assim foi possível lutar pela educação e a saúde do povo.

Dessa perspectiva apresento a seguir um cenário da educação Tikuna e da nossa educação escolar.

EDUCAÇÃO TIKUNA E EDUCAÇÃO ESCOLAR TIKUNA

Seguindo as ideias esboçadas anteriormente vou distinguir aqui a educação Tikuna e Educação Escolar Indígena Tikuna. Nós Tikuna, temos poderes, saberes, pensamentos e principalmente a vida. Cito aqui três conceitos importantes da origem do pensamento dos Tikuna de acordo com o texto da Jussara Gomes Gruber (1997, p. 7) do “O livro das Árvores” que os indígenas e como espírito, terra e corpo, também, energia natural e cósmica. “Estes três conceitos, que introduz um breve apoio aos princípios fundamentais que conformam o ser Tikuna: Pora’ (Poder), Saber/Conhecimento (Cu’a) e Vida (Mă’ü). Aqui vamos trazer o significado das palavras para o Tikuna: A palavra “*Pora*” significa “poder e força”, ter poder é ser um guerreiro, ser batalhador, ser um Tikuna de verdade. A palavra “*Cu’a*” significa “saber e conhecimento”, ter conhecimento da cultura, da língua e dos remédios tradicionais que a natureza oferece ao ser. A palavra “*Mă’ü*” significa “Vida”, para o Povo Tikuna “*Mă’ü*” é a floresta ficar em pé, manter ambiente limpo para respiramos o ar.

A vida que chamamos é a terra/lar, onde a educação do meu povo Tikuna são transmitidas desde a criança, sendo em casa, na roça, na pescaria e em vários lugares. Principalmente na roça, nossos avos contam-nos a nossa história, mitos e rituais Tikuna. Contam-nos que podemos aprender os conhecimentos com as pessoas de diferentes idades, sendo mais velhos ou novo dentro da comunidade são considerados professores.

O povo Tikuna, em sua formação acreditam que foram pescados por Deus Yo’i, Ipi, Mowatcha e Aicüna, conhecidos na narrativa dos anciões, como os principais heróis culturais do povo. Por essa razão, denomina-se Magüta ou Pogüta (Povo pescado). Os heróis culturais, segundo as histórias contadas pelos anciões, ensinaram os seus rituais, deram os seus nomes (nação/clã), saberes e conhecimentos.

A organização social do povo é feita na divisão de dois Clãs extensas (nações de pássaros e plantas), cada indivíduo pertence a um dos clãs extensa, no entanto, dentro do clã extenso existem vários clãs, a que a pessoa também é pertencente. Nesse sentido, o primeiro clã extenso, é representado por espécies de animais (os pássaros) e representados pelas plantas (também é incluído clã de onça – mamífero, e saúva – formicídeos).

A organização social própria é antigamente ensinada nos rituais de iniciação de passagens para se tornar adulto. Entre nós temos como tradição mais “conhecida” como *ritual de moça nova*, se trata de um rito de passagem (uma forma de educar que os Tikuna tinham) onde era ensinado muitos de seus saberes ancestrais. As famílias que pertencem aos clãs de Avaí, boi, jenipapo, saúva, buriti ou onça só podem se casar com a pessoa da nação/clã de pássaros, ou seja, como: maguari, mutum, arara, japó, japiim ou galinha. E por via das regras clânicas, os filhos herdaram a linhagem paterna. Este também é uma forma de educação passadas pelos anciões.

Dentro da cultura Tikuna a língua materna é mais preservada e valorizada pelo nosso povo. Aqui vamos abordar um pouco sobre nossa língua materna Tikuna. A nossa língua materna Tikuna realmente é complexa, mesmo para os falantes no caso, na escrita, agora para outro lado para o alunato, é aprender a falar a língua, o mesmo tem três sons tonais diferentes de pronúncias, quanto laringal, nasal e oral. Essa classificação vem da cultura, dos estudos e da tradução da língua materna pelos próprios professores Tikuna. Também vamos lembrar aqui que, a língua materna Tikuna é uma língua isolada sem tronco linguístico com nenhum outro povo. Mas, vamos aqui salientar que, quase todas as línguas de modo geral são complexas, como por exemplo claro os Tikuna falante da língua (os falantes natos) falar português.

