



## Cocar e lápis: a peleja de um cacique pela escola indígena

Indigenous headdress and pencil: the struggle of a chief for the indigenous school

Tocado y lápiz: la lucha de un cacique por la escuela indígena

**Wilson Marques Navarro Júnior** - Universidade Federal do Rio Grande | Rio Grande | RS | Brasil. E-mail: [wilson.navarro09@gmail.com](mailto:wilson.navarro09@gmail.com) | Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0956-3602>

**Ricardo Gonçalves Severo** - Universidade Federal do Rio Grande | Rio Grande | RS | Brasil. E-mail: [rg.severo@hotmail.com](mailto:rg.severo@hotmail.com) | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8413-7159>

**Resumo:** Este trabalho objetiva revelar a percepção do cacique da etnia Sateré-Mawé sobre a implantação da educação escolar indígena para as crianças em sua aldeia. A investigação permite refletir e entender conceitos como etnoeducação, colonização e decolonização, por mostrar a luta solitária do líder indígena em busca dos direitos à educação diferenciada. A pesquisa de campo se deu dentro da aldeia indígena Nossa Senhora Aparecida, às margens do rio Mamuru, no município de Juruti - PA, divisa com o Estado do Amazonas. A coleta de dados ocorreu através da escuta da História Oral (HO) do morubixaba e a partir de saída de campo. Em suas falas significativas, o *Tuissá* vê a escola como um campo de descolonização do pensamento e nicho de reflorestamento de sua cultura. Para que isso se efetive, é necessário garantir a execução do direito etnoeducacional ao seu povo para reflorestar mentes e corações de seus irmãos indígenas que sofreram com banimento e sujeição da cultura de seus ancestrais.

**Palavras-chave:** educação escolar indígena; etnoeducação; Sateré-Mawé.

**Abstract:** This paper aims to reveal the perception of the chief of the *Sateré-Mawé* ethnic group about the implementation of indigenous school education for children in his village. The investigation allows us to reflect and understand concepts such as ethnoeducation, colonization and decolonization, as it shows the solitary struggle of the indigenous leader in search of the rights to differentiated education. The field research occurred within the Nossa Senhora Aparecida indigenous village, on the banks of the Mamuru River, in the municipality of Juruti - PA, on the border with the State of Amazonas. Data collection occurred by listening to the Oral History of the morubixaba and from field trips. In his significant speeches, *Tuissá* sees the school as a field of decolonization of thought and a niche for the reforestation of his culture. For this to be effective, it is necessary to guarantee the execution of the ethnoeducational right to its people to reforest the minds and hearts of their indigenous brothers who suffered from banishment and subjection to the culture of their ancestors.

**Keywords:** indigenous school Education; ethnoeducation; Sateré-Mawé.

**Resumen:** Este trabajo tiene como objetivo revelar la percepción del cacique de la etnia *Sateré-Mawé* sobre la implementación de la educación escolar indígena para los niños de su aldea. La investigación permite reflexionar y comprender conceptos como etnoeducación, colonización y descolonización, pues muestra la lucha solitaria del líder indígena en busca de los derechos a la educación diferenciada. La investigación de campo se llevó a cabo dentro de la aldea indígena Nossa Senhora Aparecida, a orillas del río Mamuru, en el municipio de Juruti-PA, en la frontera con el Estado de Amazonas. La recogida de datos se realizó a partir de la escucha de la Historia Oral de lo morubixaba y de la salida de campo. En sus significativos discursos, *Tuissá* ve en la escuela un campo de descolonización del pensamiento y un nicho para la reforestación de su cultura. Para que esto sea efectivo, es necesario garantizar el ejercicio del derecho etnoeducativo a su pueblo para reforestar la mente y el corazón de sus hermanos indígenas que sufrieron el destierro y el sometimiento a la cultura de sus ancestros.

**Palabras clave:** educación escolar indígena; etnoeducación; Sateré-Mawé.

## 1 Introdução

Um dos grandes desafios da Amazônia, considerando a vastidão territorial e a distância entre ocupações humanas, é atender às necessidades da população local a partir da execução de políticas públicas, sendo o foco deste artigo aquelas voltadas para Educação Indígena (EI). Essas requerem uma organização e estrutura para não se lograr os direitos de seus sujeitos, para os quais a escola é palco central da educação diferenciada e suas práticas devem construir a memória e identidade dessa população. Em especial, a EI tem suas peculiaridades e, sendo assim, as práticas pedagógicas devem ser específicas, assim como a organização curricular que não pode perder de vista o respeito à cultura.

Na aldeia indígena dos *Sateré-Mawé*, denominada Nossa Senhora Aparecida, às margens do rio Mamuru-PA, a escola convencional entrou na comunidade, apossando-se dela. Os indígenas não entendiam e até hoje não entendem o que os não indígenas queriam, contudo, hoje, eles começam a discutir essa questão. À vista disso, o início desta investigação ocorre quando o cacique se desloca de sua aldeia para reivindicar a escola indígena para seus curumins e cunhatãs junto à prefeitura de Juruti-PA.

Intrigados com tal fato, surgiu o interesse em saber: qual a percepção do cacique *Sateré-Mawé*, do rio Mamuru-PA, sobre a educação escolar indígena em sua aldeia? Qual a participação do *Tuissá* (líder da aldeia) na educação não formal para os curumins e cunhatãs da aldeia? Há empoderamento do líder da ocara para reivindicar direitos educacionais para o povo de sua etnia?

A abordagem da etnoeducação, portanto, é devida à ativação da escola indígena dentro dessa aldeia. Desse modo, a presente pesquisa, de natureza qualitativa, visa analisar e descrever, como objetivo geral, a percepção do cacique sobre a inserção da escola em sua aldeia. Quanto aos objetivos específicos, esses visam: descrever a preferência do perfil étnico dos docentes, na concepção do governante da aldeia; averiguar se o cacique se vê responsável pela educação não formal, na transmissão do patrimônio cultural imaterial para as crianças; e constatar se o cacique reconhece a importância de seu cargo na instalação da escola indígena em sua aldeia.

O artigo traz, nas duas próximas seções, questões atinentes às políticas públicas educacionais indígenas e etnoeducação. A seguir, apresenta-se a metodologia utilizada para a realização da entrevista e observação de campo. A seção seguinte traz os resultados e discussões, partindo da perspectiva do cacique entrevistado, e, por fim, as considerações finais.