Aqui colocaremos brevemente exemplos a questão dos sons vogais das palavras da língua materna Tikuna:

Nasal	Laringal	Oral
Ãtape (Cobra)	Üa'cü (Sol)	Tori (Tracajá)
Îpata (casa)	Ü'ü (Fogo)	Tutü (Tio)
Îane (Cidade)	O'wü (Breu)	Ngue (Canoa)
Îctha (Tucumã)	Ngo'ü (Arara)	Barü (Japó)

Considerando estes exemplos, podemos notar que a língua Tikuna tem um sistema de sons e tons complexa, como mostrado acima, há três exemplos de tons que se materializam através de nível alto, baixo e médio. A língua Tikuna é suma importância para nosso povo. Aprendemos a nossa língua não somente na escola, mais também fora dela. Salientamos que, entre as comunidades Tikuna existe uma variação linguística.

Os mais velhos contam que temos nossas próprias formas de organização social, e esta forma de organização é classificada em clãs. Aqui vamos um pouco da organização social Tikuna. Durante a minha pesquisa eu tive a oportunidade conversar com alguns anciões do nosso povo. Aqui vou trazer um registro de um desses diálogos, da história contada na comunidade Tikuna, pelo ancião *chamado Juriti Jubamto, Entrevistado conta "A HISTÓRIA DE PESSOA E O DONO DE ARVORE"*:

- *O dono de pé de jabuti, dono de as árvores que tem na floresta. Mas antigamente acabava com as nossas crianças, é isso irei contar agora. Não tinha como crescer a crianças, onde a criança estava sozinha ele já ia pegá-la.*

- *E Fazia a criança morrer de cócega porque o dono de pé de jabuti fazia a morrer de cócega em tempo antigo. Matou com a cócega assim pra morrer ou nos causou a defecar e fez o que ele pode fazer para nos matar. E assim né? É essa a história, agora vou cantar de como era aquele antigo homem, aquele que não estava bem de ideia. Que dançava sozinho na floresta, que ia e ficava ali. Essa que direciona a história dele. É assim, aquele o homem tocou a música, apanhou sua folha e tocou e disse:*

- *Tê, tê, tê, tê, tê, tê, tê, tê, tê, tê, tê, tê.*

Wüwüruaarü taimataima. Buriti do Wüwüru (nome de um ser).

-*Se não fosse o feitiço de feiticeiro, ele não me levaria o dono de Buriti.*

Tchenawataarü tügücü (pai de Tchenawa (nome cultural)

- *O feiticeiro me feitiçou por isso deu volta comigo no fundo da água mais profundo, se não fosse feiticeiro me feitiçou não me mataria com cócega o Wüwüruaarü taimataima (buriti do Wüwüru), assim disse.*

- *Porque aquele homem, naquela vez, a sua família foi à procura dele. Quando foram procurar aí que conseguiram encontrar aquele homem que vive no mato.*

- *Ai, um dia ele dormiu pra lá na copa da árvore. Dormiu na copa de buriti. Quando ele dormiu ali na copa de buriti, no dia seguinte de manhã o dono de buriti foi a comer embaixo de buriti.*

- *Quando o dono de buriti foi comer, se andava embaixo de buriti parece uma criança. Daí ele apanhou a fruta de buriti e balou e caiu na cabeça e aquela criança se desmaiou. Não era criança de verdade, era dono de buriti, assim foi.*

- *Daí quando ele desceu e aquela instante que o fez de morrer com cócega. Ah! Friccionar em toda parte, até arranhando-o. E ele não serve mais para nada, está fraco.*

- *Daí que ele gritou, ele gritou mesmo naquele momento, aquela pessoa que é gente.*

- *Ah! Vem cá meu irmão. Gritou com essa frase. Vem cá meu irmão. Você é pajé do epeyu (inimigo, bicho) preciso você vem! Agora este vai me matar com cócega meu irmão preciso vem logo aqui, que você é pajé do epeyu (inimigo).*

- *Vem cá. Ai aquele Wüwüru o soltou porque se espantou com o irmão dele. Mas não é verdade que o seu irmão está, está se fingindo que está o seu irmão o pajé do epeyu. Epeyu é o irmão dele que é pajé. É inimigo de dono de árvore. Por isso quando ele gritou com o nome Ihe soltou de uma vez. Porque se não gritou com aquele nome Ihe matou com cocego. E assim se defendeu aquela pessoa. Essa é a história e se termina assim.*

A história contada aqui neste trabalho para o povo Tikuna é de suma importância e relevância pedagógica porque explicita princípios cosmológicos da cultura Tikuna, as relações com elementos da natureza e as crianças. É uma história que já aconteceu dentro da comunidade segundo fala o entrevistado. Acredito os professores precisam registrar histórias como essa contadas pelos nossos anciões, pois, os mais velhos são como enciclopédia da comunidade. As escolas Tikuna precisam trabalhar para resgatar os saberes, pois, as histórias, mitos precisam ser escritos pelos próprios professores, estudantes ou pesquisadores Tikuna. É suma de importância trabalhar essas questões dentro da comunidade escolar.

A ESCOLA NGEWANE

A Escola Municipal Indígena Ngewane está localizada na comunidade Indígena Vila Betânia-Mecürane, Município Santo Antônio do Içá-Amazonas. A escola recebeu nome indígena, NGEWANE, na língua materna do povo Tikuna, significa “árvores dos peixes”. Segundo os relatos dos anciãos, a chamada “árvore dos peixes” é considerada um elemento sagrado, associado à geração de diferentes espécies de peixes e outros animais. Trata-se de um ser espiritual que, conforme a tradição, só pode ser percebido por pessoas que possuem sensibilidade ou conexão específica com o mundo espiritual e na perspectiva a referida escola também produz “todo tipo de saberes para os alunos se formarem em qualquer área de conhecimento” (Escola Ngewane, 2025, p. 8).



(FOTO TIRADO PELO MORADOR DA COMUNIDADE)

O prédio da escola encontra-se em processo de ampliação para atender à crescente demanda por salas de aula. Atualmente, a instituição dispõe de sete salas de aula, uma sala dos professores, uma biblioteca, uma secretaria, uma sala da direção, uma cozinha, banheiros masculinos e femininos, um depósito de merenda, um refeitório e um pátio destinado às atividades recreativas. Todo o espaço escolar é protegido por muro de alvenaria.

Em razão da expansão da escolaridade ofertada e do aumento populacional da comunidade, a escola passou a funcionar com todas as séries iniciais do Ensino Fundamental I, atendendo turmas de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries. Atualmente, a instituição opera nos três turnos matutino, vespertino e noturno, oferecendo ensino do 1º ao 5º

ano do Ensino Fundamental I e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1ª Etapa.

O corpo docente é composto exclusivamente por professores indígenas, os quais desenvolvem um trabalho coletivo voltado à promoção de uma educação que atenda às necessidades dos estudantes e da comunidade. As práticas pedagógicas são construídas com base nos saberes tradicionais, considerando a realidade sociocultural do povo Tikuna e valorizando sua cultura, língua e heranças ancestrais. A escola busca, assim, fortalecer a integração entre escola, alunos e comunidade. Atualmente, a instituição conta com 21 professores e 248 estudantes matriculados.

O PPP da escola Ngewane, destaca que a comunidade Tikuna quer uma educação pensada a partir de sua própria realidade; construir uma proposta pedagógica que considera seus valores, formas de viver, conhecimento tradicionais e necessidades de locais. Em vez de apenas seguir o modelo prontos da educação não indígena, a escola busca criar uma política educativa que faça sentido para o povo da comunidade Vila Betânia.

Assim, o presente Projeto Político Pedagógico justifica-se pela necessidade de ter uma educação que garanta para nós o direito de uma escola capaz de promover uma educação de qualidade, respeitar e valorizar todo o conhecimento produzido no contexto cultural do povo indígena tikuna [...] que possa proporcionar o bem viver da comunidade (PPP da escola Ngewane, 2025, p. 7).

Essa política própria entende que tudo que faz parte do dia a dia dos alunos, como o território, a cultura, as práticas sociais e a história, deve orientar o ensino. Dessa forma, aprender não é apenas repetir os conteúdos escolares, mas relacionar o que se estuda com a vida e com a identidade do povo Tikuna. Esse movimento fortalece a autonomia da comunidade e garante que a escola contribua para a continuidade da cultura.

O PPP expressa uma compreensão da escola como um espaço que deve proteger e fortalecer os saberes do povo Tikuna, reconhecer que a comunidade possui conhecimento próprios, sobre a língua, a cultura, o território, as práticas sociais e espirituais e que esses saberes têm o mesmo valor que o conhecimento acadêmico. O documento afirma que a escola precisa atuar para recuperar o que foi enfraquecido pela colonização e pelas políticas que tentaram apagar a cultura indígena. Portanto,

o ensino deve incluir histórias, tradições, modos de viver e formas de compreensão do mundo que vem dos mais velhos e da memória coletiva.