## 2 Um breve passeio nas políticas educacionais indígenas

As legislações brasileiras defendem uma educação de qualidade como direito de todo cidadão. Partindo desse princípio, as políticas educacionais precisam ser

moldadas para promover uma educação participativa, democrática, conscientizadora, dialógica, autônoma e efetiva (Piana; Canôas, 2009).

Vê-se a necessidade de uma educação pensada para todos, propiciando, também, aos minorizados o acesso às escolas de qualidade. No entendimento de López (2001), o vocábulo “minorizado” se refere à condição de um grupo social historicamente excluído dos direitos básicos, mesmo que esse grupo seja numericamente o maior da população ou uma multiplicidade nacional. Por sua condição sociopolítica excluída, tais grupos sociais se tornam vulneráveis, sofrem intolerâncias devido à sua origem, sexualidade, gênero e pela situação financeira. É nesse cenário que a EI se insira, quando se trata de políticas educacionais.

A compreensão das bases legais vigentes que regulamentam e garantem os direitos indígenas, dentre as quais as relacionadas à educação, passa necessariamente pelo entendimento de que esses dispositivos, por um lado, refletem a adequação jurídica e administrativa do Estado brasileiro aos termos de tratados e pactos internacionais dos quais é signatário e, por outro, representam conquistas de lideranças indígenas, que vêm ganhando força junto aos poderes executivos e legislativos brasileiros desde meados dos anos de 1970 (Brasil, 2007, p. 25).

Ao se tratar de educação, destaca-se que a Política Nacional Escolar Indígena, desde 1991, tem sido coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), dando uma nova forma de olhar para a EI, que desde o início do século XX era comandada por órgãos indigenistas, tais como o Serviço de Proteção ao Indígena (SPI) e a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) (Nascimento, 2013).

Toda essa transformação na concepção da escolarização indígena se deu em função das lutas sociais que buscavam garantir uma educação específica para os povos indígenas, que propiciasse um ensino bilíngue e que garantisse o reconhecimento das etnias, valorizando a autonomia e riqueza cultural dos indígenas.

Várias foram as mudanças nesse âmbito, especialmente no que tange à aceitação das diferenças e à abertura para práticas pluralistas e menos etnocêntricas, conduzindo a um processo que rompesse com as políticas indígenas tradicionais, fazendo com que a Constituição de 1988 considerasse essa diversidade e se tornasse um marco legal assegurando o direito à diferença, reconhecendo as organizações sociais, costumes, línguas, crenças e tradições indígenas (Jacomini; Azevedo, 2015).

As políticas educacionais passam, então, a ser pensadas numa perspectiva específica à cultura indígena. Seguindo a mesma organização de outras modalidades educacionais, a EI é tratada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) como sendo de responsabilidade dos Estados e Municípios, de modo que desenvolvam programas voltados para essa escolarização (Nascimento, 2013).

Em seus artigos 78 e 79, a LDB estabelece ainda que o Sistema de Ensino da União, juntamente com agências federais de assistência aos *índios*, desenvolverá uma

educação bilíngue e intercultural. Ressaltamos que esse termo apresenta imagetivamente a retórica europeia de subalternização, carregado de conotação ideológica negativa – primitivo, selvagem, atrasado, menos humanizado. O adjetivo aponta para uma injustiça antropológica e epistemológica, pois iguala as diferenças, as diversidades linguísticas, sociopolíticas e culturais dos povos originários (Gonzaga, 2021). Por essas razões, esse vocábulo deixa de ser usado e passa a ser substituído pela expressão “indígena”. Partimos, então, da fundamentação de Chauí (1984) e Albuquerque (2001), que consideram que o termo é “uma construção cultural que reflete as tensões e conflitos entre os processos de colonização e a resistência dos povos indígenas” (Albuquerque, 2001, p. 78), mas é mantido no texto de forma a demarcar a continuidade de seu uso no senso comum.

Seguindo, a União deve apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino indígenas para desenvolverem programas de pesquisa integrados (Nascimento, 2013). É importante entender que todas essas ações tinham como objetivo:

I- Proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II- Garantir aos indígenas, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (Brasil, 1996).

Em 1998 surgem os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas, os quais foram elaborados por especialistas, técnicos e professores indígenas contendo orientações pedagógicas para todas as disciplinas escolares, além de sugestões para conteúdos e metodologias respeitando os princípios de uma EI específica (Jacomini; Azevedo, 2015).

Nascimento (2013) explica que em 1999 o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, com a Resolução n.º 3 de 1999 da Câmara de Educação Básica, e em 2012 foi instituída a Resolução n.º 05, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica, dando orientações sobre todas as etapas e modalidades, tendo como premissa básica o princípio da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade. Destaca-se, portanto, que embora os documentos oficiais atentem para as necessidades da EI, ainda há um longo caminho a percorrer para que haja a efetivação do que preconizam as políticas públicas dessa modalidade educacional.

### **3 Educação escolar indígena e a etnoeducação**

Os povos indígenas brasileiros são caracterizados pelas particularidades referentes à organização social, valores simbólicos, tradições, conhecimentos e

processos de saberes e cultura. Com a evolução sócio-histórica desses povos, estenderam-se os direitos no âmbito educacional, acarretando uma necessidade de atribuir à escola indígena identidade e funções peculiares. Assim, o direito a uma educação escolar indígena se tornou realidade, sendo afirmada pela identidade étnica dessas instituições, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização da língua e conhecimentos dos povos indígenas (Brasil, 2008, 2009).

Nesse contexto, a educação escolar indígena enfrenta desafios postos a demandas complexas que suleiam a diversidade, com 274 línguas faladas por 305 etnias, levando o MEC, de acordo com Brasil (2024a), a direcionar seus esforços para a formação de professores indígenas com foco em licenciaturas e magistério interculturais, conforme a Portaria n.º 350/2024. Para a produção de livros didáticos específicos que atendam às necessidades de cada etnia e para fortalecer o diálogo entre os gestores do MEC e os representantes indígenas, a atual gestão do executivo federal publicou a Portaria n.º 28/2024, instaurando a Comissão Nacional de Avaliação e Apoio à Produção de Material Didático e Literário Indígena (Brasil, 2024b).