A escola deve funcionar de um jeito próprio, porque atende um povo que possui cultura, língua e modos de aprender específicos. Também é bilíngue, reconhecendo que a língua Tikuna tem papel central na formação dos estudantes e deve conviver com o português de maneira equilibrada. É comunitária, porque envolve a participação ativa da coletividade em decisões, práticas e conteúdo. Essa ideia afirma que a escola precisa respeitar e fortalecer a identidade Tikuna, ao mesmo tempo em que oferece acesso ao conhecimento científico, garantindo que os alunos aprendam aquilo que é importante para o seu povo e para o mundo mais amplo.

O documento também destaca, que a escola não é apenas um lugar de aprendizagem formal, ela é um espaço que ajuda manter viva a identidade do povo e entende que a escola deve fortalecer o sentimento de pertencimento dos alunos, valorizando quem eles são, de onde vem e a história que carregam. A escola precisa refletir o modo de viver da comunidade, promovendo atividades que dialogam com território, os rituais, a língua e a memória coletiva.

O PPP reconhece que há desafios, como falta de estrutura, prédios inadequados ou poucos materiais. Por isso, defende que a escola e a comunidade trabalhem juntas para buscar melhorias é que a educação oferecida seja adequada ao cotidiano dos alunos e enfrente os obstáculos que dificultam o aprendizado. Esse projeto também se sustenta em uma ampla base legal que protege o direito a uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural. Dentro dessa perspectiva, o PPP reafirma o compromisso com a qualidade da educação entendida como a formação integral de estudantes capazes de atuar com criticidade tanto sua comunidade quanto no mundo mais amplo.

Para alcançar esse objetivo, o currículo é organizado de modo contextualizado, integrando conteúdos gerais ao estudo da cultura, da história e dos saberes tradicionais do povo Tikuna. A língua materna ocupa um lugar central nesse processo, sendo valorizada especialmente nas etapas iniciais da escolarização, pois representa a memória e a identidade do povo. As metodologias de ensino propostas priorizam a pesquisa e a prática, estimulando autonomia, a curiosidade e o vínculo dos estudantes com sua comunidade através de projetos, oficinas e atividades investigativas tornam o aprendizado mais significativo e aproximam a escola de seu contexto sociocultural.

Por fim, o PPP também propõe formas de avaliação que respeitam o bilinguismo e consideram as especificidades culturais. Reafirma que a educação escolar indígena é um processo dinâmico e coletivo. A participação de toda comunidade é essencial para manter viva a identidade Tikuna, fortalecer o pertencimento dos estudantes e assegurar que a escola cumpra seu papel de forma consciente, para a construção de um ambiente escolar que valoriza a cultura e os projetos de vida das novas gerações.

A escola da comunidade indígena Tikuna tem missão de garantir acesso aos conhecimentos gerais, sem negar as especificidades culturais e a identidade da comunidade nela inserida, respeitando os conhecimentos, as tradições e os costumes, valorizando e fortalecendo a identidade étnica, considerando a realidade socioeconômica, sociocultural e histórica, praticando assim a interculturalidade. Assim, identificar os espaços sociais, da aldeia, onde se dá a construção destes saberes tradicionais do povo Tikuna, compreendi que a metodologia utilizada para sensibilizar o povo a não prática dentro da comunidade “vila Betânia” e usando da prática contar história de como era antigamente e como vivemos hoje uma realidade completamente diferente. Por todos esses aspectos é possível afirmar que o PPP da escola tem um compromisso com os saberes ancestrais na prática educativa escolar. Na próxima seção eu apresento os resultados das minhas conversas com quatro professores da escola para refletir sobre como esses fundamentos expressos no projeto político pedagógico aparecem nas práticas pedagógicas, quais os avanços estamos alcançando e quais os limites e desafios dessa presença da cultura dentro da escola.