Desse modo, é importante destacar que a escola tem um significado diferente para os indígenas. Como mostra Freire (2004), a escola entrou na comunidade indígena como algo estranho, que não fazia sentido, e, embora para os brancos ela fosse fundamental, para as comunidades indígenas era algo sem importância.

Ancorado na perspectiva suprarreferida de Freire (2004), é preciso entender a função social da escola na perspectiva indígena, já que eles têm uma cultura do coletivo e muitas vezes as escolas disseminam uma ideologia que atende às necessidades de uma sociedade capitalista, desconsiderando a realidade dos povos indígenas. Nesse sentido, Bonin (2015) evidencia que:

A escola não apenas socializa conhecimentos, ela também produz experiências cotidianas num espaço particular, que vão integrando as crianças e os jovens em uma lógica de sociedade e, ao mesmo tempo, vão produzindo o lugar social que eles podem ocupar. E como esta instituição está inserida numa sociedade capitalista, ela reproduz e dá coesão a esse modelo [...]. Uma das premissas mais importantes deste modelo de escola é a individualização [...]. O que isso nos ensina? Em especial, a experiência escolar nos ensina a sermos indivíduos voltados para nós mesmos, [...] que colabora para ajustar cada pessoa a um mundo individualizado e concorrencial (Bonin, 2015, p. 1).

Fora desse cenário, observa-se que as populações indígenas vivem e se organizam com princípios culturais intrínsecos que devem ser considerados, especialmente quando se trata de educação escolar. Em vista disso, importa sublinhar a explicação de Melia (1999), segundo o qual a educação indígena leva em conta a alteridade, como se um indígena não fosse apenas um, mas todos. Embora haja uma concepção errônea de que o indígena faz o que bem quer, ou seja, é livre, na realidade

a liberdade indígena é baseada em uma ação pedagógica, a qual integra três itens que para eles são fundamentais: a língua, a economia e o parentesco.

Bonin (2015) destaca as afirmações de Florestan Fernandes e Bartolomeu Melia, os quais dizem que os povos indígenas possuem espaços educativos próprios e neles constam a participação da família e da comunidade, sendo algo organizado coletivamente, acontecendo ao longo de toda a vida dos indígenas. Além disso, a educação é baseada no exemplo, tendo como fundamento a tradição e a memória coletiva.

Por essa razão, a El precisa trazer para dentro das salas de aula um papel social específico, mas que não se sobreponha às práticas pedagógicas de cada povo. Assim, as ações governamentais voltadas para a educação escolar indígena devem ser orientadas pensando em possibilitar uma discussão em que os povos indígenas proponham seus modelos e ideais de escola conforme seus interesses e necessidades (Brasil, 1999, 2007). Dessa forma, a comunidade precisa ter autonomia e participação efetiva na elaboração do Projeto Político Pedagógico e nas decisões gerais.

A necessidade de repensar os procedimentos e práticas pedagógicas em busca da justiça social na educação trouxe várias mudanças. A etnoeducação como forma de educação inclusiva tem sido uma dessas propostas educacionais emergentes. A educação inclusiva tem sido definida como um processo, uma alavanca que visa transformar a educação para dar conta das necessidades das diversas populações (Ainscow, 2005). Por sua vez, a educação inclusiva tem sido uma forma de combater a discriminação. De La Torre Guerrero (2007) define a etnoeducação como:

[...] o direito a que a própria história e a própria cultura de cada etnia sejam valorizadas como fontes de conhecimento, como meio de criação de pensamento e de sabedoria e, portanto, como instrumento apto a educar aqueles que se identificam com tais valores ou que optam por eles (De La Torre Guerrero, 2007, p. 1, tradução nossa)<sup>1</sup>.

A etnoeducação, de forma analógica “é uma ponte que une cultura e escola, que harmoniza os processos de ambos, busca também utilizar a etnopedagogia como disciplina fundante” (Sánchez Castellón, 2018, p. 168, tradução nossa)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> No original: [...] el derecho a que la propia historia y la propia cultura de toda etnia sean valoradas como fuentes de conocimiento, como medio de creación de pensamiento y sabiduría y, por lo tanto, como instrumento apto para educar a quienes se identifican con dichos valores u optan por los mismos.

<sup>2</sup> No original: “La etnoeducación, puente que une la cultura y la escuela, que armoniza los procesos de una y otra, también busca valerse desde la etnopedagogía como su disciplina fundante”.

Uma pedagogia que valorize a realidade local e seja construída a partir de um programa etnoeducativo intercultural é fundamental para a promoção de uma educação que reconheça e valorize os “saberes raiz”. Esse tipo de pedagogia busca integrar os conhecimentos tradicionais e locais dentro do currículo escolar, promovendo uma maior conexão entre os alunos e suas culturas de origem (Oliveira; Candau, 2010). Ao utilizar materiais próprios, essa abordagem visa implementar uma “educação diversa, contra-hegemônica e identitária”, conforme destacado por Garnica (2021). Isso significa que a educação deve ser inclusiva, respeitando e valorizando as diversas identidades culturais dos alunos.

Como parte de um processo de reconhecimento da diversidade, riqueza cultural e contribuições de grupos humanos que foram invisibilizados e excluídos dos órgãos de decisão política e econômica, desde a origem das Nações Unidas até agora, vários países latino-americanos têm criado marcos regulatórios considerados pluriétnicos e multiculturais (Flores; Palacios, 2018).

No Brasil, por exemplo, a educação escolar diferenciada, que respeita as especificidades das múltiplas culturas, utilizando metodologias convenientes para otimizar o processo de ensino-aprendizagem dos povos originários, é contemplada na seara do direito educacional (Brasil, 1999). Uma ação concreta tem sido a criação de programas etnoeducativos para indígenas e afrodescendentes, e outros para ajudá-los a preservar suas tradições, enquanto cultivam relações interculturais que facilitem a avaliação e o reconhecimento das referidas tradições (Flores; Palacios, 2018).

#### **4 Trilha metodológica**

A pesquisa de abordagem qualitativa, ao contrário da pesquisa positivista, consegue compreender, explicar e mostrar a partir de uma visão subjetiva os complexos processos e fenômenos ocorridos na realidade vivenciada pelos sujeitos (Chizzotti, 2018; Denzin; Lincoln, 2006; Minayo, 1994; Yin, 2016). Nesse sentido, Yin (2016) ensina que essa abordagem revela a significância dos eventos da vida real, com pessoas desempenhando seus nichos como sujeitos sociais. Já Chizzotti (2018, p. 73) destaca que “A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

No contexto da descrição dos procedimentos metodológicos selecionados, o referencial adotado se insere na perspectiva da metodologia de investigação qualitativa, com estudo exploratório-descritivo. Gil (2010) sinaliza que a pesquisa descritiva consiste em descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

A condição descritiva da pesquisa inclui a transcrição das falas e a descrição de situações e acontecimentos, e as citações no corpo do trabalho são utilizadas para amparar sentenças (Ludke; André, 1986; Bogdan; Biklen, 1994).

Os autores Yin (2016), Chizzotti (2018) e Angelo (2012) instruem que o debruçamento sobre livros, artigos, teses e dissertações para se obter conhecimento prévio a respeito da temática estudada, ilumina os passos da pesquisa a fim de que o pesquisador estabeleça as técnicas utilizadas para a coleta de dados e, posteriormente, os padrões para análise mais adequados.

O sucesso da pesquisa depende, em grande parte, da maneira como o pesquisador faz a coleta dos dados. Nesse sentido, elegeu-se como objetivo geral: analisar a percepção do cacique sobre a educação escolar indígena em sua aldeia. A investigação contempla na especificidade objetiva: retratar a preferência do perfil étnico dos docentes, na concepção do líder da aldeia; verificar se o cacique se vê com responsabilidade pela educação não formal, na transmissão do patrimônio cultural imaterial para as crianças; e constatar se o cacique reconhece a importância de seu cargo na instalação da escola indígena em sua aldeia.

Para se alcançar, portanto, os objetivos desta pesquisa, como instrumento para coletar dados (falas e percepções) foram empregadas as instruções de Creswell (2014), nas quais o sujeito da investigação relata, através da história oral (HO), momentos significativos que se tornaram documentos de vida para si e para a sociedade em que habita. É importante salientar a consideração de Ludke e André (1986) ao reiterar que cabe ao pesquisador, na pesquisa de campo, tornar clara a intencionalidade, os objetivos, seu ofício e identidade no seu estudo.

A oitava das narrações do patrono da aldeia ocorreu quatro vezes. A primeira audição durou 45 minutos e ocorreu no quintal da aldeia N. Sra. Aparecida. As três últimas aconteceram na cidade de Juruti, durando aproximadamente 15 minutos cada. Daí, percebeu-se que as causas dos eventos que ainda seriam investigados estavam inseridas, de forma velada, no contexto da vida do morubixaba.

À vista disso, sobre a escuta das narrativas de sua interpretação no universo de sua história, Bruner (2000, p. 119) afirma que “uma das primeiras e mais naturais formas pela qual organizamos nossa experiência e nosso conhecimento é em termos narrativos”.

Consentindo com a instrução de Alberti (2013), para a qual deve-se destacar as condições de discurso e o lugar de fala do entrevistado, surgiu a necessidade de ouvir e coletar os relatos orais do indígena que ocupa espaço de destaque, condição de prestígio na aldeia, a fim de materializar seus depoimentos e reconstruir a memória histórica de algumas de suas experiências com a intenção de entender sua percepção a respeito da educação escolar indígena.

Seguindo essa trilha de raciocínio, faz-se referência a Thompson (1998), que apresenta a história oral como um método interdisciplinar que não está preso nas fronteiras das disciplinas, visto que a interação humana no dia a dia ocorre fora dos paradigmas das ciências.

Para se obter sucesso na audição com o *Tuissá*, seguiu-se as orientações de Alberti (2013) referentes ao roteiro de entrevista na perspectiva da história de vida.

Tendo em mente os objetivos suleadores deste trabalho, foi necessário imergir no campo de pesquisa e obter dados qualitativos, que podem ser as “palavras, sinais, gestos, sons, imagens, silêncios, entre outros” (Ludke; André, 1986, p. 43). Daí a necessidade de se fazer as anotações de campo. Nesta investigação, a postura do pesquisador é de observador de campo participante.

Empregada ainda como recurso de investigação, a escuta da HO se deu associada à observação. Bogdan e Biklen (1994, p. 16) ressaltam que “As estratégias mais representativas da investigação qualitativa, e aquelas que melhor ilustram as características anteriormente referidas são a observação participante e a entrevista em profundidade”. Nessa razão, para resguardar os detalhes e preservar a singularidade das narrativas, buscou-se reproduzir as falas dos sujeitos entrevistados de forma literal, ou seja, transcrevendo fielmente seus discursos a fim de que a sucessão das narrativas dê movimento ao texto para eternizar a memória e a identidade desse povo da floresta que nunca foi localizada no oeste do Pará.

Oliver, Serovich e Mason (2005) categorizaram a transcrição em dois modos: transcrição desnaturalizada e transcrição naturalizada. Neste trabalho será utilizada essa última, na qual cada pronunciamento é transcrito com o máximo de detalhe possível, com os sotaques geoétnicos, gagueiras, pausas, falas não verbais e vocalizações involuntárias. Dessa forma, Oliver, Serovich e Mason (2005, p. 1) compreendem que a linguagem deve ser representada com o naturalismo do mundo real:

As práticas de transcrição podem ser pensadas em termos de um continuum com dois modos dominantes: o naturalismo, no qual cada enunciado é transcrito o mais detalhadamente possível... Com uma abordagem naturalizada, a linguagem representa o mundo real” (Oliver; Serovich; Mason, 2005, p. 1, tradução nossa)<sup>3</sup>.

A transcrição naturalizada depende da precisão de como é ouvida e transformada em escrita pelo transcritor, visto que o discurso oral, não raras vezes, na

---

<sup>3</sup> No original: “Transcription practices can be thought of in terms of a continuum with two dominant modes: naturalism, in which every utterance is transcribed in as much detail as possible... With a naturalized approach, language represents the real world”.

informalidade é carregado de erros gramaticais. Esses erros podem ser ignorados ou corrigidos, segundo Oliver, Serovich e Mason (2005).

A pesquisa foi realizada no Município de Juruti-PA, localizado à margem direita do rio Amazonas (IBGE, 2021). O palco de investigação é a aldeia indígena N. Sra. Aparecida (Latitude 3°15'10.41S; longitude 56°34'1077O), às margens do rio Mamuru.