SABERES ANCESTRAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS: PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES

As entrevistas que tive oportunidade de realizar com os professores da Escola Ngewane apresentam um quadro complexo da educação escolar Tikuna. Ao olhar para os resultados do diálogo com os professores foi possível notar alguns elementos como o consenso acerca da escola como um espaço intercultural e a centralidade da língua Tikuna, acompanhada do ensino bilingue. Embora exista uma intenção

pedagógica clara de levar a cultura para a escola, meus interlocutores identificam tensões entre os saberes ancestrais e a sistematização escolar. Esses professores também ressaltam as diferenças da profundidade das vivências da cultura Tikuna no espaço da escola.

Na perspectiva do professor Roger, os conhecimentos tradicionais especialmente os saberes do povo Tikuna, vivenciados no cotidiano escolar estão profundamente enraizados nas práticas culturais, a língua, nos rituais, nas narrativas transmitidas pelos anciãos e na interação diária com o ambiente natural. Esses elementos constituem um sistema próprio de ensino e aprendizagem, intrinsecamente vinculado à identidade e à memória coletiva do povo Tikuna.

O professor destaca que os pajés, as plantas medicinais e as práticas de cura entre os Magüta exercem papel estruturante na formação das crianças e dos jovens. Na comunidade Me'cürane, a participação dos anciãos e dos pajés como mestres do saber, autoridades de cura e narradores das histórias tradicionais ocorre por meio de atividades culturais, oficinas, palestras e momentos de diálogo, nos quais compartilham conhecimentos sobre a história do povo Magüta, seus rituais, práticas de cura, uso de plantas medicinais e princípios de convivência comunitária.

Mas os professores também reconhecem que, apesar desses esforços, a atuação dos mais velhos e dos pajés ainda é limitada e isso tem a ver com desafios institucionais, religiosos e identitários. Segundo os entrevistados, um dos fatores limitadores da inserção desses mestres são as políticas oficiais da escolarização que moldam ou limitam a participação cultural, além de barreiras institucionais colocadas pela própria escola e pela gestão.

Já o professor Teodorino enfatiza que os saberes Tikuna desempenham um papel central na comparação e no acompanhamento das práticas de ensino desenvolvidas pela escola. Segundo ele, esses conhecimentos tradicionais dialogam diretamente com os conteúdos trabalhados no ambiente escolar, especialmente quando se trata de produções culturais próprias. Em diversas atividades, observa-se a existência de padrões que orientam a execução adequada dos artefatos indígenas. Um exemplo é a confecção de utensílios como o tipiti e a peneira, para que o resultado seja eficiente, é necessário respeitar a quantidade exata de talos de arumã, o que garante uniformidade e funcionalidade ao objeto.

A partir desses conhecimentos tradicionais, é possível ampliar e integrar

novos saberes no contexto escolar. Para Teodorino, a escola cumpre o papel de organizar, sistematizar e aperfeiçoar esses padrões, promovendo uma formação baseada na interculturalidade. Esse processo favorece relações respeitadas, possibilita a produção de conhecimentos diversos e contribui para a formação de uma sociedade mais justa, considerando o convívio entre os sujeitos da comunidade.

O professor também observa que tanto os saberes Tikuna quanto a educação escolar são fundamentais para a construção da cidadania. Ressalta que a identidade cultural é fortalecida, sobretudo, pelo uso da língua materna, por meio do ensino da fala e da escrita no idioma Tikuna. Do ponto de vista pedagógico, a cultura é incorporada à didática docente, uma vez que os professores elaboram seus planejamentos com base nos acontecimentos do calendário escolar, especialmente nas áreas de Arte, História, Geografia e Língua Tikuna. A maioria das atividades envolve elementos culturais como a língua, grafismos, pinturas, músicas, rituais, danças, alimentação tradicional, vestimentas antigas e diferentes expressões da literatura Tikuna, contos, fábulas, lendas e narrativas cosmológicas.

A cultura, portanto, aparece nesses elementos todos, mas a diferença está na percepção dos professores quanto à intensidade dessas vivências. Enquanto o professor Teodorino destaca que a BNCC facilita certas práticas pedagógicas com os saberes ancestrais, o professor Marna observa o risco de que o currículo engesse ou remodele a cultura.

A professora Marna acrescenta que cada docente possui uma forma própria de ensinar. Para ela, os saberes Tikuna são transmitidos no âmbito familiar e comunitário, onde o aprendizado ocorre por meio da observação e da prática, em ambientes culturalmente significativos. No contexto escolar, entretanto, esses saberes precisam ser sistematizados para serem ensinados em um espaço mais formal e estruturado de outra maneira. Marna observa que, muitas vezes, o ensino escolar se limita à explicação verbal, sem criar condições para que os estudantes vivenciem concretamente as experiências culturais. Ainda assim, as crianças levam para a escola suas vivências comunitárias, o que permite integrar parte desses conhecimentos ao processo educativo.