Quanto à observação dos preceitos éticos da pesquisa, prevaleceu o respeito ao sujeito entrevistado. Foi garantida a preservação da sua identidade, utilizando-se o pseudônimo por ele mesmo escolhido: "*Tuissá*". Foi esclarecido que as informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para a pesquisa e informado previamente os objetivos do estudo.

## 5 Resultados e discussões

Em entrevista com o cacique da aldeia N. Sra. Aparecida, procurou-se transcrever exatamente a forma como o sujeito falou.

O *Tuissá* contou que foi o primeiro de sua casa a ir morar na cidade. Lá aprendeu a língua portuguesa e trabalhava fazendo os afazeres domésticos. Após viver vários anos na cidade, voltou à aldeia de seus pais, no Rio Andirá-AM, acompanhado de uma mulher da etnia branca.

Percebendo que não foi bem aceito por seus pais, por estar com uma parceira de outra etnia, *Tuissá* atravessou o rio Andirá, se embrenhou na floresta até encontrar um lugar que lhe agradasse para fundar a própria aldeia, com sua esposa e alguns parentes que os acompanharam e viram nele liderança, elegendo-o como Cacique e Tuxaua. Às margens do rio Mamuru, concordaram em ali fincar os pilares de madeira no chão, armar as vigas e construir suas casas. Sob influência cristã, o líder político da nova aldeia a nomeou de N. Sra. Aparecida. A mulher do *Tuissá*, de etnia branca, ensinou todos a falarem a língua portuguesa. A partir de então, o português foi usado no dia a dia, nos bate-papos do quintal da aldeia e, principalmente, dentro de casa, com seus filhos.

Após esse relato, comecei a dialogar com o cacique, fazendo-lhe a seguinte pergunta:

Entrevistador: Seus filhos falam Sateré?

Tuissá: Os meus filho num /(não)/ entende /(entendem)/, né?! Eee [...] Nenhum deles num /(não)/ entende /(entendem)/. Agora, cum /(com)/ meus colega /(colegas)/, eu cunverso /(converso)/ na language /(linguagem)/ (o cacique se refere, várias vezes, a língua Sateré pelo termo "linguagem") porque eles intende /(entendem)/, né!

As vezi /(vezes)/ eu peço as coisa /(coisas)/ na language /(linguagem)/, eles num /(não)/sabe /(sabem)/ nem o que é. Porque a mãe era civilizada.

Mas eu tenho muita vontade que eles fale /(falem)/. Porque ninguém tem que perde /(perdem)/ a nossa cultura. Porque a gente procura um professor que saba /(saiba)/ falá /(falar)/ a

linguagem, né?! Então [...] a minha vontade [...] eu queria que todos os meu /(meus)/ filho /(filhos)/ aprendesse, ne?!

Meus filho /(filhos)/ não falou /(falou)/ sateré porque não teve também ôtras /(outras)/ pessoa /(pessoas)/ [...] não teve a escola pra inducá /(educar)/ eles na language /(linguagem)/. Todos /(todo)/ professor que vinha pra cá num /(não)/ se interessava em fala /(falar)/ (Aldeia N. Sra. Aparecida, 2021).

Notou-se que o cacique estava com a cabeça baixa, olhando para o chão, balançando as pernas, com um certo desconforto ou envergonhado, ao declarar que seus filhos não falam a língua de seus ancestrais. Despertou a atenção a forma como *Tuissá* se referia à mãe de seus filhos: “...a mãe era civilizada”. Ou seja, de forma inconsciente, o *tuchaua* da aldeia se colocou numa posição de inferioridade cultural em relação à sua esposa.

No início da fala, ele relatou que sua mulher ensinou a língua portuguesa à sua progênie. É importante atentar, à vista disso, que a linguagem exerceu papel central na mediação das dinâmicas de interação social na taba N. Sra. Aparecida, construindo um processo cultural no qual a cultura da esposa do cacique foi posicionada como a detentora do saber dominador, desconstruindo e silenciando os recursos culturais do *Tuissá* e de seus pares indígenas.

Para capturar a importância que o cacique, líder político da aldeia, atribui à escola indígena, perguntou-se:

Entrevistador: O senhor acha importante ter uma escola indígena dentro da sua aldeia?

Tuissá: O /(os)/ primeiro /(primeiros)/ professores que vieru /(vieram)/ pra cá ensinaru /(ensinaram)/ só no português. A linguagi /(linguagem)/ sateré, não. Então é por isso que nós procuremo/(procuramos)/ ele... (apontando para o professor indígena, Sateré Wasa'i), né?! [...] Porque ele tá cum /(com)/ vontade de trabalha /(trabalhar)/ [...] na linguagi /(linguagem)/ dos sateré. Ele vai insiná /(ensinar)/ o português [...] mas nós queremos /(queremos)/ que ele insine /(ensine)/ mais no sateré do que no português /(português)/. O Sateré Akuri (outro professor) num /(não)/ insinô /(ensinou)/ nossa linguagi /(linguagem)/, só fazia umas brincadeira /(brincadeiras)/ (Aldeia N. Sra. Aparecida, 2021).

Como percebido, o cacique não respondeu à pergunta anterior. Então, resolvi insistir, de uma outra forma:

Entrevistador: O senhor acha importante a escola aqui (apontando para escolinha indígena), para os curumins?

Tuissá: É muito importante, sim. Mas tem que insiná /(ensinar)/ Sateré, as coisa /(coisas)/ do sateré. Se fô /(for)/ só do português /(português)/, eu num /(não)/ quero. Tem que insiná /(ensinar)/ na linguagi /(linguagem)/ do sateré também. Eu já fui lá... falou /(falou)/ cum /(com)/ a prefeita que quero os nosso /(nossos)/ professô /(profesores)/ (Aldeia N. Sra. Aparecida, 2021).

*Tuissá* admite a importância da escola indígena em sua aldeia. Revela que é ele quem procura, indica e aprova os professores para lá trabalharem. Não quer professores que não saibam falar sua língua materna, pois identificou que a presença

de professores não indígenas despertou conflitos e retrocessos na educação escolar de seus curumins. Os professores não indígenas estavam incutindo a cultura eurocêntrica na subjetividade dos alunos indígenas, desarticulando a intencionalidade do cacique de resgatar os saberes tradicionais endógenos. Isso denota uma práxis colonizadora que enfraquece a identidade cultural dos estudantes indígenas e golpeia seus “saberes raiz”.