É importante destacar que em todas as falas os saberes ancestrais aparecem como matriz do processo educativo e não como algo lateral. A afirmação mais importante é que esses saberes já trazem padrões culturais de ensino-aprendizagem.

A escola tem um papel de organizadora desses padrões no processo escolar. A contribuição de Teodorino vai nessa linha da escola como um espaço ou veículo que torna esses padrões explícitos. Ele conecta esses saberes ancestrais e escolares por meio dessa ideia de padrão com uma lógica específica que codifica e decodifica saberes e didáticas.

Mas como é possível inferir da fala da professora Marna, a escola não é, por si só, garantidora da vivência desses saberes e para que isso ocorra os professores têm um papel fundamental nessa transposição didática. Em muitos casos a cultura está no centro da prática pedagógica, mas ao mesmo tempo, em diversas outras situações ela aparece como evento pontual, como celebração, em apresentações, participações que remodelam a cultura como tema escolar e não como fundamento transversal.

O bilinguismo é ao mesmo tempo o fundamento central da afirmação dos saberes ancestrais nas práticas pedagógicas escolares e a ponte entre saberes. O professor Roger destaca que o ensino bilíngue *“é percebido como uma prática fundamental para o fortalecimento da identidade cultural e linguística”* e que, em geral, os alunos conseguem *“desenvolver bem as duas línguas”*. Marna é mais crítica quando diz: *“Há ainda muito para fazer para que a educação escolar se torne no ensino bilíngue”* e observa que *“é mais fácil ver nos cartazes a escrita em língua portuguesa do que em duas línguas”*.

Por fim, a professora Nedilza destaca que o campo de educação ainda apresenta muitos desafios e necessita de avanços contínuos. Com sua experiência desde 2007 dentro da sala de aula, observa que, apesar dos progressos, ainda há caminhos importantes a serem percorridos para garantir uma formação verdadeiramente adequada às realidades dos povos indígenas. A docente enfatiza que os saberes tradicionais do povo Tikuna continuam sendo transmitidos de maneira própria e profundamente enraizada na cultura.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo compreender como os saberes ancestrais do povo Magüta-Tikuna são mobilizados, vividos e transformados nas práticas educativas da Escola Municipal Ngewane, a partir da perspectiva de professores indígenas. Nesse trabalho procurei combinar uma perspectiva autoetnográfica,

trazendo minha própria experiência, memórias e vivências na cultura do meu povo com entrevistas semiestruturadas realizadas com professores para tentar responder ao desafio de como incluir os saberes ancestrais nas práticas escolares. Apesar de pertencer à comunidade e ter minha experiência na cultura, uma das limitações da pesquisa foi a disponibilidade de mais tempo para a presença na comunidade e na escola com a intenção e o olhar de pesquisadora. Felizmente pude contar com a colaboração de quatro professores que se disponibilizaram a conversar comigo sobre o tema da minha pesquisa, mas reconheço que, com mais tempo, poderia entrevistar mais pessoas da comunidade escolar e observar as dinâmicas de sala de aula, o que foi impossível nesse momento.

Apesar dessas limitações acredito que esse trabalho esboça uma contribuição metodológica por meio da autoetnografia como ferramenta de afirmação epistêmica dos nossos conhecimentos e experiências. A investigação também demonstrou que os saberes tradicionais — a língua, os rituais, as narrativas, o uso das plantas, os padrões de convivência e os modos de transmissão intergeracional — constituem a base estruturante da educação Tikuna e permanecem como referências fundamentais mesmo quando incorporados ao ambiente escolar. Quero destacar três pontos.

O primeiro ponto é que os professores reconhecem os saberes ancestrais como ponto de partida do processo educativo e não como algo secundário ou decorativo. Contudo, também indicam que sua presença na escola oscila entre práticas efetivas, vivências profundas e momentos em que a cultura aparece de forma pontual, como tema ou como evento comemorativo. Esse movimento revela tensões próprias de um espaço escolar que busca articular dois sistemas distintos de conhecimento: o sistema ancestral Tikuna e o sistema escolar que tem uma lógica própria.