Do seio da floresta, vendo-se em autoridade e representante dos valores imateriais de sua etnia, *Tuissá* sai do lugar de “subordinado social” para ter um encontro com a prefeita e anunciar “quero os nosso /(nossos)/ professô /(professores)”. Essa frase carrega um mundo de signos, pois na percepção do tuxaua, à luz da decolonialidade, a presença de um professor não indígena ameaça, abala os valores culturais de sua descendência. A internalização de tal percepção faz o cacique adotar uma postura insubordinada, rompendo com os paradigmas da “colonialidade de poder”, nos termos de Quijano (2008), ao reivindicar professores de sua etnia. No mesmo sentido, é central a consideração da necessidade de desocidentalização dos saberes, considerando-os como estruturas de manutenção do monopólio da legitimidade dos saberes, reproduzindo formas de colonialidade cotidianas na educação. Como bem observa Quijano (2008, p. 45):

O conhecimento e a educação na modernidade são construídos a partir da lógica da colonialidade do poder, o que significa que ainda estão profundamente marcados pela dominação colonial e pela exclusão dos saberes e práticas das sociedades não europeias.

Assim, é fundamental a recentralização dos saberes dos Sateré como forma de desconstrução dessas hierarquias que se constituem como realidades impostas de modo inconsciente e, assim, lança mão de seu direito intercultural, a fim de que os professores indígenas utilizem da prática bilíngue na sala de aula e no cotidiano da aldeia.

Sobre seu patrimônio imaterial, perguntou-se:

Entrevistador: O senhor ensina seus filhos e netos a caçar, pescar, dançar?

Tuissá: A cultura?[...] A cultura indígena pra eles [...] tudo eu insino /(ensino)/. E tudo /(todos) eles sabe /(sabem)/ [...] pescá /(pescar), sabe /(sabem)/ caçá /(caçar)/ [...] tudo isso eu já insinei /(ensinei)/ pra eles.

Dança não! Isso, a a a [...] nós nunca fizemo /(fizemos)/ esse tipo [...] eles mesmo que já aprende as danças de que [...] as atual /(atuais)/, né, por aí [...] (Aldeia N. Sra. Aparecida, 2021).

Devido ao cacique ter usado o termo cultura, perguntei se ele repassava os ensinamentos ancestrais, as danças e histórias aos seus descendentes:

Entrevistador: E os rituais e as histórias?

Até agora inda não! Porque [...] porque, como diz o homi /(homem)/ [...] os nosso /(nossos)/ professore /(professores)/ [...] era pros /(para os)/ nosso /(nossos)/ professore /(professores)/ fazê /(fazer)/ essas coisa /(coisas)/, pa /(pra)/ apoiá /(apoiar)/ a gente pa /(pra)/ fazê /(fazer)/ [...] eles num /(não)/ fazia /(faziam)/, né! Eles num /(não)/fazia /(faziam)/! (Aldeia N. Sra. Aparecida, 2021).

Portanto, ele enxerga a escola como parte constituinte para resolver o problema de apagamento de sua cultura, como uma peça crucial para reflorestar suas tradições, língua e valores. No entanto, Taukane (1999) registra que os processos educacionais tradicionais acompanham toda a trajetória de um indivíduo por meio da absorção e transmissão de valores entre as gerações. Aprendemos ao longo da vida e para a vida, seguindo o exemplo de pais, avós e familiares.

Nesta resposta, vê-se claramente a percepção do *Tuissá*. Ele responsabiliza os professores pela *ensinança* da memória imaterial aos membros de sua aldeia. Por isso, fez-se a seguinte pergunta:

Entrevistador: Fica na função do cacique ensinar histórias, danças e rituais?

Tuissá: É! [...]Não! Fica, né?! Mas só que a gente num /(não)/ tinha essas pessoa /(pessoas)/ pra acompanhá /(acompanhar)/ a gente, né?! Eu me sinto sozinho [...] eu me sinto sozinho [...] Eu arrumei essa comunidade aqui [...] mas praticamente só eu [...]teve gente de Icurapá (aldeia) que me ajudou a alevantar essa comunidade.

Eu sai da idade de [...] de [...] de 10 anos do lado do meu pai pra trabalhá /(traballar)/ cum /(com)/ us /(os)/ civilizado /(civilizados)/. Aí eu perdi maior parte da cultura [...] né?! Só que eu, num /(não)/ esqueci assim tudo mermo /(mesmo)/, né? Mas já perdi um pouco (Juruti, 2021).

Após essa resposta, percebe-se que o cacique atribui, de fato, aos professores a função de imbuir nos alunos as histórias, danças e rituais de sua etnia. Não só porque ele se sente só, mas talvez pelo seu cansaço físico não se sinta com vigor para, na esteira do pensamento de Silva (2014), fazer a “transmissão horizontal de saberes”. Então, o líder da ocara, sabendo de sua responsabilidade, admite que precisa de ajuda para reflorestar as mentes e corações dos membros de sua aldeia com as crenças, valores, histórias, danças, rituais e a língua de sua etnia.

Portanto, a implementação de uma pedagogia que valorize a realidade local e os saberes tradicionais é essencial para a construção de uma educação mais justa, equitativa e representativa das diversas culturas e identidades presentes na sociedade, de modo a desafiar as narrativas hegemônicas que muitas vezes dominam o sistema educacional tradicional (Oliveira; Candau, 2010; Garnica, 2021).

Após um mês de nossa ida à aldeia N. Sra. Aparecida, o cacique, acompanhado do professor indígena, foi até a cidade de Juruti-PA para requerer seus direitos etnoeducacionais junto à Secretaria de Educação desse município. E disse:

Tuissá: Nós viemo /(viemos)/ de lá (da aldeia), passemos /(passemos)/ por Parintis (estado do Amazonas) e chegemo /(chegamos)/ aqui [...] Nós temo /(temos)/ aqui junto cum /(com)/ vocês /(vocês)/, atrás dum /(de um)/ recurso pras criança que preciso lá dentro da comunidade, né! Então, é isso é que eu tô aqui [...] junto cum /(com)/ vocês [...] precisando da ajuda de vocês [...] contratar esse nosso professor [...] (apontando para o professor indígena que veio com ele). Eu vô /(vou)/ atrás de ôtro /(outro)/ professor de novo que tão /(estão)/ pedindo, né?! Eu vô /(vou)/ atrás de ôtro /(outro)/, assim que eu arranje, eu venho aqui de novo. Cum /(com)/ dinheiro ô /(ou)/ sem dinheiro, mas eu venho trazê /(trazer)/ [...] ele [...] aqui [...] porque eu quero [...] botá (botar, colocar) [...] os professore /(professores)/ pra mandá /(mandar)/ inducar /(educar)/ essas criança /(crianças)/, né?!... pa /(pra)/ num /(não)/ sê /(ser)/ anafabeto /(analfabeto)/ como eu, né! Então, é isso (segmento do texto inaudível) que eu [...] que é porcaso /(por causa)/ dessas coisa /(coisas) que tô /(estou)/ aqui. Num /(não)/ é pra pedí /(pedir)/ dinheiro de vocês pra cumê /(comer)/, pra mim beber, pagá /(pagar)/ minha passagi /(passagem)/, né?! Mas [...] poxa [...] eu me sinto [...] que num /(não)/ é eu que tô /(estou)/ no prejuízo, quem tá no prejuízo é as criança que num /(não)/ aprende /(aprendem)/. É isso, é que tá fazendo eu tá aqui cum /(com) professor e mais a minha mulher. É [...] então é isso que tá fazendo eu está aqui (Juruti, 2022).

Partindo dessa provocação feita pelo morubixaba, é oportuno trazer Silva (2004), que leciona o emprego do termo “fala significativa”. Tal expressão é a importância do pronunciamento de distintos segmentos da comunidade, que revela suas concepções da realidade vivida pelo sujeito da pesquisa sobre a temática presente. Portanto, essa “fala significativa” do cacique desvela seu juízo crítico, sua insatisfação com o banimento e sujeição proposta pelo sistema educacional aos minorizados. Trazendo novamente sua fala:

Tuissá: Eu sô /(sou)/ o Tuissá (o líder da aldeia) [...] Eu vô /(vou)/ atrás de ôtro /(outro)/, assim que eu arranje, eu venho aqui de novo. Cum /(com)/ dinheiro ô /(ou)/ sem dinheiro, mas eu venho trazê /(trazer)/ [...] ele [...] aqui [...] porque eu quero [...] botá (botar, colocar) [...] os professore /(professores)/ pra mandá /(mandar)/ inducar /(educar)/ essas criança /(crianças)/, né?! (Juruti, 2022).

Com o discurso carregado de “inquietação significativa”, *Tuissá* se vê como protagonista para a efetivação da etnoeducação na sua aldeia. Isso porque sair de sua aldeia, com ou sem dinheiro, embrenhando-se na Amazônia, de tamanho continental, para solicitar contratos de professores de sua etnia, significa não aceitar ser novamente vítima da violência epistêmica. E fazer articulação com seus pares, em outra aldeia, com o objetivo de não permitir o esvaziamento de sua cultura, é um forte sinal de resistência e um clamor ensurdecido de socorro para não deixar sua língua, mitos e tradições morrerem.

## 6 Considerações finais

Este artigo agrega resultados ao exíguo número, ainda, de trabalhos relacionados à etnoeducação, em específico aos povos indígenas da etnia Sateré-

Mawé, do Estado do Pará, no qual procurou-se captar o entendimento do líder, *Tuissá*, sobre a importância da escola indígena em sua aldeia.

Após escuta ativa *in loco*, percebeu-se que a prática pedagógica equivocada do ensino por agentes não indígenas, colaborou com a aniquilação cultural e o ruimento da memória étnica, como a colonização da língua materna nos adultos e até nas crianças.

A luta do cacique reverbera o desejo de seu povo pela implantação da escola própria, dentro da aldeia, e traduz o anseio pela permanência dos curumins e das cunhatãs, crianças e adolescentes nativas, no mundo da educação. A exigência de que os professores sejam de sua mesma etnia tem a finalidade de que os membros da aldeia não deixem de falar a língua materna e, assim, não internalizem valores culturais não indígenas, pois sua esperança é que as ações pedagógicas daqueles profissionais respeitem o art. 210 da Constituição Federal de 1988.

Por sua resistência, o cacique demonstrou atribuir valor à escola indígena, a um campo de descolonização do pensamento, com sua busca obstinada de professores da mesma etnia. O morubixaba desta pesquisa vê a escola como um nicho de reflorestamento de sua cultura. Sua insubordinação ao senhorio social nos remete a reflexões e nos faz entender conceitos como etnoeducação, colonização e decolonização internalizados por ele, embora de forma involuntária. É, portanto, desafiador fazer ecoar, de forma inédita, a voz de um *tuchaua*, do meio da floresta amazônica, em um trabalho que trata da reivindicação dos direitos etnoeducacionais dos reais donos das terras, das inúmeras Amazôniaas.

Enfim, para nos deixar reconfortados e com esperança, é significativo anunciar que o sujeito desta pesquisa, o *Tuissá*, por seu empoderamento do cargo que ocupa, conseguiu, com a dirigente do poder executivo, três professores indígenas para a sua aldeia. Ao mesmo tempo, nos faz perceber quão frágil é a possibilidade de execução de políticas públicas voltadas à educação indígena. Não fosse pelo papel exercido por *Tuissá*, tais demandas permaneceriam inviabilizadas. Ao mesmo tempo em que devemos reconhecer a importância do cacique para a efetivação da etnoeducação, precisamos considerar ser fundamental a presença do Estado para garantir os direitos dos povos indígenas.

## Referências

AINSCOW, M. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? **Journal of Educational Change**, Holanda, v. 6, p. 109-124, 2005. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/44838506\\_Developing\\_inclusive\\_education\\_systems\\_What\\_are\\_the\\_levers\\_for\\_change](https://www.researchgate.net/publication/44838506_Developing_inclusive_education_systems_What_are_the_levers_for_change). Acesso em: 8 mar. 2021.

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALBUQUERQUE, S. **O conceito de índio e a imagem do selvagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2001.