O segundo ponto é o bilinguismo. Esse é um valor central da nossa cultura e das práticas educativas na escola. Para alguns docentes, ele é o eixo da afirmação da identidade e do ensino-aprendizagem; para outros, ainda requer ampliação do uso da escrita Tikuna e formação dos professores de todas as áreas. O dado relevante é que, nas falas, a nossa língua surge como fundamento do ensino-aprendizagem e como ponto de discussão sobre os sentidos, prioridades pedagógicas e concepções de cultura.

O terceiro ponto importante refere-se à participação dos anciãos. Embora sua

presença seja reconhecida como indispensável, sua atuação efetiva enfrenta barreiras institucionais, religiosas e de gestão escolar. Isso mostra que fortalecer a educação indígena não depende apenas da boa vontade dos professores, mas requer condições institucionais que permitam a circulação da palavra, da memória e dos ensinamentos dos mais velhos. De outro lado, é importante reconhecer também a participação das próprias crianças estudantes, que trazem suas experiências da cultura para escola.

A partir desses três aspectos acredito que minha pesquisa contribui para o campo da Educação Escolar Indígena ao mostrar, de dentro da experiência Tikuna, que a escola não substitui os saberes tradicionais, mas os reorganiza, sistematiza e lhes confere novas formas de expressão. A escola Tikuna funciona como um dispositivo intercultural que traduz, negocia e ressignifica conhecimentos. Nesse sentido, confirma o que autores indígenas têm afirmado: que a escola só faz sentido quando se torna continuidade da vida e da cultura.

Espero que futuras pesquisas ampliem esse trabalho, envolvam estudantes, gestores, pajés e outros anciãos e aprofundem o estudo sobre o papel da língua Tikuna na aprendizagem escolar. No meu ver como acadêmica indígena Tikuna, é muito importante a preservação dos conhecimentos tikuna e principalmente o ensinamento da nossa língua materna que é uma riqueza para meu Povo Tikuna. Por fim, reafirmo que preservar e ensinar os conhecimentos Tikuna é condição para a continuidade da nossa vida, da identidade e da espiritualidade do povo Magüta. Que este trabalho possa contribuir para fortalecer o valor dos saberes ancestrais, apoiar o protagonismo dos professores indígenas e incentivar políticas que assegurem escolas verdadeiramente interculturais, bilíngues e comprometidas com o bem viver das futuras gerações Tikuna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baniwa, Gersem, 1964, Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos / Gersem Baniwa. — 1. ed. — Rio de Janeiro : Mórula, Laced

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena. – 2ª ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) 1989
Decreto Legislativo nº 143/2002

FELIPE, I. C. História Contadas em Mecürane: um estudo sobre a organização Social e o Território dos Tikuna. DISSERTAÇÃO DE GRADUAÇÃO. Universidade de Brasília, 2028.

FELIPE, I. C. Histórias Contadas em Mecürane: Um estudo sobre a organização Social e o Território dos Tikuna. DISSERTAÇÃO DE GRADUAÇÃO. Universidade de Brasília, 2018.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi Grupioni. As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi Grupioni. As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001

HANDBOOK OF AUTOETHNOGRAPHY. Jones SH, Adams TE, Ellis C, editors. Walnut Creek: Left Coast Press; 2013. 736 p.

<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102223>

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300007>

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

LDB. Lei de Diretrizes Base da Educação Nacional, Lei nº 9.294, de 20 de Dezembro 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 29 de setembro de 2022

MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanches. Vozes Infantis Idigenas: As culturas escolares como elementos de (de) encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé. Manaus: Editora Valer, Fapeam, 2011.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. Revista Linhas, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210-236, maio/ago. 2023.

Oliveira, L. A. de ., & Nascimento, R. G. do .. (2012). Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. Educação & Sociedade, 33(120), 765–781.

PORTARIA Nº 28, DE 12 DE ABRIL DE 2024

Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

SIMAS, Hellen Cristina Picanço. Letramento indígena potiguara. Editora valer/Fapeam, 2012.

SOUZA, Cassio Noronha Inglez e ALMEIDA, Fabio Vaz Ribeiro de (2012), Gestão territorial em terras indígenas no Brasil, Rio de Janeiro: LACED (<http://laced.etc.br/site/acervo/livros/gestao-territorial>).

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. PISEAGRAMA, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020.