ANGELO, E. R. B. **Métodos e técnicas de pesquisa em turismo**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2012. Disponível em:

<https://canal.cecierj.edu.br/082022/b9ac664809c023546b7fd492d29c2a0a.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. Disponível:

<https://pt.scribd.com/document/280148531/Qualitativa-Bogdan-Biklen>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BONIN, Iara. **Educação Escolar Indígena**. Brasília: Conselho Indigenista Missionário (Cimi), 2015. Disponível em: [https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Porantim377\\_Ago\\_Encarte-2015.pdf](https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Porantim377_Ago_Encarte-2015.pdf). Acesso em: 16 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação escolar indígena**: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: MEC, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso: 18 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE nº 14/99**. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC, 1999. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf). Acesso: 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 350, de 15 de abril de 2024**. Grupo de Trabalho (GT) para subsidiar a criação e a implementação da Universidade Indígena. Brasília: MEC, 2024a. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/04/portaria-n350-15-abril-2024.pdf>. Acesso: 03 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 28, de 12 de abril de 2024**. Comissão Nacional de Avaliação e Apoio à Produção de Material Didático e Literário Indígena - Capema. Brasília: MEC, 2024b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-28-de-12-de-abril-de-2024-553928347>. Acesso 03 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo escolar a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Define a organização da educação escolar indígena em Territórios Etnoeducacionais (TEE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 1, 28 maio 2009.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, M. de S. **O que é ideologia?** 14. ed. Brasília: Brasiliense, 1984.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2018.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projetos de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DE LA TORRE GUERRERO, G. La etnoeducación: sus bases antropológicas y su papel histórico. *In*: CIDAF – UCM CONFERENCIA, FORO SOBRE EDUCACIÓN, CONVOCADO POR LA MESA DEPARTAMENTAL DE EDUCACIÓN DEL CHOCÓ, 2007. **Blog Académico**, Quibdó, 2007. Disponível em: <https://cidafucm.es/la-etnoeducacion-sus-bases-antropologicas-y-su-papel-historico-por-gonzalo-de-la-torre-guerrero-cmf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. *et al.* **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p. 15-41. Disponível em: <https://corpoemtransito.wordpress.com/2015/04/08/denzin-lincoln-2006/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

FLORES, I. A.; PALALACIOS, N. M. Cultural and Intercultural Education: experiences of ethnoeducational teachers in Colombia. **Australian Journal of Teacher Education**, Australia, v. 43, n. 7, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.4>. Acesso em: 22 jul. 2022.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. *In*: FREIRE, J. R. B. **Educação escolar indígena em terra Brasilis**: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: Ibase, 2004.

GARNICA, D. F. P. La voz de la mujer afro como medio de preservación de la herencia cultural raizal en el Archipiélago de San Andrés, Santa Catalina y Providencia: aproximaciones desde la etnoeducación, la pedagogía crítica y la comunicación popular. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, e260073, 2021. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260073>. Acesso em: 20 jan. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONZAGA, A. A. **Decolonialismo Indígena**. São Paulo: Matrioska Editora, 2021.

IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010:** primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível:

[https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](https://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf). Acesso em: 15 jun. 2021.

JACOMINI, M. S.; AZEVEDO, M. L. N. Políticas educacionais para populações indígenas a partir da constituição de 1988. *In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2.*, Cascavel, 2015. **Anais** [...]. Cascavel: UNIOESTE, 2015. p. 1-13.

LÓPEZ, L. E. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *In: REUNIÓN DEL COMITÉ REGIONAL INTERGUBERNAMENTAL DEL PROYECTO PRINCIPAL DE EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, 7.*, 2001. Santiago. **Anais** [...]. Santiago: Unesco, 2001. p. 382-406. Disponível em:

<https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/731.pdf>. Acesso: 15 out. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELIA, B. Educação Indígena na Escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 49, p.11-17, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LP3BV6QHbqSgTdPYXT9YZFG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, R. G. de. Educação escolar indígena: Políticas e tendências atuais. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 333-344, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/309/479>. Acesso em: 25 ago. 2022.

OLIVER, D. G.; SEROVICH, J. M.; MASON, T. Constraints and opportunities with interview transcription: towards reflection in qualitative research. **Social Forces**, Reino Unido, v. 84, n. 2, p. 1273-1289, dez. 2005. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/7243100\\_Constraints\\_and\\_Opportunities\\_with\\_Interview\\_Transcription\\_Towards\\_Reflection\\_in\\_Qualitative\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/7243100_Constraints_and_Opportunities_with_Interview_Transcription_Towards_Reflection_in_Qualitative_Research). Acesso: 20 fev. 2023.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso: 20 fev. 2023.

PIANA, M. C.; CANÔAS, J. W. Educação: direito social a ser efetivado. **Serviço Social e Realidade**, Franca, v. 16, n. 1, p. 201-218, 2009. Disponível em:

<https://ojs.franca.unesp.br/index.php/SSR/article/view/95>. Acesso em: 15 mar. 2022.

QUIJANO, A. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

SÁNCHEZ CASTELLÓN, E. B. Etnoeducación y prácticas interculturales para saberes otros. **Utopia y Praxis Latinoamericana**, Venezuela, v. 23 n. 83, p. 166-181, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/279/27957772015/27957772015.pdf>. Acesso em: 2 maio 2024.

SILVA, A. F. G. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica das falas significativas às práticas contextualizadas**. 2004. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22098>. Acesso: 15 maio 2022.

SILVA, R. C. da. Participação e aprendizagem na educação da criança indígena. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 655-670, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SjdK77dzFcnQFzj6jwSJdmc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2022.

TAUKANE, D. **A História da educação escolar entre os Kurâ-Bakairi**. Cuiabá: EdUFMT, 1999.

THOMPSON, P. **A voz do passado**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. Disponível: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5729613/mod\\_resource/content/1/THOMPSON%20C%20Paul%20A%20entrevista.%20In-%20A%20voz%20do%20passado.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5729613/mod_resource/content/1/THOMPSON%20C%20Paul%20A%20entrevista.%20In-%20A%20voz%20do%20passado.pdf). Acesso: 13 set. 2022.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

## Contribuição dos autores

Wilson Marques Navarro Júnior – Mestrando do PPGEduc da FURG, com participação ativa na pesquisa *in loco*, análise dos dados e revisão da escrita final.

Ricardo Gonçalves Severo – Professor do PPGEduc da FURG, orientador, revisor das análises dos dados e escrita do texto.

## Revisão gramatical por:

Francine Borges Bordin

E-mail: [solucoesuniversitarias14@gmail.com](mailto:solucoesuniversitarias14@gmail.com)